PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE LETRAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

GRASIELA KIELING BUBLITZ

PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA E CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA DE CRIANÇAS QUE INGRESSAM AOS 6 ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Porto Alegre
2010

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

GRASIELA KIELING BUBLITZ

PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA E CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA DE CRIANÇAS QUE INGRESSAM AOS 6 ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Doutora na área de concentração em Linguística Aplicada.

Orientadora: Professora Dr. Vera Wannmacher Pereira

Porto Alegre
2010

Folha de aprovação

AGRADECIMENTOS

Quero fazer desse espaço uma parada inicial de reflexão... Esta tese foi construída ao longo de quatro anos durante os quais muitos outros desafios tanto pessoais quanto profissionais também foram enfrentados.

Meus filhos cresceram, meu casamento solidificou-se ainda mais e muitas portas profissionais se abriram. Tenho certeza de que em nenhum momento deixei de lado as referências essenciais que nortearam e norteiam a minha vida: a minha família, a minha profissão e o meu aprimoramento acadêmico.

Foi um trabalho árduo que demandou persistência e paciência, mas que, ao mesmo tempo, oportunizou-me grande crescimento. Em muitos momentos fui obrigada a optar por períodos de reclusão e de estudo em detrimento de outros momentos agradáveis entre amigos. Esse distanciamento foi necessário para que eu pudesse focar minhas atenções e dar continuidade ao que me propus. São escolhas que fazem parte da caminhada. Acredito, no entanto, que as amizades verdadeiras vençam as barreiras da distância e da separação, permanecendo eternas.

Para que esta tese se concretizasse preciso muito agradecer:

À escola, aos alunos e às professoras que me permitiram compartilhar seus espaços e realizar este trabalho.

À minha orientadora e amiga Vera Wannmacher Pereira, que sempre me estimulou a continuar os estudos do mestrado na área da Psicolinguística e mostrou-se preocupada em apontar os caminhos de forma muito atenciosa.

À escola em que trabalho, Colégio Madre Bárbara, em especial à ex-diretora Irmã Helena Lottermann e à atual diretora Maria Elena Jacques, que foram incansáveis no apoio ao meu crescimento acadêmico.

Às minhas colegas de área, que sempre se disponibilizaram a me ajudar e a me compreender em meio às turbulências nas quais por vezes me encontrava.

À minha mãe, que se mostrou disposta a auxiliar em qualquer circunstância e que sempre demonstrou paciência ao ouvir minhas lamentações em meus momentos de extremo cansaço.

À minha filha, Alice, que muito me auxiliou na organização dos materiais referentes à tese e que por diversas vezes me acompanhou durante as aplicações dos testes, demonstrando boa vontade e companheirismo.

Aos meus outros dois filhos, Mateus e Lucas, por compreenderem a minha reclusão em diversos momentos e me darem o apoio necessário para vencer essa etapa tão importante da minha vida.

Em especial, ao meu marido, César, por apoiar-me incondicionalmente e constituir-se o meu ponto de referência, reabastecendo-me da energia necessária para vencer este desafio.

RESUMO

Esta tese, intitulada ***Processo de Leitura e Escrita e Consciência Linguística de crianças que ingressam aos seis anos no Ensino Fundamental***, descreve e analisa, por meio de instrumentos específicos, a leitura, a escrita e a consciência linguística (fonológica, sintática e semântico/pragmática) de crianças que ingressam aos seis anos no Ensino Fundamental. A aplicação dos testes foi realizada em 14 sujeitos (8 meninas e 6 meninos), todos com 6 anos completos. O objetivo foi analisar e comparar os índices obtidos por todo o grupo e especificamente pelos meninos e pelas meninas. Os resultados permitiram observar a estreita relação entre a leitura, a escrita e a consciência linguística desses sujeitos que se encontram na mesma faixa etária. Além disso, foi possível relacionar esses índices com os pareceres elaborados pelas professoras do 1º ano sobre a evolução da linguagem das crianças sob outro ponto de vista.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Escrita. Consciência Linguistica.

ABSTRACT

This thesis, titled Process of reading and writing and Linguistic Awareness of children that begin their learning in Elementary School with 6 years old, describes and analyses, through specific tests, the reading, the writing and the awareness linguistic (phonological, syntactic, semantic and pragmatic) of the students that begin their learning with 6 years old in Elementary School. The application of the tests was in 14 students (8 girls and 6 boys) that were 6 years old completed. The results were analysed and compared. These results made it possible to verify the relationship between linguistic abilities, reading and writing. It made it possible too verify how these abilities are evaluated by the students' teachers.

KEYWORDS: Reading. Writing. Linguistic awareness.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01 – Resultados gerais obtidos nos testes de leitura, de consciência fonológica, consciência sintática e consciência semântico/pragmática 98

GRÁFICO 02 – Índices obtidos pelos sujeitos do sexo feminino nos mesmos testes descritos na tabela acima. 100

GRÁFICO 03 – Índices obtidos pelos sujeitos do sexo masculino nos mesmos testes descritos na tabela 01..... 101

GRÁFICO 04 – Resultados obtidos pelos sujeitos da tese no teste de leitura 102

GRÁFICO 05 – Resultados obtidos por todos os sujeitos da pesquisa nas duas etapas do teste de consciência fonológica, o CONFIAS103

GRÁFICO 06 – Resultados obtidos pelos sujeitos do sexo feminino nas duas etapas da CONFIAS..... 105

GRÁFICO 07 – Resultados obtidos pelos sujeitos do sexo masculino nas duas etapas do CONFIAS 106

GRÁFICO 08 – Resultados obtidos por todos os sujeitos da pesquisa nos testes de consciência sintática..... 107

GRÁFICO 09 – Resultados obtidos pelos sujeitos do sexo feminino nos testes de consciência sintática 109

GRÁFICO 10 – Resultados obtidos pelos sujeitos do sexo masculino em cada etapa do teste de consciência sintática 110

GRÁFICO 11 – Resultados obtidos por todos os sujeitos no teste de Consciência Semântico/pragmática. 111

GRÁFICO 12 – Resultados obtidos pelos sujeitos do sexo feminino no teste de consciência semântico/pragmática..... 114

GRÁFICO 13 – Resultados obtidos pelos sujeitos do sexo masculino no teste de consciência semântico/pragmática..... 115

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Dados relacionados aos sujeitos da tese 52

QUADRO 2 – Resultados obtidos pelos sujeitos da rede municipal no teste de consciência fonológica 58

QUADRO 3 – Resultados com os níveis mínimo e máximo esperados no teste de consciência fonológica de acordo com a hipótese de escrita 59

QUADRO 4 – Resultados obtidos pelos sujeitos da rede municipal no teste de consciência sintática – Teste I – julgamento gramatical 59

QUADRO 5 – Resultados obtidos pelos sujeitos da rede estadual no teste de consciência fonológica 62

QUADRO 6 – Resultados obtidos pelos sujeitos da rede estadual no teste de consciência sintática – Teste I – julgamento gramatical 63

QUADRO 7 – Resultados obtidos pelos sujeitos da tese no teste de leitura .. 67

QUADRO 8 – Classificação dos sujeitos da tese em relação à hipótese de escrita 73

QUADRO 9 – Resultados obtidos pelos sujeitos da tese no teste de consciência sintática – Subteste I - julgamento gramatical 79

QUADRO 10 – Resultados obtidos pelos sujeitos da tese no teste de consciência sintática – Subteste II – correção gramatical 80

QUADRO 11 – Resultados obtidos pelos sujeitos da tese no teste de consciência sintática – Subteste III – correção de frases com incorreções gramatical e semântica 81

QUADRO 12 – Resultados obtidos pelos sujeitos no teste de consciência semântica 82

QUADRO 13 – Resultados esperados pelo instrumento de avaliação fonológica de acordo com a hipótese de escrita 86

QUADRO 14 – Resultados obtidos pelos sujeitos no teste de consciência fonológica 87

SUMÁRIO

1 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO 12
1.1 INSTITUIÇÃO 12
1.2 ORIENTADOR 12
1.3 ALUNO 12

2 INTRODUÇÃO 13

3 TEMA 16
3.1 DELIMITAÇÃO DO TEMA 16
3.2 ÁREA TEMÁTICA 16

4 JUSTIFICATIVA 17

5 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS 18
5.1 O PROCESSO DE LEITURA 22
5.2 O PROCESSO DE ESCRITA 26
5.3 A CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA 28
5.3.1 A consciência fonológica 33
5.3.2 A consciência sintática 35
5.3.3 A consciência semântico/pragmática 37

6 OBJETIVOS 41

7 QUESTÕES NORTEADORAS 42

8 METODOLOGIA 43
8.1 METODOLOGIA DO PROJETO-PILOTO 43
8.1.1 As escolas envolvidas 43
8.1.2 Os sujeitos 44
8.1.3 Os instrumentos 45
8.1.3.1 Teste de escrita 45
8.1.3.2 Teste de leitura 45
8.1.3.3 Testes de Consciência Linguística 46

8.2 METODOLOGIA DA COLETA DEFINITIVA DOS DADOS DA TESE.....51
8.2.1 Os sujeitos.....51
8.2.2 A escola dos sujeitos.....52
8.2.3 Os instrumentos.....53
8.2.4 As percepções das professoras em relação às habilidades linguísticas dos alunos.....54

9 DESCRIÇÃO DOS DADOS.....55
9.1 DESCRIÇÃO E ANÁLISE PRELIMINAR DOS DADOS DO PROJETO-PILOTO.....55
9.2 OS RESULTADOS DO LEVANTAMENTO DA ESCRITA DOS SUJEITOS INFORMANTES PERTENCENTES À REDE MUNICIPAL.....56
9.3 OS RESULTADOS DA APLICAÇÃO DO TESTES DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA DOS SUJEITOS INFORMANTES DA REDE MUNICIPAL.....58
9.4 OS RESULTADOS OBTIDOS NA PROVA DE CONSCIÊNCIA SINTÁTICA.....59
9.5 OS RESULTADOS DO LEVANTAMENTO DA ESCRITA DOS SUJEITOS-INFORMANTES PERTENCENTES À REDE ESTADUAL.....60
9.6 OS RESULTADOS OBTIDOS NA APLICAÇÃO DO TESTE DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA.....62
9.7 DESCRIÇÃO DOS DADOS DEFINITIVOS.....64
9.7.1 Dados referentes às percepções das professoras sobre as habilidades linguísticas dos alunos.....65
9.7.2 Teste de leitura.....67
9.7.3 Teste de escrita.....73
9.7.4 Prova de Consciência Sintática.....79
9.7.5 Teste de Consciência Semântico-Pragmática.....82
9.7.6 Teste de Consciência Fonológica.....86

10 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....97
10.1 ANÁLISE GERAL DOS DADOS.....98
10.1.1 Análise dos dados referentes aos resultados obtidos pelos sujeitos do sexo feminino e do sexo masculino em todos os testes.....100
10.2 ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS NO TESTE DE LEITURA POR TODOS OS SUJEITOS.....102

10.3 ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS NO TESTE DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA 103
10.3.1 Análise dos escores obtidos em cada etapa do confias pelos sujeitos dos sexos feminino e masculino 105
10.4 ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS NO TESTE DE CONSCIÊNCIA SINTÁTICA 107
10.4.1 Análise dos dados obtidos pelos sujeitos dos sexos feminino e masculino no teste de consciência sintática 109
10.5 ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS NO TESTE DE CONSCIÊNCIA SEMÂNTICO/PRAGMÁTICA 111
10.5.1 Análise dos dados obtidos pelos sujeitos dos sexos feminino e masculino no teste de consciência semântico/pragmática 114

11 CONCLUSÕES 117

REFERÊNCIAS 123

ANEXOS 129

1 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1.1 INSTITUIÇÃO

Reitor: Ir. Joaquim Clotet

Endereço: Avenida Ipiranga, 6681.

Unidade: Faculdade de Letras

Diretora: Profª. Dr. Maria Eunice Moreira

Órgão: Programa de Pós-graduação em Letras

Coordenadora: Profª. Dr. Ana Maria Lisboa de Mello

1.2 ORIENTADOR

Nome: Profª Dr. Vera Wannmacher Pereira

1.3 ALUNO

Nome: Grasiela Kieling Bublitz

Endereço: Rua 17 de dezembro, 782 – Lajeado – RS – 95900-000

E-mail: bublitz@msbnet.com.br

2 INTRODUÇÃO

O presente trabalho investiga o processo de leitura e de escrita de crianças que, por determinação da lei de número 11.114, sancionada em 16 de maio de 2005, ingressam aos 6 anos no ensino Fundamental, ou seja, no 1º ano escolar. A pesquisa relaciona esse aprendizado com a consciência linguística desses mesmos sujeitos como fator intrínseco, juntamente com aspectos relacionados ao convívio com a leitura e a escrita na escola, por meio das percepções das professoras contidas nos pareceres descritivos desses sujeitos.

Estipular uma idade mínima para que a criança ingresse no ensino sistemático parece determinar uma faixa etária dentro da qual ela esteja "pronta" para receber um tipo de conhecimento diferente daquele vivenciado antes dessa fase. O que se quer, portanto, é contribuir para o exame do que a lei estabelece, com base nos resultados que forem obtidos neste trabalho.

Fez-se necessário, então, observar em que nível de escrita se encontra a criança de 1º ano com 6 anos e qual seu contato com o mundo das letras até essa idade. Para analisar como as professoras avaliam a linguagem dos sujeitos, foi necessária a obtenção de dados por meio do parecer elaborado por elas no período correspondente ao contato desta pesquisadora com os alunos. Além disso, para descrever os fatores intrínsecos, promoveu-se a aplicação de um conjunto de testes – de escrita, de leitura e de consciência linguística. Investigaram-se, portanto, os fatores ligados ao desempenho de leitura e de escrita, percebidos pelas professoras no ambiente escolar, e os fatores intrínsecos resultantes do desempenho individual das crianças nos diversos instrumentos a que foram submetidas.

Além dos testes de leitura e de escrita, outros instrumentos foram utilizados com o propósito de avaliar os fatores intrínsecos ligados a esses processos. Um deles foi o CONFIAS – Consciência Fonológica – Instrumento de Avaliação Sequencial (Moojen; et al, 2003). O objetivo desse teste é propor diversas atividades lúdicas às crianças para que se possa perceber o nível de consciência fonológica de cada uma, ou seja, a capacidade que elas possuem de manipular conscientemente os sons que formam a fala.

Para investigar os fatores intrínsecos envolvidos nos processos de leitura e escrita das crianças de 6 anos, fez-se necessário também avaliar sua consciência sintática, isto é, a capacidade de refletir e manipular mentalmente a estrutura gramatical das sentenças. De acordo com Tunmer e colaboradores (1987, citados em Rego, 1995) as crianças empregam seu conhecimento sintático e semântico quando seu conhecimento fonológico e ortográfico mostra-se consistente. Por isso foi necessário também mensurar a consciência semântica das crianças selecionadas, pois essa habilidade tem íntima relação com a sintaxe.

As consciências sintática e semântica também são habilidades metalinguísticas fundamentais para a aquisição da leitura e da escrita. A ***Prova de Consciência Sintática*** (PCS: F. Capovilla & A. Capovilla, 2006) foi utilizada neste trabalho com o intuito de comparar sua aplicação entre crianças que ingressam aos 6 anos no 1º dos 9 anos que compõem, atualmente, nosso Ensino Fundamental. De acordo com Gombert (1990), as primeiras manifestações de comportamento metassintático na criança surgem por volta dos 6 anos de idade, quando ela passa a demonstrar capacidade de corrigir frases agramaticais.

A prova utilizada foi criada, originalmente, para ser aplicada em alunos de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, mas, nesta tese, foi aplicada em alunos que estão ingressando no 1º ano. Ela consiste em 4 subtestes:

- Julgamento gramatical
- Correção gramatical
- Correção gramatical de frases com incorreções gramatical e semântica
- Categorização de palavras

Como o último subteste exige a leitura de determinadas palavras, e nem todos os alunos de 6 anos já adquiriram essa habilidade, ele não foi realizado.

Para mensurar a consciência semântico/pragmática dos sujeitos, a pesquisa de Krás (2006) foi relevante. A autora detém-se no estudo e na análise da sinonímia como categoria por elo, que se constitui em um mecanismo da coesão lexical, e, por outro lado, no seu emprego na textura do texto, examinando a contribuição da

sinonímia para a textura em textos escritos argumentativos. Os fundamentos teóricos levados em conta no trabalho da autora são fornecidos especialmente por Halliday e Hasan (1976) e Hasan (1984, 1989). Embora a aplicação da pesquisa da autora não trate especificamente de consciência semântica, a teoria abordada embasa os instrumentos criados neste trabalho para avaliá-la.

Para isso, alguns testes foram criados com o intuito de mensurar a habilidade semântica dos alunos aliada à pragmática, partindo sempre de gravuras e atividades lúdicas. São eles:

- Ordenação de fatos I
- Ordenação de fatos II
- Associação de elemento ao contexto I
- Associação de elemento ao contexto II
- Ordenação de fatos e identificação da ‘cena penetra’
- Formação de grupos de acordo com o campo semântico I
- Formação de grupos de acordo com o campo semântico II

Visto que os sujeitos ainda não dominam a linguagem escrita, a testagem ocorreu de forma oral, e a aplicação foi registrada pela pesquisadora que contou com uma auxiliar na organização dos materiais de cada teste. As tentativas e alguns comentários realizados pelos sujeitos também foram registrados. Um teste piloto foi realizado inicialmente, com o objetivo de analisar os possíveis problemas de entendimento das atividades por parte dos alunos.

Os resultados obtidos em cada teste por sujeito foram descritos no decorrer do trabalho para que fosse possível comparar os resultados e estabelecer associações entre os aspectos relativos ao aprendizado da leitura e da escrita e à consciência linguística demonstrada pelos sujeitos durante o processo.

3 TEMA

3.1 DELIMITAÇÃO DO TEMA

Consiste em objeto de estudo deste trabalho a relação entre o processo de leitura e escrita e a consciência linguística de crianças de 6 anos, considerando a lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que determina o ingresso na primeira série do fundamental obrigatório a partir dessa idade.

3.2 ÁREA TEMÁTICA

A pesquisa está situada em uma área de contato entre a Psicolinguística e a Aquisição da Linguagem, na medida em que examina o processo de leitura e de escrita de crianças com ingresso aos 6 anos primeiro ano do Ensino Fundamental e o processo de desenvolvimento da consciência linguística desses mesmos sujeitos.

4 JUSTIFICATIVA

O presente trabalho justifica-se pelas seguintes razões:

a) a intenção de contribuir para os encaminhamentos linguístico-pedagógicos decorrentes da lei sancionada pelo presidente da República do Brasil em maio de 2005, estabelecendo a idade de 6 anos para que as crianças ingressem no Ensino Fundamental;

b) o desejo de dar continuidade à minha dissertação de mestrado que tratou dos fatores intrínsecos intervenientes no processo de letramento precoce, envolvendo, aqui, os alunos que ingressarem aos seis anos na primeira série do Ensino Fundamental;

c) a necessidade de estudar-se a alfabetização sob o ponto de vista linguístico, no que se refere às relações entre os processos de leitura e escrita e a consciência (fonológica, sintática, semântica e pragmática) de alunos de 6 anos;

d) a intenção de iniciar estudos que possam favorecer novas descobertas e metodologias para a estimulação da consciência fonológica, sintática, semântica e pragmática das crianças no período em que ingressarem no 1º ano do Ensino Fundamental;

e) a preocupação em oferecer suporte às escolas para adaptação ao nono ano escolar como sugere a nova lei;

f) e, por último, o fato de o Programa de Pós-graduação em Letras da PUCRS oferecer linhas de pesquisa que direcionam estudos para os processos cognitivos de leitura e de escrita e aquisição da linguagem.

5 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Sobre o processo de leitura e escrita muitos estudos têm sido desenvolvidos, o que é fundamental para o presente trabalho.

Christofoli (2002) acompanha, no seu processo inicial, o desenvolvimento da leitura e da escrita de 6 crianças durante o período de um ano e meio, verificando individualmente as modificações dessas habilidades. Este estudo permite não só verificar a relação dialética entre o ler e o escrever no início dessa aquisição, como também mostrar que as mudanças qualitativas em um dos processos ocasionam, consequentemente, mudanças qualitativas no outro.

Costa (2003) pesquisa as alterações do processamento auditivo central de 15 crianças de 9 a 12 anos, divididas em 2 grupos: o primeiro, composto por 8 crianças com escores baixos de compreensão leitora; e o segundo, composto por 7 sujeitos sem essas intercorrências. A partir dos resultados obtidos é possível estabelecer relação entre compreensão leitora e processamento auditivo.

Contini Júnior (in Kato, 1992, p. 103) analisa a concepção do sistema alfabético por crianças em idade pré-escolar e conclui que:

> O conhecimento da concepção da escrita é o princípio de toda atividade de alfabetização, [...], portanto é necessária uma clara compreensão e consciência da aprendizagem da escrita por parte dos educadores para não só minorar os problemas como abrir novas perspectivas de entendimento do processo de alfabetização.

É fundamental também citar aqui alguns projetos que se encontram em andamento no Centro de Referência para o Desenvolvimento da Linguagem – CELIN, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, envolvendo o aprendizado da leitura.

O primeiro, de autoria da Profª Dr. Solange Medina Ketzer, intitulado **Mundo Mágico da Poesia: potencialidades linguísticas e alfabetização**, tem sua origem no *Projeto Mãos Dadas: acadêmicos de Letras e escolares de 5 a 7 anos ensinam e aprendem a desenvolver potencialidades linguísticas através da poesia.* Seus

objetivos são: construir uma proposta de trabalho pedagógico que desenvolva as potencialidades linguísticas através da poesia, favorecendo, assim, o aprendizado da leitura e da escrita de crianças de 1ª série do Ensino Fundamental; capacitar professores alfabetizadores para trabalharem com tal proposta e também acadêmicos de Letras para atuarem em oficinas de apoio a professores.

O segundo, coordenado pela Profª Dr. Vera Wannmacher Pereira, intitulado **Aprendizado da Leitura: produção, aplicação, investigação e socialização de jogos em ambiente virtual e não-virtual**, objetiva contribuir para estudos sobre o aprendizado da leitura, tendo como direção teórica o processamento cognitivo da leitura e como direção metodológica a produção, a aplicação, a investigação e a socialização de materiais não-virtuais e virtuais para o aprendizado de crianças de 1ª série do Ensino Fundamental com dificuldades nessa área.

O presente trabalho pretende analisar as habilidades linguísticas dos sujeitos informantes, considerando-as fatores relevantes no processo de alfabetização. Entre essas habilidades estão a consciência fonológica, a consciência sintática e a consciência semântico/ pragmática. Além disso, pretende também investigar e descrever os fatores externos envolvidos no processo de aquisição da leitura e da escrita.

A consciência fonológica de sujeitos precocemente letrados, ou seja, antes de ingressarem no ensino formal, já foi mensurada na dissertação de Mestrado desta autora, demonstrando ser altamente desenvolvida nesses indivíduos. Em outras palavras, o nível de consciência fonológica de alunos que estejam na hipótese alfabética, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1995), supera o esperado, em especial no nível fonêmico.

Além do trabalho anteriormente descrito, é fundamental citar outros realizados pelo CEAAL - Centro de Estudos sobre Aquisição e Aprendizagem da Linguagem da PUCRS, que há muito se preocupa em realizar pesquisas sobre consciência linguística.

Freitas (2004) desenvolveu uma pesquisa longitudinal na qual investiga a relação entre a consciência fonológica e a aquisição da escrita, através do

acompanhamento de crianças antes, durante e após o ensino formal, propondo que as habilidades metafonológicas e a aquisição da escrita influenciam-se.

Outro trabalho importante, anterior ao de Freitas (2004), é o de Costa (2002), também de caráter longitudinal, que analisa os dados relativos à consciência fonológica de crianças em dois momentos separados por um ano.

O instrumento capaz de avaliar a consciência fonológica das crianças, o CONFIAS (Moojen; et al, 2003) é, também, um importante passo para embasar trabalhos de linguistas, fonoaudiólogos, psicólogos e professores, pois é capaz de medir o nível de consciência fonológica relacionando-o às hipóteses de alfabetização de Ferreiro e Teberosky (1985).

Recentemente, o grupo de pesquisadores do Centro de Referência para o Desenvolvimento da Linguagem – CELIN da PUCRS vem desenvolvendo uma proposta de trabalho com objetivos que convergem com os objetivos do presente trabalho. São eles: 1- Contribuir para estudos sobre o desenvolvimento de potencialidades linguísticas, em suas relações com a cognição e a consciência fonológica, por meio da poesia, em alunos ingressantes aos 6 anos no 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos; 2- Oferecer subsídios para a construção de caminhos pedagógicos de desenvolvimento de potencialidades linguísticas, favorecedores do desenvolvimento cognitivo e da consciência fonológica, por meio da poesia; 3- Ampliar os resultados obtidos através dos p*rojetos: Mãos Dadas*: *acadêmicos de Letras e escolares de 5 a 7 anos ensinam e aprendem a desenvolver potencialidades linguísticas através da poesia* para crianças em classe de alfabetização e *Mundo Mágico da Poesia: potencialidades linguísticas e alfabetização; 4-* Integrar concepções da Linguística, da Teoria da Literatura e da Educação para o aprofundamento de estudos sobre a poesia com vistas ao desenvolvimento de potencialidades linguísticas no processo de alfabetização. Entre os objetivos específicos do trabalho estão: uma proposta de trabalho de desenvolvimento de potencialidades linguísticas e aprendizado da leitura e da escrita de crianças com ingresso aos 6 anos no 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos; a aplicação dessa proposta em oficinas com crianças de 6 anos no 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos; a capacitação de acadêmicos de Letras para monitorarem as oficinas com as crianças; a investigação da contribuição do trabalho

para o desenvolvimento de potencialidades linguísticas e para a alfabetização de crianças aos 6 anos no 1º ano e para a formação científico-pedagógica dos acadêmicos.

Outro estudo associado ao assunto é o de Barrera & Maluf (2002) que tem como objetivo investigar a influência da consciência fonológica, sintática e lexical sobre a aquisição da linguagem escrita em sujeitos da 1ª série do ensino fundamental de uma escola pública de São Paulo. As conclusões mostram correlações positivas significativas entre os níveis iniciais de consciência fonológica e sintática e o desempenho final das crianças em leitura e escrita. A consciência lexical, no entanto, mostra-se correlacionada apenas com o resultado final em leitura. Esses resultados sugerem a importância de se favorecer o desenvolvimento da consciência metalinguística nas séries escolares iniciais.

Correa (2003) analisa criticamente em seu estudo as tarefas de consciência morfossintática correntes na literatura e propõe uma constante reavaliação das mesmas para que novas tarefas superem as falhas encontradas nas anteriores. O conhecimento das qualidades e das limitações incita a reestruturação e o crescimento. Segundo a autora, tal conhecimento nos permitiria incluir como parte do delineamento de pesquisa instrumentos de controle que digam respeito à avaliação das competências linguísticas ou cognitivas que possam rivalizar com os procedimentos de análise morfossintática para a consecução da tarefa de consciência morfossintática.

Estando os sujeitos-informantes da pesquisa que aqui se apresenta na primeira série do Ensino Fundamental, fez-se necessário também analisar o ambiente alfabetizador em que eles se encontram. Segundo Varela (2004), o ambiente alfabetizador apoia-se, predominantemente, na riqueza de interação do sujeito com as pessoas e formas de intervenção das mesmas no desenvolvimento de seu processo de aquisição da linguagem escrita. Acreditando-se na importância desse ambiente, o que muitas vezes se vê nas escolas é a simples manipulação do material escrito (cartazes, alfabeto, etiquetas,...), predominando um ponto de vista externo do sujeito. Segundo Teberosky (1994), o ambiente alfabetizador como ambiente linguístico não pode ser deixado de lado, ou seja, são necessárias algumas intervenções específicas, pois apenas o contato com o objeto língua escrita

não garante a alfabetização. Para Varella (1993), o interesse pela escrita nasce quando o sujeito vive em um ambiente em que as pessoas têm o uso da leitura e da escrita seja em casa, na escola, ou entre seus pares. Torna-se fundamental, portanto, a criação de um espaço propício ao desenvolvimento da linguagem escrita, principalmente quando a escola é o único local onde há material impresso.

Percebe-se, então, a importância dos trabalhos já realizados, pois parte-se das conclusões e dos caminhos por eles apontados para projetar os rumos das pesquisas que se seguirão.

A seguir, o presente capítulo traz uma abordagem ampla da teoria explorada no trabalho que aqui se apresenta e está assim subdividido:

A seção 5.1 apresenta algumas definições do processo de leitura que será analisado nos sujeitos-alvos deste trabalho.

A seção 5.2 aborda a escrita, enfatizando especificamente a classificação de Ferreiro e Teberosky (1995), em relação às hipóteses do processo de aquisição da escrita pela criança.

A seção 5.3 traz considerações a respeito da consciência linguística como uma habilidade fundamental a ser estudada e estimulada durante o processo de leitura e escrita da criança que se encontra no 1º ano dos 9 anos do Ensino Fundamental que compõem o atual sistema de ensino brasileiro. Esta seção é assim subdividida: 5.3.1 A consciência fonológica; 5.3.2 A consciência sintática; e 5.3.3 A consciência semântico/pragmática.

5.1 O PROCESSO DE LEITURA

Sob o ponto de vista psicolinguístico, ler é um processo que se inicia em nível perceptual, no momento em que o leitor fixa os ícones na retina e prossegue rumo à compreensão da mensagem contida no texto. Essa compreensão do texto escrito,

ao mesmo tempo em que é objetivo, também é, em determinado nível, o produto final de todo ato de leitura.

Segundo Kintsch e Van Dijk (1978), à medida que o leitor vai ativando informações que já possui na memória de longo prazo, ele vai juntando essas informações com as novas, que são transitórias e mantidas por um determinado tempo na memória de curto prazo.

A Teoria dos Esquemas também explica a compreensão leitora. Para essa teoria, o empenho para atingir a compreensão da leitura é um processo que se caracteriza pela utilização do conhecimento prévio. O leitor utiliza-se, durante a leitura, do conhecimento adquirido ao longo de sua vida, ativando esquemas, unidades importantes no processo de compreensão.

Goodman (1973) afirma que a leitura é um processo psicolinguístico através do qual o leitor reconstrói, o melhor que ele consiga, uma mensagem que tenha sido codificada por um escritor como uma exibição gráfica. Para isso, o leitor faz uso parcial de pistas de uma linguagem mínima disponível. Essas pistas são selecionadas através da percepção do *input* com base nas expectativas do leitor, em que essa informação é processada, e decisões provisórias são feitas para confirmar, rejeitar, ou refinar como progressão leitora. Para esse autor, a leitura é um jogo psicolinguístico de adivinhação, ou seja, a leitura eficiente não é resultado de percepção e identificação precisas de todos os elementos, mas de uma habilidade em selecionar o menor número e as mais produtivas pistas necessárias para produzir perguntas que sejam respondidas pelo texto e que estejam corretas, com o menor número de erros possível.

Para Marcuschi (1996), a compreensão textual ocorre em boa medida como um processo inferencial. Essa é uma atividade de construção do sentido do texto em que se parte de informações textuais (que o autor apresenta no seu texto) e informações que os leitores colocam no texto, originárias do seu conhecimento, ou da situação em que o texto foi produzido, para que haja a produção de sentido, ou seja, a compreensão desejada pelo autor.

Já Barroso (2001) afirma que as ilustrações são pistas que ajudam na tarefa de antecipação de significados do texto, ou seja, para esse autor, elas funcionam como facilitadoras na construção de inferências sobre o conteúdo do texto.

Para o presente trabalho são muito importantes as definições dos autores que seguem. Conforme Poersch (1991), o processo inferencial é uma das instâncias do processo de recuperação do sentido implícito no texto, o que constitui atividade de raciocínio. As operações de recodificação e de decodificação fazem parte do processo de leitura. Já para Alliende e Condemarin (1987), a leitura compreende uma série de operações parciais, que acontecem durante o uso de estratégias referidas. Uma dessas operações é a decodificação, capacidade do indivíduo identificar um signo gráfico por um nome ou som. Essa operação pode ser entendida como a capacidade do indivíduo de transformar esses signos escritos em linguagem oral, ou de decifrar a mensagem contida no código captando seu significado. Em concordância com esse ponto de vista, Rudell (1971) também considera a decodificação como um comportamento psicolinguístico complexo que é assim constituído: a decodificação da língua escrita, seu processamento a partir de padrões sintáticos e semânticos, e uma interpretação conforme os objetivos do indivíduo.

Para Zimmer (1999) pode haver dois processos fundamentais para que a recodificação e a decodificação aconteçam: o processo fonológico e o processo ortográfico. Para essa autora, os leitores iniciantes precisam recodificar as palavras para compreendê-las, ao passo que leitores mais maduros vão decodificá-las sem qualquer tipo de mediação fonológica.

A Neurociência também vem se interessando pela leitura, especialmente pelo lugar que ela ocupa no cérebro. Em suas pesquisas, Stanislas Dehaene, do Collège de France, um dos mais destacados cientistas cognitivos da atualidade, tem demonstrado que a habilidade para estimar quantidades constrói a base das habilidades matemáticas (raciocínio abstrato) e aritméticas (cálculo) do ser humano. O segundo caso, entretanto, requer um sistema simbólico bem desenvolvido, um sistema de linguagem. As evidências dessa dualidade estão em experimentos científicos e em pesquisas antropológicas. A língua dos mundurukus, tribo indígena do Pará, é um exemplo disso, porque possui palavras apenas para os números até

cinco. Os mundurukus são incapazes de fazer cálculos precisos com números elevados, mas são capazes de realizar aproximações e comparar grandes quantidades. Além disso, Dehaene também tem desenvolvido importantes pesquisas sobre a leitura, uma capacidade culturalmente determinada, não inata. Criou métodos para demonstrar que, ao ler, o indivíduo acessa uma rede complexa do cérebro que reconhece fragmentos cada vez maiores de palavras sem estar consciente disso.

Estudos realizados por neurocientistas do Hospital Sarah, de Brasília, e do centro Neurospin, de Paris, descobriram que o cérebro junta as regiões da linguagem e da visão para proporcionar a leitura. Dehaene (2009) afirma que o local ativado no cérebro no momento da leitura é o esquerdo, atrás da orelha. A descoberta se deu submetendo dois grupos de pessoas, alfabetizados e analfabetos, a estímulos visuais captados pelo equipamento de ressonância magnética. Pelos resultados obtidos, foi possível observar que, em contato visual com um material escrito, as pessoas alfabetizadas ativavam o lado esquerdo do cérebro e as analfabetas não. Conhecer como o cérebro aciona a leitura é de fundamental importância para a medicina. Tanto os pacientes que apresentam dislexia quanto aqueles que sofreram traumatismo craniano podem se beneficiar com essas recentes descobertas. Para a área da linguística, contribuições dessa magnitude também servem de base para muitas pesquisas que envolvem o tema leitura.

Em seu artigo, Processamento da leitura: recentes avanços das neurociências, no produção eletrônica da EDIPUC-RS intitulada Linguagem e Cognição, Scliar (2009) apresenta os dados alarmantes sobre o analfabetismo funcional, os quais motivaram a busca pelos recentes avanços das neurociências. A autora parte da definição de analfabetismo funcional, com exemplos do Reino Unido e do Brasil. A seguir, cita as principais dificuldades com as quais se defrontam os aprendizes iniciais da leitura: a identificação na cadeia da fala das palavras tais como estão separadas por espaços em branco no sistema escrito; o desmembramento da sílaba, quando ela for formada por dois, três ou mais segmentos; o reconhecimento dos traços que diferenciam as letras, o que só é possível com a reciclagem dos neurônios; e, por fim, como lidar com as variedades

sociolinguísticas. Nesse artigo, Scliar apresenta ainda os experimentos recentes das neurociências e menciona também uma experiência bem-sucedida nesse campo, o programa Early Intervenção Initiative (EII). Nesse mesmo artigo, a autora apresenta ainda, de forma resumida, o projeto Ler & Ser: combatendo o analfabetismo funcional, que aplica a teoria e a prática de tais experiências.

5.2 O PROCESSO DE ESCRITA

Os processos de leitura e de escrita estão intimamente ligados. Para que seja possível analisar o nível de escrita em que se encontram os sujeitos-informantes deste trabalho, serão consideradas as hipóteses de aquisição da escrita de Ferreiro e Teberosky (1991). Essas hipóteses representam as etapas trilhadas pela criança no seu processo de aprendizagem da escrita como sujeito que constrói seu conhecimento através de tentativas próprias. Essas fases estão definidas a seguir:

Hipótese pré-silábica – Em um primeiro momento da hipótese pré-silábica, escrever é reproduzir traços típicos da escrita com a qual a criança já teve contato. Para representar esse tipo de escrita ela utiliza grafismos separados entre si, compostos por linhas curvas e/ou retas, ou grafismos ligados entre si com uma linha ondulada, caracterizando a fase chamada **icônica**. Nessa etapa cada criança é capaz de interpretar sua escrita e não a dos outros. Podem ocorrer tentativas de correspondência figurativa entre a escrita e o objeto referido, uma tendência de refletir na escrita algumas características do objeto. A criança espera que a escrita do nome seja proporcional ao tamanho ou idade da pessoa. Se a palavra for "*formiguinha*", por exemplo, será escrita com poucas letras, por se tratar de um animal pequeno, enquanto a palavra "*leão*" será escrita com um maior número de grafemas por se tratar de um animal grande.

Ainda na hipótese pré-silábica há um segundo nível, no qual a criança acredita que, para ler coisas diferentes, as escritas também devem ser diferentes. Neste momento, duas hipóteses são formuladas:

1 - número mínimo (nunca menos de três) de grafismos para escrever algo;

2 - variedade nos grafismos.

Este é o nível denominado **não icônico**, pois a forma dos grafismos é mais definida e mais próxima à das letras. Nesta fase a criança pode adquirir certos modelos estáveis de escrita, formas fixas que é capaz de reproduzir na ausência do modelo, sendo o nome próprio a forma mais importante, isto é, a correspondência entre o nome e a escrita ainda é global.

Hipótese silábica – Nesta etapa da aquisição da escrita, observa-se a tentativa da criança de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita, ou seja, cada letra corresponde a uma sílaba. O uso das letras pode não apresentar um valor sonoro convencional, mas manter uma relação entre o número de sílabas e o número de letras a serem usadas.

Exemplo: cavalo: GIF

Nesta hipótese da evolução da escrita, é superada a etapa de correspondência global entre a forma escrita e a expressão oral, para passar a uma correspondência entre partes do texto e partes da expressão oral. Pela primeira vez a criança trabalha com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala. Abaixo seguem exemplos da hipótese silábica, demonstrando escrita silábica com valor sonoro convencional, isto é, uso de letras que remetem aos sons contidos nas palavras.

Exemplos: bruxa: BXA
cachorro: CRO

Hipótese silábico–alfabética – Nesta hipótese de escrita a criança começa a abandonar a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá além da sílaba. Há o conflito entre a hipótese silábica e a exigência da quantidade mínima de grafemas, além do conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos silábicos. A hipótese silábica entra em contradição com o valor sonoro atribuído às letras. Há uma manifestação alternante do valor silábico ou fonético para as diferentes letras.

Exemplo: O fantasma abriu a porta. – U FTSA ABA PORTA.
Esqueleto: ISQLETO

Hipótese alfabética – Este é o nível no qual a criança já demonstra ter compreendido que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, realizando uma análise sonora dos fonemas que vai utilizar ao escrever as palavras. A partir desse momento a criança enfrentará alguns problemas típicos de ortografia, mas não terá dificuldades com a escrita, num sentido mais estrito.

Exemplos: O fantasma abriu a porta. – O FÃOTASMA ABRIU A PORTA.
Esqueleto: ESCELETO / ESQELETO

As concepções de Cagliari (1989) em relação à escrita e à alfabetização também são consideradas. Para esse autor, a escrita, seja ela qual for, tem como primeiro objetivo permitir a leitura: *A leitura é uma interpretação da escrita que consiste em traduzir os símbolos escritos em fala*. Percebe-se que para Cagliari é impossível separar a escrita da leitura, ou seja, o ato de ler é condicionado pela escrita, mesmo que a restrição seja somente semântica. Seus estudos também apontam alguns caminhos interessantes a serem seguidos pelas escolas a fim de respeitar o sujeito que está sendo alfabetizado, considerando suas tentativas de construção de conhecimento.

O CONFIAS, instrumento utilizado para mensurar os níveis de consciência fonológica dos sujeitos-informantes, já citado anteriormente, baseia-se nessas hipóteses de escrita, isto é, a pontuação obtida pelos sujeitos é comparada à hipótese de escrita em que eles se encontram.

5.3 A CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA

Neste capítulo serão conceituados alguns termos que compõem a essência deste trabalho e a orientação dos instrumentos utilizados na avaliação dos graus das consciências fonológica, sintática, semântica e pragmática. Esses termos são: ***consciência linguística***, ***metalinguagem*** e ***metacognição***.

A consciência é parte integrante tanto da metalinguagem quanto da metacognição. De acordo com a psicologia geral, ela é uma habilidade momentânea que caracteriza as percepções internas e externas inseridas em um conjunto de fenômenos. Já a psicologia cognitiva define consciência como o conhecimento que o sujeito possui de seus objetos mentais (percepções, imagens ou sentimentos). Para a psicolinguística, o conceito de consciência é usado no sentido proposto pela psicologia cognitiva de explicar os processos conscientes dos indivíduos quando estão desempenhando alguma atividade.

Portanto, falar em consciência linguística é fazer referência à habilidade do indivíduo de descrever e de agir sobre os próprios conhecimentos linguísticos. Gomberg (1992) caracteriza a metalinguagem como um segmento da metacognição que compreende duas atividades distintas: a primeira refere-se a atividades de reflexão sobre a linguagem e seus usos e a segunda refere-se à habilidade intencional dos indivíduos para planejar e monitorar seus próprios métodos de processamento linguístico tanto na compreensão como na produção.

Para Poersch (1998), o processo de conscientização acontece num *continuum*, que parte de um estágio de inconsciência e pode atingir o nível de consciência plena no momento em que o indivíduo torna-se capaz de manipular e descrever aquilo que é alvo de sua reflexão, monitorar aquilo que é percebido e julgar o que é aprendido ou deve ser aprendido. Assim, é possível perceber que a consciência linguística propicia o uso da linguagem para descrever a si própria e, em virtude de um estreito imbricamento de segmentos com a cognição, permite o surgimento da metacognição e, por extensão, da metalinguagem.

Faz-se perceber, portanto, que a cognição preocupa-se com o processo da linguagem, ou seja, com atividades da fala, da compreensão, da leitura e da escrita. Já a metacognição implica refletir sobre os processos envolvidos no desempenho das atividades cognitivas, isto é, entender e descrever esses processos; saber o que se sabe e como se sabe, diz Poersch (1997). Tornar conscientes os mecanismos de aprendizagem de língua faz com que se possa não só descrevê-los como também faz com que se possa refletir sobre eles, demonstrando, assim, habilidades metalinguísticas e metacognitivas, pois essas habilidades implicam um esforço cognitivo do indivíduo que vai além da atividade linguística pura. Quando usa a

linguagem, por exemplo, para a comunicação oral, o sujeito focaliza-se na transmissão de significados sem o conhecimento explícito da linguagem envolvida e o faz de forma automática. Utilizando a linguagem dessa forma, inconscientemente, não há o envolvimento de habilidade metalinguística. É apenas uma atividade linguística sem esforço cognitivo por parte do falante. Mas, se o indivíduo utiliza a linguagem para descrevê-la e para explicar o processo cognitivo, estará fazendo isso de forma consciente, exigindo sua capacidade de autorreflexão, sua atenção voluntária e sua memória.

Para que se abordem a seguir os níveis de consciência linguística, é importante citar a Teoria do Espaço Global, criada por Bernard Baars (1988). De acordo com esse autor, o processamento da informação é distribuído no cérebro, ou seja, não existe um executivo central. Dessa forma, o controle é dividido entre um grande número de processadores especializados e um espaço global onde ocorre o intercâmbio da informação central. Os processadores especializados referem-se aos vários níveis da linguagem que operam inconscientemente e que controlam qualquer nível de compreensão ou produção da linguagem.

O ***nível pragmático*** inclui considerações motivacionais para falar ou não, dependendo dos objetivos do falante ou ouvinte. O ***nível semântico*** refere-se ao conhecimento de mundo. Já o ***nível sintático*** representa um sistema complexo que controla as relações entre palavras e morfemas, ou seja, sequências de unidades de significado. O ***nível lexical*** identifica palavras e seus significados. O ***nível morfêmico*** é responsável pela identificação dos afixos enquanto o ***nível fonêmico*** é responsável pela abstração de classes de sons da fala. Há ainda o nível ***acústico-motor***, que objetiva controlar a fala e o som.

De acordo com a teoria de Baars (1988), a experiência consciente é um processo de busca de informação e adaptação à informação. A busca da informação aumenta o acesso consciente, e a adaptação reduz esse acesso à proporção que a informação se torna habitual e automática. Em outras palavras, quando um estímulo se torna repetitivo e previsível, significa que ele passou do nível consciente para o inconsciente, isto é, ele não é mais distribuído globalmente no cérebro, mas acomoda-se em um sistema próprio. Por isso, esse autor afirma que é impossível pensar em experiências conscientes sem um claro entendimento dos processos

inconscientes. Para ele, através do contraste entre os processos conscientes e inconscientes é possível perceber como e onde ocorrem as experiências conscientes e inconscientes.

O que difere essas duas capacidades são as evidências de que a experiência consciente está intimamente relacionada com o sistema global e que ela é responsável pelo acesso aos processos inconscientes. Assim que esse acesso é efetuado, esses processos propagam a informação para outros processadores especializados que passam a competir ou cooperar para que o nível da consciência seja alcançado. Dessa forma, é possível observar que os processos conscientes são aqueles que ocorrem no ambiente global e os inconscientes ocorrem nos processadores especializados.

As tarefas realizadas de forma consciente, comparadas a processos inconscientes, são mais vagarosas, vulneráveis à interferência de outros processos mentais ou conscientes e, por isso, suscetíveis a erros. Os eventos inconscientes são mais autônomos e independentes, apresentando, assim, um menor número de erros.

De forma diferente dos processos conscientes, a especialização dos processos inconscientes ocasiona a limitação. No entanto, uma vantagem da especialização é que ela torna possível saber o que fazer numa situação habitual particular, por exemplo. Já uma desvantagem é a perda de flexibilidade em lidar com situações novas. Assim, parece coerente afirmar que os processadores inconscientes são instrumentos ideais para se lidar com o conhecido e o previsível. Em contrapartida, a capacidade consciente permite relacionar estímulos novos e, portanto, enfrentar situações novas.

Os processos conscientes apresentam-se sensíveis ao contexto, isto é, eles são modelados pelos fatores inconscientes. Geralmente, as mudanças no contexto não são codificadas automaticamente, pois exigem consciência. Porém, no momento em que a informação contextual é codificada, ela pode controlar as ações do indivíduo novamente, sem que ele se torne consciente. Os eventos inconscientes, então, são involuntários e se comportam como unidades isoladas.

É possível perceber, de acordo com a teoria de Baars (1988), que a busca consciente, diferentemente da busca inconsciente, compete com outros processos, obrigando os processadores a mudarem seus parâmetros quando as condições exigirem adaptação. Dessa forma, alguns processadores são reorganizados para se adaptarem à informação que interrompe sua predição, ao mesmo tempo em que outros permanecem passivos, a não ser que violações ocorram.

Algumas pesquisas recentes demonstram a importância de se saber mais acerca da consciência linguística. Zanesco (2001) verifica o aumento do grau de consciência linguística de alunos adultos de inglês como língua estrangeira quanto à ordenação de adjetivos e substantivos justapostos na função adjetiva em inglês, através de atividades de versão escrita. Essas atividades mostraram ser eficientes na conscientização e na diminuição dos problemas enfrentados pelos alunos adultos no processo de aprendizagem de inglês como língua estrangeira.

Raymundo (2006) elabora e valida um instrumento de avaliação de consciência linguística do aprendiz adulto de inglês, falante nativo de português. Os testes foram aplicados em uma amostra de alunos dos cursos de Inglês Geral, de Letras e de Ciências Aeronáuticas da PUCRS entre 2004 e 2005. O exame da validade do instrumento demonstra a possibilidade de se construir um teste fidedigno, fundamentado em níveis de consciência linguística definidos como pré-consciente 1, pré-consciente 2, consciente e plenamente consciente a partir do julgamento, identificação, correção e/ou explicação do erro. A análise de questões complementares também possibilita constatar a existência de uma consciência significativa entre nível de consciência e desempenho dos alunos do Curso de Inglês Geral e de Letras.

Spohr (2006) identifica as dificuldades encontradas por alunos do Ensino Médio no emprego coesivo das referências pessoais, os pronomes pessoais oblíquos átonos, em terceira pessoa, e a sua capacidade para reconhecê-las e interpretá-las adequadamente por ocasião da leitura de um texto. Junto a isso, num segundo momento, a autora verifica os níveis de consciência linguística do grupo; as relações existentes entre os resultados do emprego das referências pessoais, os escores da consciência linguística e os escores da compreensão leitora. Os instrumentos usados para tal fim são: o teste de emprego de referências pessoais; o

protocolo verbal (para registrar os dados sobre consciência linguística); o teste de rastreamento da rede de referenciação pessoal; e o teste de compreensão leitora. Spohr constata que há uma forte correlação entre o emprego dos pronomes e a consciência linguística dos sujeitos envolvidos, apesar de o nível de consciência linguística ser baixo, pois o grupo situa-se num estágio de pré-consciência.

Os estudos já realizados são fundamentais na medida em que apontam caminhos a serem seguidos e outros a serem iniciados em relação à consciência linguística. Este trabalho pretende não só lançar um olhar sobre as habilidades de consciência linguística de sujeitos de 6 anos que se iniciam no ensino formal, como também pretende relacionar essas habilidades ao processo de leitura e de escrita desses sujeitos. Possivelmente os resultados obtidos também poderão apontar caminhos para novas pesquisas e possibilitarão mensurar o grau de importância de um trabalho alfabetizador voltado ao desenvolvimento e à estimulação de habilidades linguísticas.

O presente capítulo tratou da consciência linguística de forma abrangente. A seguir, nos subcapítulos posteriores, serão detalhadas as consciências relativas aos níveis linguísticos apresentados anteriormente: fonológico, sintático, semântico e pragmático. Essas habilidades foram testadas nos sujeitos que compõem esta pesquisa e, em seguida, foram descritas, analisadas e discutidas. A partir da descrição, análise e discussão dos dados, pretende-se estabelecer uma relação entre essas habilidades dos sujeitos e o seu processo de leitura e de escrita.

5.3.1 A consciência fonológica

A consciência fonológica é uma habilidade metalinguística que se refere à representação consciente das propriedades fonológicas e das unidades que constituem a fala, incluindo a capacidade de refletir sobre os sons da fala e sua organização na formação das palavras. Essa consciência metalinguística é o reconhecimento pelo indivíduo de que as palavras são formadas por vários sons diferentes, manipuláveis, considerando não só a capacidade de reflexão, como

também a de operação com fonemas, sílabas, rimas e aliterações. Pode-se dividir essa habilidade metafonológica em três tipos: consciência da sílaba, das unidades intrassilábicas e do fonema.

Essa consciência fonológica, que permite fazer da língua um objeto de pensamento também faz parte dos conhecimentos metalinguísticos dos quais a criança se vale durante o processo de aquisição da escrita. De acordo com Stanovich (1993-1994), o nível de consciência fonológica é um dos melhores preditores da facilidade de aquisição da leitura, tendo um papel causal e representando uma condição necessária, mas não suficiente nesse processo. Segundo Yavas (1989) e Haase (1990), as habilidades metafonológicas também podem facilitar a aquisição da escrita.

Estudos recentes comprovam a existência de uma relação entre consciência fonológica e aquisição da escrita, embora haja divergências entre suas concepções. Alguns pesquisadores consideram que quanto mais desenvolvida estiver a consciência fonológica, melhor será a compreensão da relação entre fonema-grafema, ou seja, ela estaria contribuindo para a aquisição da leitura (Bryan e Bradley, 1987; Ball e Blachman, 1991; Treinman et alii, 1994; Cardoso-Martins, 1995).

Já outras pesquisas indicam a consciência fonológica como consequência da aquisição da leitura e da escrita, isto é, os resultados desses estudos levam a crer que, antes da alfabetização, a criança não tem uma compreensão clara de como a fala se organiza (Goswami e Bryant, 1990; Read et alii, 1986). De acordo com esses pesquisadores, a consciência fonológica pressupõe o conhecimento das características da escrita.

No entanto, nos últimos anos, um conceito de reciprocidade entre consciência fonológica e aquisição de leitura e escrita tem gerado maior consenso. Isso quer dizer que tanto a consciência fonológica contribui para o sucesso da aquisição da leitura e da escrita como a aquisição de um sistema alfabético contribui para o desenvolvimento da consciência fonológica (Content, 1984; Tunmer e Bowey, 1984; Perfetti, Beck, Ball e Huges, 1987).

A presente tese poderá corroborar uma das visões acima, pois os sujeitos da pesquisa estão apenas ingressando no ensino formal, isto é, ainda não estão alfabetizados. Os níveis alcançados por cada um poderão evidenciar se a manipulação consciente da sílaba e do fonema já ocorre.

5.3.2 A consciência sintática

A consciência sintática refere-se à habilidade de refletir e manipular mentalmente a estrutura gramatical das sentenças. Essa capacidade está diretamente ligada ao caráter articulatório da linguagem humana, isto é, pelo fato de ser constituída por um número limitado de unidades que permitem construir, partindo de diferentes combinações, um número infinito de mensagens. Para tanto, fazem-se necessárias regras convencionais de combinação entre as palavras que possibilitem uma organização da linguagem de modo que produzam enunciados com sentido. Eis aí uma relação íntima entre as consciências sintática e semântica.

Pesquisas longitudinais realizadas por Rego (1993, 1995, 1997) demonstram a importância da consciência sintática no desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora. Aliada a essa consciência, está a consciência semântica que, no presente trabalho, foi analisada de forma associada à pragmática.

Em conformidade com a idéia anterior, mais especificamente no que se refere à influência da consciência sintática sobre as habilidades de compreensão em leitura, pode-se dizer que há evidências indicando que os maus leitores apresentam um desempenho inferior aos bons leitores na monitoração da compreensão textual (Garner, 1980). Conforme Bowey (1986), para monitorar sua compreensão do texto, é necessário que o leitor avalie a coesão dos aspectos sintáticos e semânticos da mensagem. A hipótese dessa autora é a de que a consciência sintática pode exercer o papel de facilitadora na compreensão da leitura. Nesse sentido, alguns autores sugerem a realização de atividades pedagógicas que estimulem os alunos a monitorar a coerência sintático-semântica de enunciados orais, a fim de desenvolver

essa habilidade para ser usada por ocasião da leitura de textos escritos (Bowey, 1986).

De acordo com Gombert (1990), as primeiras evidências de um comportamento tipicamente metassintático na criança podem ser percebidas por volta dos seis anos de idade, quando ela demonstra ser capaz de corrigir frases agramaticais. Tanto a relação entre escrita e consciência fonológica, quanto a relação entre escrita e consciência sintática parecem ser recíprocas. Esses comportamentos epissintáticos, segundo Demont & Gombert (1996), em idade do ensino infantil, predispõem ao sucesso na aprendizagem da leitura, o que, por sua vez, promove maior desenvolvimento da reflexão sobre a sintaxe.

A consciência sintática é importante para a aquisição da linguagem escrita por vários motivos, como, por exemplo, o fato de que ela permite ao leitor ler palavras que ele não consegue decodificar, devido à dificuldade pessoal em decodificar ou a dificuldades na própria palavra (irregularidades grafofonêmicas). No momento em que o leitor se depara com textos contendo palavras que não podem ser decodificadas facilmente, sua consciência sintática lhe permite recorrer às pistas sintáticas do texto para conseguir apreender seu significado. Confirmando essa hipótese, Rego e Bryant (1993) demonstraram em seus estudos uma correlação positiva entre o desempenho em consciência sintática e a posterior performance na leitura de palavras com dificuldades ortográficas, isto é, que não podem ser lidas corretamente com o uso exclusivo da decodificação.

Outro aspecto relevante da consciência sintática para a leitura e a escrita consiste na importância do uso das pistas gramaticais para a compreensão de frases e textos (Bowey, 1986). Isso significa que, além de contribuir para o reconhecimento de palavras, a reflexão sobre a sintaxe é essencial para o entendimento do texto, pois esse significado depende não só da soma dos significados dos elementos lexicais individuais, como também da forma pela qual esses elementos se articulam. Essa compreensão se evidencia por índices gramaticais como a ordem dos elementos na frase, a presença de palavras de função gramatical, a presença de morfemas gramaticais e a pontuação.

Tradicionalmente, a consciência sintática tem sido avaliada por tarefas orais de ***julgar frases*** após ouvir frases corretas, com incorreções morfêmicas ou com incorreções de ordem. Além do julgamento de frases, outras formas de avaliar essa consciência são ***corrigir frases***, ***completar palavras e frases***, ***replicar erros*** e ***categorizar palavras***.

Capovilla & Capovilla (2006), na intenção de investigar as relações entre consciência sintática, consciência fonológica, leitura e escrita em crianças de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, criaram a Prova de Consciência Sintática, instrumento utilizado no presente estudo.

5.3.3 A consciência semântico/pragmática

Muitos trabalhos já foram realizados com o objetivo de relacionar os processos de leitura e de escrita às habilidades metalinguísticas. A pesquisa intitulada ***Habilidades Metalinguísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras de 1987 a 2003***, de Zanella, Pagnez e Barrera, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, revela avanço nessa área. Os resultados apontaram 121 pesquisas, com um frequente aumento desse período. As pesquisas sobre consciência fonológica são predominantes. Nos últimos anos houve aumento das pesquisas de intervenção. É interessante saber também que dissertações e teses, resultantes de programas de pós-graduação, foram mais numerosas do que os artigos publicados. Isso sugere a necessidade de maior disseminação do conhecimento a respeito da aquisição da linguagem escrita em sua relação com as habilidades metalinguísticas, provenientes de pesquisas com falantes do português brasileiro.

O levantamento das autoras apontou 96 pesquisas que abordaram de diferentes maneiras as habilidades metalinguísticas e a aquisição da linguagem escrita, no período de 1987 a 2003, sendo 79 dissertações de mestrado e 17 teses de doutorado. Percebe-se que os estudos sobre consciência fonológica aparecem em maior número (n=64). São relativamente frequentes também pesquisas sobre

habilidade ortográfica (n=19) e sintática (n=14). Em 13 casos mencionou-se a habilidade metalinguística sem especificações. Oito pesquisas investigaram a habilidade lexical, quatro a metatextual, quatro a semântica e quatro pesquisas trataram da habilidade morfológica. Dois trabalhos referiram-se à metacognição.

É interessante saber que o Rio Grande do Sul é um dos estados com maior frequência de pesquisas nessa área, com 16 trabalhos no período compreendido pelas pesquisadoras. Outros estados preocupados com a relação metalinguagem e aquisição da escrita são: São Paulo com 26 pesquisas e Pernambuco com 25. O fato de o número de pesquisas na área ter aumentado significativamente ao longo do período estudado sugere uma crescente preocupação com o tema. Percebe-se, por isso, que o enfoque metalinguístico na explicação dos processos de aprendizagem da linguagem escrita vem ocupando espaço crescente nos estudos de pesquisadores desse tema.

Flores (1995) aborda o desenvolvimento da consciência metapragmática de 100 crianças de 5 anos e 2 meses a 9 anos e 10 meses de idade, frequentando respectivamente a pré-escola/Nível B, 1ª, 2ª 3ª e 4ª séries do 1º grau de Escolas Públicas e Particulares de Porto Alegre, que atendem uma população de alta, média e baixa renda. A autora baseou seu trabalho em pressupostos sociointeracionistas e buscou analisar de forma integrada os produtos e os processos do ato comunicativo pergunta/resposta, do registro do modo de interagir dos sujeitos da pesquisa e da variável tempo, enquanto manutenção do ritmo dialogal. A análise dos resultados obtidos no Protocolo Pragmático, instrumento avaliativo criado pela autora, apontou uma progressão de natureza qualitativa, levada a efeito por meio de dois tipos de processos: (1) epiprocessos (conhecimento tácito) e (2) metaprocessos (conhecimento explícito). Sendo assim, o conhecimento inicial da língua é tácito, inconsciente, intuitivo, ativo e dirige o emprego efetivo da mesma em situações de uso concreto. Por exemplo, a criança pode falar de forma mais ou menos polida, mais ou menos simplificadamente sem que se dê conta disso, apenas se concentrando na obtenção de seus fins. Já o conhecimento explícito permite ao usuário da língua separar forma/conteúdo linguístico e refletir sobre a unidade linguística em si mesma, como um fim. O foco, portanto, muda do conhecimento inconsciente de como usar a língua para a atenção e reflexão consciente sobre a

forma linguística em si. Esse tipo de conhecimento é caracterizado pela habilidade de verbalizar as razões subjacentes que justificam o julgamento emitido de forma sistematizada. Além disso, de acordo com as conclusões de Flores, é também caracterizado pela manutenção do jogo interativo, em conformidade com as regras sociais existentes, sabendo explicar o motivo pelo qual isso está sendo feito.

Percebe-se, pelo trabalho da autora, que os termos tácito e explícito referem diferentes pontos do *continuum* que compreende os dois pólos possíveis: desde a chamada inconsciência da forma linguística até a consciência metalinguística. A autora conclui que a evolução da consciência metapragmática parece ser basicamente aberta e indeterminada, não existindo nela objetivo e, no entanto, apresentando um padrão de desenvolvimento detectável. As características desse padrão são imprevisíveis uma vez que os sistemas vivos possuem independência em sua evolução, assim como em outros aspectos de sua organização. Os detalhes desse padrão incluem o aumento progressivo de complexidade, coordenação e interdependência.

Outro trabalho relevante de Flores (Análise da Prática Pedagógica em Leitura e Escrita) buscou analisar a reação de professores e alunos a propostas de materiais de apoio pedagógico destinados ao ensino da língua materna. A autora utilizou 10 matrizes de ensino para aplicar a 4 turmas de 1ª série do 1º grau de duas escolas (uma pública e outra particular). A distribuição de matrizes obedeceu ao critério de participação dos alunos em atividades de leitura e de escrita: **Tipo 1**: participação ativa do aluno, considerado como fonte de conhecimento sobre a natureza da escrita; **Tipo 2**: participação do aluno como "intérprete" de pistas fornecidas pelo texto, tendo em vista a descoberta da mensagem do autor; **Tipo 3**: participação do aluno considerado como receptor de informações fornecidas pelo professor. Os resultados obtidos demonstram uma forte tendência à homogeinização das três modalidades, com base na de tipo 3.

Outro dado relevante do trabalho citado é que os professores, embora tenham recebido matrizes prontas, puderam criticar os materiais, o que demonstrou muitas insatisfações, entre elas a de que estão cansados de receber "pacotes" do sistema, seja ele o oficial ou o "autorizado" (pesquisas). Por isso, a necessidade de perceber

os anseios dos professores e apontar novos caminhos para o trabalho com a linguagem.

Apesar dessa crescente preocupação com a análise das habilidades metalinguísticas e sua relação íntima com a leitura e a escrita, poucos são ainda os estudos que abordam especificamente as habilidades semânticas e/ou pragmáticas, aspectos relevantes para a presente pesquisa.

Krás (2008) investiga a sinonímia e a textura em textos argumentativos. Os resultados demonstram a relevância da sinonímia como expressão referencial e sua produtividade na elaboração de textos opinativos, apontando-a como componente coesivo para o sentido do texto. Além disso, a pesquisa contribui pelo modelo teórico-metodológico proposto para o tratamento da sinonímia não só como garantia da progressão semântica do texto como também uma categoria por elo no seu papel para a textura.

Em recente trabalho realizado pelo CELIN da PUCRS, ***Poesia e Alfabetização*** (Ketzer, 2008), percebe-se a tentativa de avaliar a consciência linguística por meio de gravuras e atividades orais. Com este fim, elaboraram-se instrumentos para mensurar as habilidades sintáticas, semânticas e pragmáticas dos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos. Os testes semânticos fundamentam-se no aspecto da sinonímia e na identificação do campo semântico. Já os pragmáticos avaliam a capacidade dos alunos de associarem objetos aos respectivos sujeitos e eventos, atividades também propostas no instrumento avaliativo criado para esta pesquisa.

No presente estudo, as consciências semântica e pragmática são avaliadas em conjunto, entendendo-se que uma completa a outra e, às vezes, são indissociáveis. Os instrumentos criados para essa avaliação específica de consciência semântico/pragmática encontram-se na seção de anexos desta pesquisa e levarão em conta: a sequência de fatos; a formação de grupos de acordo com o campo semântico; a associação de elemento ao contexto; e a identificação do elemento que não pertence ao contexto.

6 OBJETIVOS

a) Analisar o desempenho em leitura e em escrita de crianças de 6 anos.

b) Analisar as percepções dos professores sobre as habilidades linguísticas desenvolvidas pelos alunos.

c) Identificar, descrever e analisar fatores intrínsecos – consciência fonológica, sintática, semântica e pragmática – que, possivelmente, estejam relacionados a esse processo de aquisição de leitura e de escrita.

d) Verificar a relação entre os processos de leitura e escrita e as consciências fonológica, sintática, semântica e pragmática de cada sujeito informante.

e) Com base nos dados obtidos, examinar as condições em leitura e escrita e em consciência linguística de crianças de 6 anos em classe do 1º ano do Ensino Fundamental.

7 QUESTÕES NORTEADORAS

1- Quais as características comuns entre a leitura e a escrita de crianças que ingressam aos 6 anos no ensino formal?

2- Como a linguagem é percebida pelos professores nos pareceres descritivos em relação aos fatores extrínsecos relacionados a este processo de aprendizado da leitura e da escrita de crianças dessa faixa etária?

3- Há aspectos semelhantes entre os sujeitos de 1º ano em relação aos fatores intrínsecos, tais como a consciência fonológica, sintática, semântica e pragmática dos sujeitos-informantes?

4- Há relação entre o processo de leitura e de escrita e a consciência linguística dos sujeitos-informantes?

5- Quais são as condições de leitura e de escrita e os índices de consciência linguística dos sujeitos-informantes na faixa etária dos 6 anos?

8 METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste trabalho está descrita a seguir. Cabe salientar que em 2008 houve um projeto-piloto que antecedeu a tese original, qualificando-a. Nesse projeto inicial, nem todos os testes foram aplicados, mas as tarefas realizadas foram relevantes no sentido de apontar algumas falhas na aplicação e definir o tempo necessário de duração das sessões individuais com os sujeitos.

Para melhor ilustrar os passos, optou-se pela seguinte subdivisão do presente capítulo:

A seção 8.1 apresenta a metodologia do projeto-piloto.

A seção 8.1.1 trata da escolha das escolas em que os sujeitos envolvidos no projeto-piloto estudam.

A seção 8.1.2 descreve a seleção dos sujeitos e os procedimentos para que a pesquisa-piloto pudesse ocorrer sem problemas.

A seção 8.1.3 apresenta os instrumentos utilizados tanto no projeto-piloto quanto na tese em si.

A seção 8.2 apresenta a metodologia da coleta definitiva dos dados, com base nos sujeitos analisados em 2009.

8.1 METODOLOGIA DO PROJETO-PILOTO

8.1.1 As escolas envolvidas

Para que se possam comparar tanto as habilidades de leitura e de escrita como a consciência linguística dos sujeitos de 6 anos de uma forma ampla, foram

escolhidas 3 escolas, uma de cada rede de ensino, particular, municipal e estadual. O contato com a escola municipal foi o primeiro. A pesquisa foi bem recebida. Tanto coordenadora quanto professora demonstraram interesse pelo assunto e disponibilidade na entrega dos termos de consentimento informado aos pais. Foram entregues 10 termos de consentimento a serem enviados a 10 pais para que tomassem conhecimento do trabalho e permitissem a participação dos filhos. Em aproximadamente 3 semanas, todos os consentimentos já haviam sido assinados e devolvidos.

Na escola estadual, a receptividade foi a mesma, pois, em pouco tempo, já havia a possibilidade de se iniciar o trabalho, um vez que todos os 10 pais que receberam o consentimento permitiram a participação dos filhos na pesquisa.

Já na escola particular, embora a receptividade por parte do educandário tenha sido positiva, o retorno dos pais não foi o esperado, pois dos 10, apenas 5 consentimentos retornaram. Apesar da insistência da professora de lembrar os alunos para que trouxessem o documento, isso não aconteceu.

Dessa forma, o trabalho foi realizado com os alunos das duas escolas que permitiram a participação de todos os alunos, a municipal e a estadual.

8.1.2 Os sujeitos

Os sujeitos para a realização do teste-piloto foram escolhidos aleatoriamente pelas professoras, pois não havia um critério pré-estabelecido.

A partir da adesão das escolas e do consentimento dos pais, procedeu-se à primeira parte da pesquisa. 20 sujeitos de 6 anos que estivessem ingressando na 1ª série do Ensino Fundamental, no ano de 2008, 10 da escola municipal e 10 de escola estadual.

Na escola municipal foram 5 sujeitos do sexo feminino e 5 do sexo masculino, todos com 6 anos ou com 7 anos recentes. Já na escola estadual, o universo de

sujeitos foi formado por 8 meninas e 2 meninos, na mesma faixa de idade dos demais.

8.1.3 Os instrumentos

8.1.3.1 Teste de escrita

Num momento anterior à aplicação dos testes, a pesquisadora foi apresentada às crianças pela professora titular. Na ocasião, cada aluno disse o seu nome, sua idade e a pesquisadora explicou, em linguagem bem acessível, o que aconteceria nos dias em que ela fosse à escola visitá-los.

Posteriormente, em grupos de 2 ou 3, os sujeitos-informantes foram submetidos a um ditado de frases, partindo de uma história envolvendo duendes, bruxas, morcegos, vampiros e outros personagens desse tipo. Esse ditado continha frases já testadas por Menezes (1999b) e Costa (2002), que são as seguintes:

a) ‘ O MORCEGO ESTÁ NA PORTA DO CASTELO’;

b) ‘ A BRUXA ESTÁ ENFEITIÇANDO A ARANHA’;

c) ‘ O CACHORRO PISOU NO FANTASMA’.

A partir dos resultados do ditado, as crianças foram classificadas de acordo com as hipóteses de Ferreiro e Teberosky já citadas anteriormente.

8.1.3.2 Teste de leitura

O teste de leitura aplicado foi adaptado do projeto em andamento do CELIN, intitulado **Aprendizado da Leitura: produção, aplicação, investigação e**

socialização de jogos em ambiente virtual e não-virtual, já utilizado em estudos anteriores. As palavras escolhidas fazem parte da vivência do aluno.

PALAVRAS

NOME DO ALUNO

COMPUTADOR

CARRO

BONECA

PEPSI

SOL

8.1.3.3 Testes de Consciência Linguística

A consciência fonológica dos sujeitos-informantes foi avaliada através da aplicação do CONFIAS que será descrito a seguir. O instrumento compõe-se de duas etapas: silábica e fonêmica. As atividades que formam estas duas etapas são de síntese, segmentação, identificação, produção, exclusão e transposição, tanto no

nível da sílaba quanto no nível do fonema. Abaixo estão descritas as partes, contidas no manual do instrumento (p. 21).

O instrumento é dividido em duas partes, totalizando 70 pontos. A primeira corresponde à *consciência da sílaba* e é composta pelos seguintes itens, valendo 40 pontos do total:

S1 – síntese

S2 – segmentação

S3 – identificação da sílaba inicial

S4 – identificação de rima

S5 – produção de palavra com sílaba dada

S6 – identificação de sílaba medial

S7 – produção de rima

S8 – exclusão

S9 – transposição

A segunda parte, valendo 30 pontos do total, refere-se ao *fonema*, e é composta por:

F1 – produção de palavra que inicia com o som dado

F2 – identificação de fonema inicial

F3 – identificação de fonema final

F4 – exclusão

F5 – síntese

F6 – segmentação

F7 – transposição

Para a organização das tarefas acima, foram observados alguns critérios, constantes no manual do CONFIAS (p. 19):

a) selecionar palavras que fazem parte do vocabulário da criança;

b) utilizar, nos itens de produção silábica e identificação silábica e fonêmica, figuras correspondentes às palavras modelo para auxiliar a memória das crianças e obter um instrumento lúdico;

c) usar, nos itens de identificação, palavra sem relação semântica com a palavra modelo, para evitar a interferência de fatores semânticos (p. ex.: para a palavra-modelo ‘camelo’, não foi oferecido o nome de outro animal nas opções);

d) atentar para o molde e o número de sílabas das palavras, prevalecendo as estruturas consoante-vogal e consoante-vogal-consoante;

e) adotar, na maioria dos casos, uma progressão do número de sílabas das palavras utilizadas dentro de cada item;

f) manter a tonicidade e o mesmo número de sílabas nas palavras-modelo e nas palavras a serem selecionadas, nos itens de identificação silábica e fonêmica;

g) contemplar, no item de identificação de rima, diferentes tipos de rima, tais como: última sílaba (coraÇÃO – injeÇÃO); última sílaba e vogal da penúltima (ovELHA – abELHA); duas últimas sílabas (marTELO – casTELO) e parte da última sílaba (flOR – dOR);

h) considerar o tratamento estatístico para modificações na ordem das palavras e das tarefas;

i) evitar o uso de fonemas oclusivos do português (/p,b,t,d,k,g/) no item síntese e segmentação fonêmica.

A PCS - Prova de Consciência Sintática -, Capovilla & A. Capovilla, 2006, foi elaborada para ser aplicada em alunos de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, mas, nesta tese, foi adaptada para ser utilizada na aplicação em alunos que estão ingressando na 1ª. Ela consiste em 4 subtestes:

- Julgamento gramatical
- Correção gramatical
- Correção gramatical de frases com incorreções gramatical e semântica
- Categorização de palavras

Julgamento gramatical: Neste subteste, a criança deve julgar a gramaticalidade de 20 frases (sendo metade delas gramaticais e metade agramaticais). Há frases com problemas morfêmicos e outras com inversão de ordem.

Correção gramatical: Nesta etapa a criança deve ser capaz de corrigir 10 frases agramaticais.

Correção gramatical de frase com incorreções gramatical e semântica: Neste subteste, a criança é exposta a dez frases com incorreções tanto semânticas quanto gramaticais, e deve corrigir o erro gramatical sem alterar o erro semântico.

Categorização de palavras: Neste subteste, a criança recebe uma folha com três colunas, a primeira contendo um adjetivo (quente), a segunda contendo um substantivo (casa), e a terceira, um verbo (beberam). O examinador mostra três palavras pertencentes às três categorias gramaticais selecionadas e explica à criança que: se a palavra for uma ação, deve ficar na coluna da palavra “beberam”; se a palavra for o nome de alguma coisa, deve ficar na coluna da palavra “casa”; e, se for uma qualidade, deve ficar junto da palavra “quente”.

Pelo fato de os sujeitos da pesquisa ainda não estarem alfabetizados, o último subteste não foi aplicado. Os anteriores foram aplicados de forma oral.

Os testes de consciência semântico/pragmática foram criados pela pesquisadora e assim divididos:

- Ordenação de fatos I – As crianças devem ordenar uma sequência de fatos e justificar essa ordenação, relatando a história.

- Ordenação de fatos II – Outra história fora de ordem composta por gravuras deve ser ordenada pela criança.

- Associação de elemento ao contexto I – A criança deve associar gravuras de objetos ao ambiente adequado. Exemplo: o prato à cozinha, a escova de dente ao banheiro, o quadro-negro à escola...

- Associação de elemento ao contexto II – Na forma de encaixe, as crianças devem ligar duas gravuras contendo uma o elemento e outra o contexto. Exemplo: O palhaço e o circo; o peixe e o aquário; o animal selvagem e o zoológico...

- Ordenação de fatos e identificação da 'cena penetra' – Nessa tarefa, antes de ordenar as gravuras na sequência adequada, a criança deve perceber a cena que está sobrando, aquela que não se enquadra à sequência.

- Formação de grupos de acordo com o campo semântico I – A criança recebe várias gravuras contendo animais, crianças, meios de transporte, brinquedos. Depois deve formar grupos com gravuras que tenham alguma relação entre si.

- Formação de grupos de acordo com o grupo semântico II – A criança recebe gravuras em que predominam personagens do mesmo grupo semântico (morcego, esqueleto, bruxa, fantasma, abóbora). Entre essas gravuras, há um casal de pinguins sobre um bloco de gelo.

O teste de consciência semântico pragmática não foi aplicado nos sujeitos da projeto-piloto. Já na tese todos os testes foram aplicados e os resultados são descritos posteriormente no presente trabalho.

Cabe ressaltar que as seções ocorreram individualmente, em sala silenciosa da escola. Antes de cada teste, os sujeitos receberam uma explicação preliminar para que entendessem o que estava sendo solicitado.

8.2 METODOLOGIA DA COLETA DEFINITIVA DOS DADOS DA TESE

Como as aplicações dos testes no ano de 2008 foram muito espaçadas, ou seja, ocorreram no decorrer de todo o ano (de abril a dezembro), optou-se por, em 2009, efetuar nova aplicação em outros sujeitos, em espaço de tempo mais reduzido, de aproximadamente 2 meses. Para evitar outra variável, apenas uma rede de ensino foi escolhida, a municipal, a mesma escola em que o projeto-piloto foi aplicado.

Para melhor compreensão dos passos, este subcapítulo foi assim dividido:

A seção 8.2.1 trata do critério de escolha dos sujeitos participantes da pesquisa.

A seção 8.2.2 apresenta o trabalho realizado pela escola dos sujeitos relacionado à linguagem

A seção 8.2.3 trata dos instrumentos utilizados para a realização das aplicações.

A seção 8.2.4 apresenta o critério de obtenção dos dados referentes à percepção das professoras em relação às habilidades linguísticas dos sujeitos.

8.2.1 Os sujeitos

Para a escolha dos sujeitos, duas professoras da mesma escola do projeto-piloto, da rede municipal, de turmas de 1º ano, foram contatadas e prontamente atenderam à solicitação enviando os termos de consentimento informado para os pais preencherem. 14 termos retornaram e o trabalho foi reiniciado agora com outras crianças: 8 do sexo feminino e 6 do sexo masculino.

Os seguintes critérios, no entanto, foram observados pelas professoras no momento do envio dos termos a cada sujeito, ou seja, no momento da seleção dos alunos que participariam da pesquisa:

- ter 6 anos completos;
- não apresentar transtornos psicológicos, auditivos ou visuais comprovados.

Seguem abaixo alguns dados relacionados aos sujeitos:

QUADRO 1 – Dados relacionados aos sujeitos da tese

Sujeitos	Sexo	Data de nascimento	Idade no período da aplicação
Sujeito 1	Feminino	16/01/2003	6,4 anos
Sujeito 2	Masculino	22/09/2002	6,8 anos
Sujeito 3	Feminino	13/10/2002	6,7 anos
Sujeito 4	Masculino	24/10/2002	6,7 anos
Sujeito 5	Masculino	18/09/2002	6,8 anos
Sujeito 6	Feminino	11/11/2002	6,6 anos
Sujeito 7	Masculino	03/07/2002	6,10 anos
Sujeito 8	Feminino	24/12/2002	6,5 anos
Sujeito 9	Masculino	27/10/2002	6,7 anos
Sujeito 10	Feminino	22/11/2002	6,6 anos
Sujeito 11	Feminino	10/11/2002	6,6 anos
Sujeito 12	Feminino	13/09/2002	6,8 anos
Sujeito 13	Feminino	26/10/2002	6,7 anos
Sujeito 14	Masculino	04/09/2002	6,8 anos

Fonte: Da autora do estudo.

8.2.2 A escola dos sujeitos

Como a escola em que a pesquisa se realizou é a mesma do teste-piloto, faz-se necessário apresentar aqui parte do plano de curso do 1º ano relacionado ao trabalho com a linguagem. Entre os objetivos específicos do 1º ano do Ensino Fundamental estão:

- Compreender a língua como uma convenção social e a escrita como uma representação da fala.

- Utilizar diferentes linguagens - oral, escrita, corporal, musical... - como forma de comunicação.

- Compreender o sentido das mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto, identificando elementos relevantes.

- Aprimorar o desenvolvimento do processo de letramento, evitando as práticas que tornam a criança alfabetizada, com conhecimento do código linguístico, mas incapaz de compreender o sentido dos textos.

8.2.3 Os instrumentos

Os instrumentos utilizados na presente pesquisa já foram descritos anteriormente na metodologia do Projeto-piloto. A aplicação dos testes ocorreu na seguinte ordem:

1º Aplicação do teste de leitura individual: O sujeito foi solicitado a ler uma a uma as palavras do teste em voz alta, acompanhando a leitura com o dedo sobre as letras da palavra.

2º Aplicação do teste de escrita: Uma história cheia de gravuras de bruxas, fantasmas, aranhas, morcegos e outras figuras relacionadas a esse contexto foi narrada ao sujeito de forma interativa, com exploração das imagens e questionamentos sobre o enredo. Depois da história, foi solicitado ao sujeito que escrevesse à sua maneira algumas frases relacionadas ao contexto. A partir dos resultados, foi possível classificar o sujeito de acordo com a hipótese de escrita em que se encontrava.

3º Aplicação da prova de consciência sintática: A pesquisadora leu frases com e sem alterações morfossintáticas para que o sujeito as julgasse corretas ou não, corrigindo-as quando fosse necessário.

4º Aplicação da prova de consciência semântico-pragmática: Por meio de gravuras coloridas, numa espécie de jogo de imagens, o sujeito precisou ordenar sequências, perceber a “cena penetra” no meio de outras ligadas ao mesmo contexto, criar grupos de acordo com o grupo semântico e justificar suas escolhas.

5º Aplicação do CONFIAS: Este teste foi aplicado em duas etapas. Primeiramente, a etapa silábica e, depois de uma ou duas semanas, a etapa fonêmica foi aplicada também. Foi necessário esse intervalo maior entre a aplicação de uma etapa e outra para evitar que o sujeito confundisse as atividades envolvendo a sílaba (tratada no teste como “pedacinho”), com as atividades envolvendo o fonema (tratado no teste como “som").

8.2.4 As percepções das professoras em relação às habilidades linguísticas dos alunos

Para que fosse possível comparar os resultados obtidos nos testes linguísticos com as percepções das professoras em relação ao desempenho escolar de cada sujeito, foi necessária uma análise dos pareceres avaliativos. Esses pareceres foram produzidos pelas professoras no mesmo período de aplicação dos testes, ou seja, no primeiro trimestre letivo, e consideram vários aspectos do desenvolvimento da criança na sala de aula. As professoras descrevem, nessas produções, o comportamento dos alunos, sua relação com os colegas e com a professora, seu interesse, sua relação com as letras e com os números. Além disso, as professoras também descrevem o comportamento dos alunos no pátio, na fila e em outros ambientes da escola.

Optou-se por transcrever na pesquisa apenas os fragmentos dos pareceres referentes à linguagem. Essas transcrições constam na seção de análise de dados.

9 DESCRIÇÃO DOS DADOS

9.1 DESCRIÇÃO E ANÁLISE PRELIMINAR DOS DADOS DO PROJETO-PILOTO

As informações obtidas por meio da realização do ditado e da aplicação dos instrumentos que mensuram a consciência linguística (CONFIAS E PCS) das crianças foram analisadas de forma abrangente por se tratar de um projeto inicial.

Pretende-se, nessa descrição preliminar, apresentar os resultados obtidos no projeto-piloto. Não se quer aqui detalhar o que foi visto, mas apresentar uma abordagem mais ampla, visto que esse projeto inicial serviu como forma de perceber as dificuldades que pudessem interferir na aplicação dos testes da tese.

Neste piloto, 20 sujeitos foram submetidos a uma bateria inicial de testes: de escrita, de consciência fonológica e de consciência morfossintática. Os resultados foram descritos preliminarmente em tabelas demonstrativas para facilitar a visualização do todo.

Na seção 9.1.1 são descritos os dados referentes à escrita dos alunos da rede municipal. Na 9.1.2, apresentam-se os resultados alcançados no testes de consciência fonológica, o CONFIAS. Em 9.1.3 são apresentados os resultados obtidos no teste de julgamento gramatical, pertencente à Prova de Consciência Sintática.

Essas três primeiras seções constituem somente os dados dos 10 sujeitos-informantes da rede municipal. Já nas seções posteriores são apresentados os resultados da aplicação dos mesmos testes, mas referentes aos sujeitos-informantes da rede estadual de ensino.

9.2 OS RESULTADOS DO LEVANTAMENTO DA ESCRITA DOS SUJEITOS INFORMANTES PERTENCENTES À REDE MUNICIPAL

Os dados a seguir expressam as produções escritas dos sujeitos-informantes, resultantes da aplicação do ditado de frases. Os primeiros dados descritos são de alunos da rede municipal da cidade de Lajeado, Rio Grande do Sul.

Sujeito 1

1) OMRCOISTTDCSTLO

2) ABCIEFDSARIA

3) UCXOROPFTMA

Sujeito 2

1) UPORCOUITSAEU

2) APURSAIPAISPI

3) UKSORPISOUSASA

Sujeito 3

1) O MOCO – ESDANBRA KSTO

2) ABRXA EA EFS ARA

3) UCXO DIZ U FDSA

Sujeito 4

1) OMCA

2) AU

3) OCOPOUC

Sujeito 5

1) O MORCEGO ESTA NA PORTA DO CASTELO

2) A BROCHA ESTA EMFEITIÇÃ A ARANHA

3) O CACHORO PISOU NO FANTASMA

Sujeito 6

1) OMUCEGU ISTA NORN TCSTELO

2) ABRSISTIFITISTO

3) OCASOR PISOUN FTASMA

Sujeito 7

1) MURCEGO NA PORTADOCASTELO

2) A PRUXA ESTA EIFETISADOA RAIA

3) O CARRO PISOU NO FANTASMA

Sujeito 8

1) UCO AOEO

2) PXCAAUAA

3) UPUPAOXPO

Sujeito 9

1) UDCFO EAO

2) AEAEFMAFAE

3) OHLRPOFAE

Sujeito 10

1) UIDNSEID

2) AUÍNENC

3) GAEP DPERAI CRAE

Observa-se pela escrita dos sujeitos que alguns, especialmente os sujeitos 5, 6 e 7, já demonstram uma escrita alfabética, diferentemente dos demais, ainda pré-silábicos e silábicos. Esses dados, no entanto, podem refletir resultados diferentes porque os testes não foram aplicados no mesmo período, houve grande distanciamento entre a aplicação de um e outro teste, o que pode interferir no resultado. A aplicação aconteceu para que se tivesse uma previsão do tempo de cada sessão e não para que se analisassem os resultados obtidos.

9.3 OS RESULTADOS DA APLICAÇÃO DO TESTES DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA DOS SUJEITOS INFORMANTES DA REDE MUNICIPAL

QUADRO 2 – Resultados obtidos pelos sujeitos da rede municipal no teste de consciência fonológica

Sujeito	**Nível da sílaba acertos/total**	**Nível do fonema acertos/total**	**Total de acertos**
1	27/40	17/30	44/70
2	37/40	28/30	65/70
3	38/40	29/30	63/70
4	33/40	13/30	46/70
5	34/40		
6	36/40	30/30	66/70
7	39/40	26/30	65/70
8	34/40		
9	28/30		
10	31/40		

Fonte: Da autora do estudo.

É preciso esclarecer que alguns alunos não realizaram a segunda etapa do teste e por isso seus dados não constam no quadro. Dois sujeitos foram transferidos de cidade e dois se ausentaram por motivo de doença.

Segue abaixo um quadro com os níveis mínimo e máximo de consciência fonológica esperados de acordo com a hipótese de escrita.

QUADRO 3 – Resultados com os níveis mínimo e máximo esperados no teste de consciência fonológica de acordo com a hipótese de escrita

Níveis do teste Hipóteses da escrita	**Mínimo**		**Total**	**Máximo**		**Total**
	Sílaba	**Fonema**		**Sílaba**	**Fonema**	
Pré-silábica	18	6	24	29	10	39
Silábica	23	6	29	32	12	44
Silábico-alfabética	27	12	39	36	18	54
Alfabética	31	15	46	40	26	66

Fonte: Do instrumento CONFIAS.

Percebe-se, pela comparação entre as duas tabelas, que muitos sujeitos atingiram escores bem próximos ao máximo esperado em relação às hipóteses em que cada um se encontra. Entretanto, cabe ressaltar novamente a distância de tempo entre a aplicação dos testes, o que pode ter interferido de certa forma nos resultados obtidos. Observa-se também que alguns sujeitos não realizaram a etapa do fonema, dificultando a obtenção dos dados completos. Mesmo assim, julga-se importante descrever aqui esse primeiro contato com os sujeitos e com os testes.

9.4 OS RESULTADOS OBTIDOS NA PROVA DE CONSCIÊNCIA SINTÁTICA

QUADRO 4 – Resultados obtidos pelos sujeitos da rede municipal no teste de consciência sintática – Teste I – julgamento gramatical

SUJEITOS	**NÚMERO DE ACERTOS/TOTAL**
1	19/20
2	19/20
3	19/20
4	19/20
5	19/20

SUJEITOS	NÚMERO DE ACERTOS/TOTAL
6	19/20
7	19/20
8	19/20
9	20/20
10	20/20

Fonte: Da autora do estudo.

No teste de Julgamento Gramatical percebe-se que, dos 20 alunos, 2 obtiveram pontuação máxima; 5 sujeitos-informantes aceitaram como correta a sentença 9; 8 alunos acertaram 19 de 20; 1 aluno considerou errada a frase 2, dizendo que nem todas as flores são brancas; 1 aluno considerou errada a frase 5, enquanto 1 considerou errada a frase 16. Numa análise geral, os níveis de consciência sintática apresentados são elevados.

9.5 OS RESULTADOS DO LEVANTAMENTO DA ESCRITA DOS SUJEITOS-INFORMANTES PERTENCENTES À REDE ESTADUAL

Sujeito 1 – não realizou

Sujeito 2 –

1) UAIOR

2) AIROKA

3) OLNK

Sujeito 3 –

1) OIARNIARIHDAN

2) ARPARAHN

3) DHPAOAP

Sujeito 4 –

Sua escrita restringiu-se a garatujas, pois disse que não conhecia as letras.

Sujeito 5 –

1) ULAMOR ORDT

2) AUOLA ADTRM

3) UAOLET...DT

Sujeito 6 –

1) UANEMIR

2) AIMEIR

3) UKAIRNEG

Sujeito 7 –

1) ACM

2) OAT

3) AHO

Sujeito 8 –

1) ROBPNNFL

2) ORNLMIAPB

3) HANMANPRBPB

Sujeito 9 – não realizou

Sujeito 10 –

1) MUÉLLT

2) UXAATMER

3) UMRSNEA

Pelo resultado obtido através do ditado, observa-se que, entre os alunos da rede estadual, há escores bem semelhantes, ou seja, todos apresentam uma escrita pré-silábica, inclusive um dos sujeitos encontra-se ainda na fase da garatuja. Comparando a escrita desses sujeitos com a escrita dos sujeitos da rede municipal, percebe-se uma diferença considerável, pois, na rede municipal, já há alunos que apresentam uma escrita alfabética, o que não se percebe na rede estadual.

Os resultados aqui também não passam por uma análise detalhada por não terem sido aplicados no mesmo período de tempo e sim no decorrer de um ano, o que pode ter interferido nesses resultados. Ainda assim, é importante considerar a hipótese em que cada um se encontra e o tempo que cada sujeito necessitou para escrever as frases ditadas. Outro aspecto que impossibilita uma análise mais aprofundada é a não-realização do ditado por alguns sujeitos, o que foi motivado pela transferência das famílias de dois sujeitos para outra cidade.

9.6 OS RESULTADOS OBTIDOS NA APLICAÇÃO DO TESTE DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

QUADRO 5 – Resultados obtidos pelos sujeitos da rede estadual no teste de consciência fonológica

SUJEITOS	NÍVEL SILÁBA	NÍVEL FONEMA	TOTAL
1	24/40	09/30	33/70
2	30/40	13/30	43/70
3	23/40	10/30	33/70
4	23/40	14/30	37/70
5	28/40	14/30	42/70
6	34/40	13/30	47/70
7	22/40	07/30	29/70
8	16/40		
9	21/40		
10	29/40		

Fonte: Da autora do estudo.

É preciso esclarecer que alguns sujeitos da rede estadual também não realizaram a segunda etapa do teste por motivos semelhantes aos da rede municipal. Alguns se mudaram de escola e de cidade e outros faltaram durante períodos prolongados de aula, impossibilitando a conclusão da aplicação. Apesar disso, essa descrição preliminar apontou alguns caminhos a serem levados em conta na realização da aplicação dos testes para obtenção dos dados da tese.

Nos resultados acima, obtidos pelos sujeitos da rede estadual, percebem-se índices bem inferiores em relação aos índices obtidos pelos sujeitos da rede municipal, pois a hipótese de escrita predominante também é outra.

QUADRO 6 – Resultados obtidos pelos sujeitos da rede estadual no teste de consciência sintática – Teste I – julgamento gramatical

SUJEITOS	**ACERTOS/TOTAL (20)**
1	19/20
2	18/20
3	19/20
4	18/20
5	19/20
6	20/20
7	19/20
8	17/20
9	18/20
10	19/20

Fonte: Da autora do estudo.

No teste acima descrito, apenas um sujeito acertou todas as frases; 5 acertaram 19; 3 acertaram 18 e 1 acertou 17. A frase 9, de incorreção morfêmica, foi aceita como certa por 9 sujeitos-informantes. Já a frase 10, de incorreção de ordem, foi errada por 3 sujeitos. A frase 7, também de incorreção de ordem, não foi observada por 2 sujeitos. Apesar disso, os escores obtidos foram elevados, sugerindo talvez uma facilidade em perceber e corrigir frases sintaticamente incorretas.

Essa descrição preliminar dos dados obtidos no projeto–piloto serviu para que se tivesse uma ideia do tempo que se levaria para a aplicação dos testes de consciência linguística. Esses testes foram aplicados ao longo de 2008, sem

estabelecer um período (mês) específico. Observou-se que a sessão para a aplicação do CONFIAS, por exemplo, é bastante prolongada, por isso a necessidade de aplicá-lo em dois momentos distintos, um para a etapa silábica e outro para a etapa fonêmica. Esses momentos, no entanto, não podem ser muito distantes entre si.

Outro aspecto importante percebido durante a aplicação do projeto-piloto foi a dificuldade de realizá-la em escolas diferentes, o que demandou muito tempo de locomoção e dificuldades de inserir as aplicações no cronograma de atividades das escolas. Houve dias em que as escolas promoveram atividades diferentes como passeios, piqueniques, gincanas, aulas de informática e sessões de cinema que prejudicaram o perfeito andamento da aplicação dos testes.

Além disso, outro aspecto que posteriormente teve de sofrer alterações foi o critério de escolha dos sujeitos a serem investigados. Como no projeto-piloto a escolha dos sujeitos foi feita de forma aleatória, de acordo com a permissão dos pais, por meio do consentimento informado, o grupo escolhido foi heterogêneo. Isso quer dizer que, entre os sujeitos investigados, havia alunos que estavam repetindo o 1º ano, por isso em idade mais adiantada, e outros em tratamento psicopedagógico, com algumas dificuldades de aprendizagem constatadas pelas professoras.

A realização de um projeto-piloto, mesmo parcial, foi de grande valia para que se pudessem corrigir eventuais falhas e seguir um novo rumo com a pesquisa.

9.7 DESCRIÇÃO DOS DADOS DEFINITIVOS

Para melhor visualização dos resultados optou-se por demonstrá-los primeiramente em tabelas, seguidas de descrição sobre o que cada sujeito demonstrou durante a aplicação.

9.7.1 Dados referentes às percepções das professoras sobre as habilidades linguísticas dos alunos

A seguir estão os fragmentos retirados dos pareceres descritivos produzidos pelas professoras dos sujeitos, referentes ao desempenho do primeiro trimestre letivo. Percebe-se que há um trabalho voltado à identificação e memorização das letras do alfabeto, pois elas estão afixadas na sala de modo que os sujeitos possam visualizá-las.

Sujeito 1 – [...] “Sempre que participa das rodinhas de diálogo, contribui com suas idéias, expressando-se com uma linguagem clara e de bom tom. Gosta de conversar e me contar suas novidades, bem como me presentear com desenhos e balas. [...] Domina todas as letras do alfabeto e realiza a escrita de seu primeiro nome sem auxílio.”

Sujeito 2 – [...] “Demonstra preocupação diante das atividades que envolvem as letras do alfabeto, embora reconheça a maioria delas. Sente-se desafiado nas atividades de escrita espontânea.”[...]

Sujeito 3 – [...] “Seguidamente, peço-lhe que fale com calma e pronuncie corretamente as palavras, principalmente as com R, como ‘laranja’ e não ‘larranja’, ‘amarelo’ e não ‘amarrelo’. [...] Domina as letras do alfabeto e realiza a escrita de seu primeiro nome, bem como o nome de seu pai e de sua mãe sem auxílio. Atualmente aprecia trazer seus desenhos e escritas que faz em casa.”[...]

Sujeito 4 – [...]”Quando participa das rodinhas de diálogo, contribui com suas ideias, expressando-se com uma linguagem clara e de bom tom.[...] Domina a maioria das letras do alfabeto e realiza a escrita de seu primeiro nome sem auxílio.”

Sujeito 5 – [...]”Demonstra grande interesse em participar das atividades propostas, principalmente quando é uma atividade que envolve letras ou números, tomando muitas iniciativas no grande grupo, pois é participativo, gosta de se sentir útil e auxiliar os outros. Sempre que participa das rodinhas de diálogo, contribui com suas idéias expressando-se com uma linguagem clara e de bom tom.” [...]

Sujeito 6 – [...] “Sempre que participa das rodinhas de diálogo, contribui com suas ideias, expressando-se com uma linguagem clara e de bom tom.[...] Domina as letras do alfabeto e realiza a escrita de seu primeiro nome sem auxílio.”[...]

Sujeito 7 – [...] “Domina as letras do alfabeto e realiza a escrita de seu primeiro nome, bem como o nome de seu padrasto e de sua mãe sem auxílio. Faz relações com as iniciais dos nomes e dos objetos, certificando-se comigo se está correto.”[...]

Sujeito 8 – [...]”Possui um bom vocabulário e expressa suas idéias com clareza e sequência lógica sempre que participa da rodinha. [...] Ainda não identifica as letras do alfabeto e demonstra preocupação pelas atividades que envolvem a escrita.[...]”

Sujeito 9 – [...] ”Domina as letras do alfabeto e realiza a escrita de seu primeiro nome, bem como o nome de sua mãe sem auxílio.”[...]

Sujeito 10 – [...] “Em relação ao conhecimento do alfabeto e à ordem alfabética demonstrou reconhecer e saber organizar as letras sem olhar para a sequência que está afixada acima do quadro e isto é muito bom! Também demonstrou reconhecer a maioria das letras e realizar o seu som. Quando sentia dificuldade ela comentava: -Ai, profe! Essa tá difícil! Faz o som! Após a professora auxiliá-la com o som da letrinha que não identificava, com facilidade sabia dizer uma palavra que iniciava com a letra solicitada. Soube relatar palavras que iniciassem com as letras inseridas em nosso alfabeto este ano nas letras K e Y, só não sabia ainda para a letra W.”[..]

Sujeito 11 – [...] “Na escrita de algumas palavras, ainda utiliza a forma espelhada, ou seja, começa a escrita da direita para a esquerda, ou muitas vezes troca somente a posição de algumas letras no meio da palavra como geralmente faz com a letra Z. Por isso sugiro que continue praticando-a e redobrando a sua atenção para que possa crescer ainda mais. Em relação ao conhecimento do alfabeto e à ordem alfabética, demonstrou ainda certa insegurança para organizar as letras e reconhecer o som sem olhar para a sequência do painel. Sempre que desejava saber a próxima letra a ser colocada em ordem, começava desde o início sua contagem e por isso para a execução desta tarefa, a aluna demorou mais do que o

esperado. Sugiro que ela continue explorando jogos e brincadeiras envolvendo as letras do alfabeto e que sua família possa continuar auxiliando-a neste sentido, para que amplie seus conhecimentos e supere estes obstáculos para que ela possa evoluir ainda mais.” [...]

Sujeito 12 – [...] “Nas rodinhas de diálogo, contribui com suas idéias, expressando-se com uma linguagem clara e de bom tom.[...] Domina as letras do alfabeto e realiza a escrita de seu primeiro nome.”[...]

Sujeito 13 – [...] “Em relação ao conhecimento do alfabeto e à ordem alfabética ainda sente um pouco de dificuldade, sendo que no momento em que necessitou organizar as letrinhas olhou muito para a ordem acima do quadro. Também demonstrou não reconhecer todas as letras e realizar o seu som. Quando sua professora intervinha e dizia qual era a letra e fazia o som, sabia a palavra que iniciava com a letra solicitada. “[...]

Sujeito 14 – [...] “Sempre que participa das rodinhas de diálogo, contribui com suas idéias, expressando-se com uma linguagem clara e de bom tom. [...]Demonstra preocupação diante das atividades que envolvem as letras do alfabeto, embora reconheça algumas delas, sente-se desafiado nessas atividades.[...]”

9.7.2 Teste de leitura

QUADRO 7 – Resultados obtidos pelos sujeitos da tese no teste de leitura

Sujeitos	NOME	COMPUTADOR	CARRO	BONECA	PEPSI	SOL
Sujeito 1						
Sujeito 2						
Sujeito 3						
Sujeito 4						
Sujeito 5						
Sujeito 6						
Sujeito 7						
Sujeito 8						
Sujeito 9						

Sujeitos	NOME	COMPUTADOR	CARRO	BONECA	PEPSI	SOL
Sujeito 10						
Sujeito 11						
Sujeito 12						
Sujeito 13						
Sujeito 14						

Fonte: Da autora do estudo.
As células preenchidas representam as palavras lidas corretamente pelos sujeitos.

SUJEITO 1

No teste de leitura, descrito na metodologia, o sujeito leu seu nome corretamente, mas apenas soletrou as demais palavras, ou seja, foi denominando as letras uma a uma. Demonstrou saber identificar corretamente o nome das letras.

SUJEITO 2

Este Sujeito, assim como o anterior, identificou o próprio nome. Na tentativa de "ler" as demais palavras, não demonstrou conhecer o nome de todas as letras. Soletrou a palavra COMPUTADOR da seguinte forma: G – U – M – J – F – U – F – A – G – U – F. A palavra CARRO foi assim soletrada: G – A – F – F – U, e o vocábulo BONECA, assim: B – U – I – E – G – A. As outras duas palavras, PEPSI e SOL, foram "lidas" da seguinte forma: F – E – F – L – F – I e F – U – L, respectivamente.

SUJEITO 3

O Sujeito 3 leu o próprio nome, mas, ao acompanhar a leitura com o dedo, demonstrou certa dúvida, pois o som acabava e o dedinho não chegava ao final. Percebeu que algo não estava de acordo. No momento em que se solicitou que lesse as demais palavras, afirmou *"Não sei ler"*. Leu COMPUTADOR como BAIANO. Ao ler a palavra CARRO disse *"Tenho que pensar...acho que sei..."* e leu DANILILI, justificando *"É o nome de uma amiga mais grande que morreu e foi pro céu."* Para BONECA disse BRUNO e perguntou: *"Eu li certinho?"* . PEPSI foi lido como ESQUELETO e SOL como TELEVISÃO.

SUJEITO 4

Este Sujeito também leu o próprio nome, mas o dedinho não acompanhou sua leitura. Ao ler as duas primeiras palavras, as letras iniciais permaneceram as mesmas. Identificou as palavras como:

COMPUTADOR= cachorro

CARRO= coelho

BONECA= lagarto

PEPSI= gato

SOL= aranha

SUJEITO 5

O Sujeito em questão também leu o próprio nome, colocando o dedinho corretamente sobre as sílabas na hora da leitura. Abaixo seguem as tentativas de leitura para cada palavra:

COMPUTADOR: “não sei, acho que é CAUÃ”.

CARRO: “é CARRO, já vi na internet, nos joguinhos”.

BONECA: “é BIANCA”.

PEPSI: “tá fácil, é PEIXE.”

SOL: “palavra pequena, não vou saber... tem a letra ‘S’...”

No final, o sujeito afirmou ter acertado a leitura de CARRO e de BONECA.

SUJEITO 6

Identificou corretamente seu nome, mas ao ler acompanhando com o dedo, soletrou. Abaixo seguem as tentativas de leitura de cada palavra com os respectivos comentários do Sujeito em estudo.

COMPUTADOR: leu CRISTINA

CARRO: “Essa eu não sei”

BONECA: leu BOLA

PEPSI: leu PEIXE

SOL: demorou, riu e disse “não sei”.

SUJEITO 7

Identificou o próprio nome e fez os seguintes comentários ao ler as demais palavras:

COMPUTADOR: leu CELIRA e disse: *“É o nome da mãe, não, não... é o teu nome? Eu não sei...”*

CARRO: “*Tem dois R... eu não sei o que significa...”*

BONECA: leu BÓIA e disse: *“Eu sei que tá escrito bóia.”*

PEPSI: leu PAPAI.

SOL: leu SAMUEL e disse: “*Na outra escolinha tinha um Samuel.”*

SUJEITO 8

Identificou corretamente o seu nome, mas com o dedo soletrou L – U – A – C – A. As tentativas de leitura estão a seguir.

COMPUTADOR: leu AMOR.

CARRO: leu CACHORRO.

BONECA: leu BORBOLETA.

PEPSI: leu LUÍSA.

SOL: leu GATO.

SUJEITO 9

Este sujeito demonstrou certa resistência ao fazer o teste. Ficou brabo no início, mas depois se acalmou. Logo identificou o próprio nome. Suas tentativas de leitura das demais palavras foram:

COMPUTADOR: leu CRESTINA.

CARRO: disse *"não sei".*

BONECA: leu Bruno.

PEPSI: disse *"não sei".*

SOL: leu MAURÍCIO.

SUJEITO 10

O Sujeito 10 também identificou o próprio nome, mas ficou em dúvida na tentativa de ler as demais palavras. Ao tentar ler a palavra COMPUTADOR, disse *"não sei",* demorou um pouco, mas ao final acabou desistindo de tentar. Na tentativa de ler a palavra CARRO, disse *"pode me dar uma pista?" "é MACACO?"*

BONECA: leu BOLA

PEPSI: leu ORELHA, depois leu LIVRO

SOL: leu SAPO

SUJEITO 11

Este sujeito identificou o próprio nome rapidamente, mas hesitou ao tentar ler as demais palavras. Eis suas tentativas e seus comentários.

COMPUTADOR: disse *"parece um nome que eu conheço, mas não sei se é, CAROLINA"*. Contornou as letras com o dedo e disse: *"Acho que não... mas se tu pegar a minha colega Júlia, ela sabe ler, ela ia te dizer... Vassoura acho que não é..."*

CARRO: disse *"é difícil, porque 'árvore' começa com A... deixa ver... AVIÃO."*

BONECA: soletrou, dizendo apenas as primeiras letras B – O ... *“Eu acho que está escrito MONSTRO.”*

PEPSI: leu VENTILADOR.

SOL: disse *“é quase o meu nome, não é o meu porque o meu começa com a letra ‘L’... acho que é PALHAÇO.”*

SUJEITO 12

Assim como os demais, o sujeito 12 também logo identificou o próprio nome. Na tentativa de ler as demais palavras, demonstrou identificar a letra inicial, pois propôs palavras que iniciaram com a mesma letra. Seguem suas tentativas:

COMPUTADOR: leu CARRO

CARRO: leu CACHORRO, dizendo *“no final tem O”.*

BONECA: leu BOLA, dizendo *“no final tem A”.*

PEPSI: leu PEIXE.

SOL: leu SAL.

SUJEITO 13

O sujeito em questão também conseguiu identificar o próprio nome facilmente, mas, ao tentar ler as demais palavras, houve um conflito entre o acompanhamento da leitura com o dedo e o som pronunciado. Pareciam sobrar letras. Eis suas tentativas de leitura:

COMPUTADOR: riu, leu COLÉGIO, mas o acompanhamento com o dedo foi até a terceira letra.

CARRO: leu JANELA, mas também sobraram letras na tentativa de acompanhar com o dedo.

BONECA: leu CACHORRO, mas assim como na leitura anterior, sobraram letras.

PEPSI: leu VIDO, pareceu olhar para um vidro que havia na sala e responder.

SOL: leu PÊMIO, na sala onde foi realizado o teste havia uma estante com vários troféus e medalhas, o que pode ter interferido na resposta.

SUJEITO 14

Também identificou o seu nome rapidamente. Na tentativa de ler as demais palavras, citou outras que iniciavam com a mesma letra. Eis suas tentativas:

COMPUTADOR: leu CARRO, mas a leitura com o dedo foi até a segunda letra.

CARRO: perguntou "*pode ser nome de pessoa?"* e leu CAROL.

BONECA: leu BRUNA.

PEPSI: disse *"começa com P de Porto Novo"*

SOL: leu SENHOR.

9.7.3 Teste de escrita

QUADRO 8 – Classificação dos sujeitos da tese em relação à hipótese de escrita

Sujeitos	Hipótese Pré-Silábica	Hipótese Silábica	Hipótese Silábico-Alfabética	Hipótese Alfabética
Sujeito 1				
Sujeito 2				
Sujeito 3				
Sujeito 4				
Sujeito 5				
Sujeito 6				
Sujeito 7				
Sujeito 8				
Sujeito 9				
Sujeito 10				
Sujeito 11				

Sujeitos	Hipótese Pré-Silábica	Hipótese Silábica	Hipótese Silábico-Alfabética	Hipótese Alfabética
Sujeito 12				
Sujeito 13				
Sujeito 14				

Fonte: Da autora do estudo.
As células preenchidas correspondem à hipótese de escrita em que os sujeitos se encontram.

SUJEITO 1

Pelos resultados obtidos, demonstrou ser pré-silábico. Lia apontando com o dedinho e, em determinado instante, disse “Acho que só tem essas letras”. Percebeu-se um momento de conflito entre a leitura, mais prolongada, e o número de letras, que pareciam não corresponder ao som emitido. Eis o ditado do Sujeito 1:

1) CTH (O morcego está na porta do castelo.)

2) FI (A bruxa está enfeitiçando a aranha.)

3) HF (O cachorro pisou no fantasma.)

SUJEITO 2

No teste de escrita o sujeito usou apenas as letras conhecidas como o

A, o E e o U, que também aparecem no seu nome. Depois de ouvir as frases e tentar escrevê-las, procurava voltar com o dedinho para ler toda a frase. Enquadra-se como pré-silábico. Em dois momentos a letra E foi escrita com quatro tracinhos em vez de três, e a letra I sempre apareceu minúscula entre as demais, maiúsculas. Eis as frases escritas pelo Sujeito em estudo:

1) UEUEAiEAAEL (O morcego está na porta do castelo.)

2) AUAEAELLUAEiEiA (A bruxa está enfeitiçando a aranha.)

3) UHEUiUUUA (O cachorro pisou no fantasma.)

SUJEITO 3

Este sujeito também se encaixa na hipótese pré-silábica. Constantemente perguntava qual era a letra seguinte. Pronunciava o som da letra corretamente, mas

usava geralmente as vogais ao escrever. A ÚNICA consoante usada foi a inicial do seu nome, o C. Fez uso também de vogais do seu nome. Abaixo, as frases escritas no ditado.

1) UCUIAA (O morcego está na porta do castelo.)

2) ACAEIA (A bruxa está enfeitiçando a aranha.)

3) OUIO (O cachorro pisou no fantasma.)

SUJEITO 4

O sujeito em questão logo afirmou não saber escrever. Resistiu um pouco ao começar. Foi preciso dizer a ele que não importava estar certo ou não, bastava escrever como ele imaginava. Quando se solicitou que lesse o que escreveu, passou o dedinho sobre a palavra e afirmou novamente “Não consigo ler.” Abaixo, as frases escritas por ele no ditado.

1) AROU (O morcego está na porta do castelo.)

2) ROUIL (A bruxa está enfeitiçando a aranha.)

3) OUILR (O cachorro pisou no fantasma.)

SUJEITO 5

Assim como o Sujeito anterior, este disse não saber escrever, no entanto, mostrou-se mais disposto a tentar, dizendo “eu acho que é assim”. Como os demais, também usou muitas vogais e poucas consoantes. As frases escritas no ditado por ele estão a seguir:

1) UCOAC (O morcego está na porta do castelo.)

2) A UFAN (A bruxa está enfeitiçando a aranha.)

3) UAFEO (O cachorro pisou no fantasma.)

SUJEITO 6

Como os demais, este sujeito também é pré-silábico. Diferentemente dos outros, usou mais consoantes ao produzir suas frases. Não resistiu à atividade e também não demonstrou preocupação com o fato de não saber escrever, como muitos outros o fizeram. Eis as frases do Sujeito 6.

1) ORPFERRA

2) AORVIPR

3) OIOAVARPA

SUJEITO 7

Este sujeito também usou mais consoantes na sua escrita, até mesmo o W e o Y. Além dessas letras não tão comuns, o sujeito em estudo também utilizou o Z e o Q. Utilizou por várias vezes o O e o E, pertencentes ao seu nome. Assim como os demais, sua hipótese de escrita é pré-silábica. Suas produções escritas são:

1) OCEOFYT

2) EUROYQT

3) OZVONWMOE

SUJEITO 8

Poucas letras foram usadas por este sujeito nas suas produções. Ateve-se às vogais A, E e O e às consoantes C e F. Assim como os demais, é pré-silábico. Entre as letras usadas, apenas a vogal A pertence ao seu nome. Suas frases são:

1) CFO

2) AEFO

3) ACEOAF

SUJEITO 9

Diferentemente dos demais, este sujeito usou muitas letras e até números nas suas produções e deixou espaços entre determinados grupos de letras. Utilizou várias consoantes e a maioria das vogais, deixando de fora só a letra E que é a inicial do seu nome. A vogal I aparece minúscula, com uma bolinha. Eis as produções desse sujeito:

1) HNIAM SiAATJ (O j apareceu espelhado)

2) MRBATMAMAP QRARDU QSi TMPAQ OARA

3) PRTiKA3 RR 7OONO (O p apareceu espelhado)

SUJEITO 10

Este sujeito também demonstrou certa insegurança ao escrever e pediu que suas produções não fossem mostradas a determinado colega que já está alfabetizado. Esse sujeito escrevia e perguntava ao pesquisador o que estava escrito, demonstrando saber que o que escrevia não correspondia ao que se solicitava. Assim como o sujeito anterior, este sujeito deixou espaços entre determinados grupos de letras e também usou a maioria das vogais, deixando de fora somente o E. Escreveu com bastante força no papel as seguintes frases:

1) UOAU TCOA

2) AURVT ARAC

3) COHAC ACIO POFAM

SUJEITO 11

O sujeito 11 usou praticamente só vogais, menos a letra I. A única consoante usada foi a letra C. Suas produções foram construídas com poucas letras. Na frase 3, o sujeito chegou a afirmar que havia poucas letras naquela frase. As vogais U e A estão no seu nome, mas a consoante C não está.

1) OEUCUAOE

2) AOAUAA

3) COOA

SUJEITO 12

Assim como o sujeito anterior, este usou poucas letras nas suas produções, a maioria letras pertencentes ao seu nome, inclusive sílabas que aparecem no seu nome foram transcritas para o ditado. A vogal I também apareceu minúscula na segunda alternativa proposta. Eis as produções deste sujeito:

1) BANA

2) BAiANO

3) CANAO

SUJEITO 13

O sujeito 13 também escreveu com poucas letras, mas usou mais consoantes do que o sujeito anterior. As letras que aparecem no seu nome também foram reproduzidas no ditado. Abaixo seguem suas produções:

1) CAPENUM

2) UNUROE

3) OREUNOU

SUJEITO 14

Assim como o anterior, este sujeito usou várias vogais e mais consoantes do que muitos outros. Também fez espaçamento entre determinados grupos de palavras, especificamente na segunda frase. A letra I nas suas frases apareceu em letra minúscula também, como vários outros sujeitos também fizeram.

1) ODEACTPO

2) ABAiTOR

3) OCTPOPR

9.7.4 Prova de Consciência Sintática

QUADRO 9 – Resultados obtidos pelos sujeitos da tese no teste de consciência sintática – Subteste I - julgamento gramatical

Sujeitos	Acertos/Total
Sujeito 1	18/20
Sujeito 2	18/20
Sujeito 3	16/20
Sujeito 4	18/20
Sujeito 5	19/20
Sujeito 6	19/20
Sujeito 7	11/20
Sujeito 8	16/20
Sujeito 9	17/20
Sujeito 10	19/20
Sujeito 11	19/20
Sujeito 12	18/20
Sujeito 13	18/20
Sujeito 14	19/20

Fonte: Da autora do estudo.

Neste primeiro subteste, de julgamento gramatical, algumas crianças faziam comentários após julgarem corretas ou não as frases lidas pela pesquisadora. A segunda frase, por exemplo, “As flores são brancas”, o sujeito 1 julgou incorreta, pois “as flores são todas verdes e não brancas”. Já o sujeito 7, disse que “não existe flor só branca”. O sujeito 8 também corrigiu a frase: “As flores são coloridas, cada uma de um tipo de flor.”

Diante da frase 5, “Maria gosta de sorvete”, o sujeito 7 disse “não sei” e ao julgar a frase 11, “João tem nove anos”, o mesmo sujeito disse que “o João tem 6 anos”, certamente referindo-se a um determinado João, a alguém conhecido. O sujeito 7 foi aquele que mais comentários fez sobre o julgamento gramatical. Ao julgar a frase 14, “O gatinho é pequeno”, ele disse que “o gatinho é grandinho, mais

ou menos...". O sujeito 8 também corrigiu essa frase dizendo que "os gatos não são muito pequenos."

O sujeito 9, ao julgar a gramaticalidade da frase "Eu gosto de matemática", respondeu que a frase estava certa, mas fez o seguinte comentário: "Sim (está certo dizer assim), mas é chato."

No julgamento da frase 6 (Papai saiu para trabalhar), o sujeito 3 fez o seguinte comentário: "No sábado o meu pai fica em casa."

QUADRO 10 – Resultados obtidos pelos sujeitos da tese no teste de consciência sintática – Subteste II – correção gramatical

Sujeitos	**Acertos/Total**
Sujeito 1	08/10
Sujeito 2	04/10
Sujeito 3	07/10
Sujeito 4	06/10
Sujeito 5	06/10
Sujeito 6	06/10
Sujeito 7	06/10
Sujeito 8	06/10
Sujeito 9	10/10
Sujeito 10	07/10
Sujeito 11	09/10
Sujeito 12	10/10
Sujeito 13	07/10
Sujeito 14	07/10

Fonte: Da autora do estudo.

Neste segundo subteste, as crianças deviam corrigir as frase erradas. Algumas respostas foram registradas a seguir. Muitos sujeitos, nas frases 1 (Futebol o joga menino) e 2 (Lápis apontei eu), mantiveram a primeira palavra e modificaram o restante da frase. Eis algumas correções realizadas pelos sujeitos: "Futebol joga menino"; "Futebol tem que ter bastante pessoal". Para a frase 2, algumas correções foram as seguintes: "O lápis a gente aponta"; "Lápis apontei eu mesmo". Essa correção também foi evidenciada na frase 9 (Suco o bebi eu.): "Suco bebeu eu."; "Eu bebi suco eu."; "Suco bebi eu."; "Suco eu bebi".

Na correção da frase 7 (Guardou o brinquedo ela), muitas foram as proposições sugeridas pelos sujeitos: “Eu guardei o meu brinquedo no meu cantinho do quarto”, sujeito 1.

Na correção da frase 5 (Ele gostamos de bombom), algumas respostas foram: “Ele e eu gostamos de bombom” ou ainda “A gente gosta de bombom” e “Eu gostei de bombom”. O sujeito 3 fez um comentário antes da resposta: “É que a gente gosta de bombom. O menino gosta de bombom.”

QUADRO 11 – Resultados obtidos pelos sujeitos da tese no teste de consciência sintática – Subteste III – correção de frases com incorreções gramatical e semântica

Sujeitos	**Acertos/Total**
Sujeito 1	06/10
Sujeito 2	06/10
Sujeito 3	02/10
Sujeito 4	04/10
Sujeito 5	10/10
Sujeito 6	09/10
Sujeito 7	03/10
Sujeito 8	09/10
Sujeito 9	08/10
Sujeito 10	08/10
Sujeito 11	10/10
Sujeito 12	10/10
Sujeito 13	10/10
Sujeito 14	09/10

Fonte: Da autora do estudo.

Neste último subteste, os sujeitos deviam apenas corrigir a inadequação gramatical, mantendo o significado original, mesmo que ele estivesse errado. Alguns sujeitos não conseguiram separar, por exemplo, o nível sintático do semântico, fazendo as seguintes correções: “A Branca e Neve é bonita”; “O galo não botou ovos”; O lápis não vai dormir”; “O lápis tem que escrever”; “A Branca de Neve não é feia”; Os monstros não são bonitos”; “As bicicletas têm 2 rodas”.

Outro detalhe observado foi a tentativa de correção próxima à oralidade, ou seja, os sujeitos corrigiam o plural inadequado, mas nem todas as palavras sofriam os ajustes necessários de pluralização, o que acontece também na oralidade.

Algumas respostas das crianças foram: “Os fogos estão frio”; “Os monstro são feio”; “Essas bicicleta têm 2 rodas”; “Os lobo-mau são legais”.

9.7.5 Teste de Consciência Semântico-Pragmática

QUADRO 12 – Resultados obtidos pelos sujeitos no teste de consciência semântica

Sujeitos	Teste1	Teste 2	Teste 3	Teste 4	Teste 5	Teste 6	Teste 7
Sujeito 1							
Sujeito 2							
Sujeito 3							
Sujeito 4							
Sujeito 5							
Sujeito 6							
Sujeito 7							
Sujeito 8							
Sujeito 9							
Sujeito 10							
Sujeito 11							
Sujeito 12							
Sujeito 13							
Sujeito 14							

Fonte: Da autora do estudo.

NÃO CUMPRIU A TAREFA (vermelho): Quando o sujeito erra a tarefa e não é coerente nas suas justificativas.

CUMPRIU PARCIALMENTE A TAREFA (amarelo): Quando, apesar de errar a atividade, o sujeito demonstra coerência nas justificativas.

CUMPRIU A TAREFA (verde): Quando acerta a atividade e apresenta coerência nas justificativas.

No primeiro teste de consciência sintático-semântica, que consistia em associar elementos ao contexto adequado, não houve dificuldade de realização por parte dos sujeitos. Apenas o sujeito 1 e o sujeito 12 não colocaram os elementos nos locais correspondentes. O sujeito 1 demonstrou certo desinteresse e foi

associando os elementos sem muita atenção: colocou o estudante no banheiro; a guitarra na escola; a menina lavando o rosto no quarto; e a menina penteando o cabelo na escola. O sujeito 12 colocou o frango (alimento) no banheiro e também colocou a menina lavando o rosto no quarto.

O segundo subteste não apresentou dificuldades aos sujeitos, pois todos o realizaram rapidamente e sem demonstrar dúvidas ao associar os desenhos.

Já o terceiro subteste foi realizado parcialmente ou não foi realizado corretamente pela grande maioria dos sujeitos. Isso talvez tenha ocorrido pelo fato de muitos deles não se deterem aos detalhes contidos em cada quadrinho que formava a sequência adequada. Mesmo sem levar em conta esses detalhes os sujeitos justificavam sua sequência de maneira convincente, o que dificultou a avaliação desse teste. O sujeito 9, por exemplo, começou a sequência de trás para frente, justificando que os balões não apareciam no último quadro, pois"ficaram para o lado". Muitos sujeitos, principalmente os do sexo feminino, criaram até mesmo histórias que antecediam os acontecimentos dos quadrinhos. O sujeito 8 não se preocupou muito com a coerência entre as cenas: *"Tavam brincando na rua. Viram umas crianças com balões. Eles olharam. Começaram a pintar a parede, porque tava muito sujo."* Já o sujeito 12 criou a seguinte narrativa: *"Olharam o muro desenhado. Passaram tinta branca. Desenharam balões. Piscaram o olho."* O sujeito 14, mais objetivo, criou a seguinte história: *"Pensaram em pintar. Pintaram. Combinaram. Pintaram balões."* Para o sujeito 2, a história foi a seguinte: *"Se encontraram. Pintaram balões. Fizeram desenhos. Passaram água em cima."* Já o sujeito 11, mais atento e também hesitante, pensou bastante antes de iniciar, criando a seguinte narrativa: *"Tava tudo desenhado. Pegaram tinta branca e apagaram. Pintaram balões. Disseram que tava tudo certo, tudo limpinho."*

O quarto subteste, que também exigia a colocação das cenas em uma sequência lógica, também foi cumprido parcialmente pelos sujeitos. Assim como o teste anterior, a sequência também era composta por cenas com detalhes, o que não foi observado com muita atenção pelos sujeitos. Alguns confundiram a figura do forno com uma geladeira. A sequência criada pelo sujeito 12 parece ter sido a mais incomum: *"A mulher abre a pipoca. As crianças querem a pipoca. Coloca de novo no micro para esquentar. Coloca na embalagem para vender."* A resposta dada por

esse sujeito difere de todas as outras, pois, além disso, a ordem da sequência de cenas foi totalmente diferente dos demais. Já o sujeito 11, criou a seguinte sequência: *"A mãe dele comprou pipoca. Colocou no micro. Tirou. Deu pros meninos comerem."* O sujeito 8 criou até mesmo um diálogo entre os personagens: *"A mãe resolveu fazer pipocas. Ela pegou uma caixinha. Botou no micro para esquentar. O filhinho chegou e perguntou:*

- Mamãe, o que você está fazendo?

- Estou fazendo suas pipocas favoritas."

No teste 5, de descartar a cena penetra e ordenar a sequência das cenas, nem todos os sujeitos conseguiram perceber a imagem que não pertencia à sequência. Talvez pela dificuldade de observar certos detalhes contidos nas gravuras, esse tenha sido o teste mais difícil. Muitos alunos não identificaram o objeto que o personagem pai segurava, uma calculadora. Outros não identificaram de imediato o supermercado, confundindo o local com biblioteca ou loja de informática. Isso dificultou também uma avaliação das respostas, pois a pesquisadora não interferia, a menos que a criança perguntasse o que representavam as gravuras. Mesmo assim, as narrativas apresentavam certa coerência, o que foi considerado como cumprimento parcial da tarefa. A história narrada pelo sujeito 10, que excluiu corretamente a cena penetra, foi a seguinte: *"Chegaram. Botaram o bebê no carrinho. Começaram as compras. Colocaram as coisas no carrinho. O homem fez as contas e não gostou."* Já o sujeito 6, que também percebeu logo a cena que não pertencia à história, criou a seguinte narrativa: *"Colocou o bebê na cadeirinha. O bebê leu um livro. As crianças colocaram as compras no carrinho. O homem fez as contas. Foram a uma loja de informática."* O sujeito 12 também descartou a cena correta, mas criou uma história bem diferente: *"Eles ficaram olhando a biblioteca. O bebê lê um livro. A mãe segurou o nenezinho. O nenê cresceu e eles foram fazer compras. O bebê morre e o pai fica triste."* O sujeito 7 descartou a cena errada e mesmo sem coerência com as demais gravuras, procurou inseri-la na história: *"A mãe botou o bebê no carrinho. O bebê saiu passeando, só que sem os pais. Apareceram crianças que deram presentes para o bebê. Saíram correndo (cena penetra). O pai calculou e disse que era muito caro."* O sujeito 2, atento e objetivo, sem dar muitos detalhes, deu a seguinte ordem

às cenas: *"Entrando. Botando o nenê no carrinho. Comprando. Carrinho cheio. Homem suando, calculando."* Para o sujeito 11, a sequência foi a seguinte: *"Entraram numa loja. A mãe colocou o bebê no carrinho. O bebê queria uma coisa. O bebê leu um livro que a mãe deu. O pai fez a conta."* Pelas diversas possibilidades de narrativas, criadas e justificadas pelos sujeitos, fica difícil mensurar a habilidade semântico/pragmática envolvida, mas é possível dizer que ela é muito rica e pode ser muito estimulada. A coerência que nem sempre está presente nas narrativas não foi questionada pela pesquisadora, mas, num trabalho de sala de aula, é possível explorá-la por meio dos detalhes presentes nos desenhos de cada cena que passam muitas vezes despercebidos se o aluno não presta a atenção necessária.

Nos dois últimos subtestes, de formação de grupos de acordo com o campo semântico, os sujeitos demonstraram maior facilidade na realização e também criaram justificativas relativamente consistentes. No penúltimo subteste esperava-se que os sujeitos agrupassem PESSOAS, ANIMAIS, MEIOS DE TRANSPORTE e FRUTAS. A maioria fez o que era esperado, mas alguns agruparam as gravuras e justificaram de forma inesperada, mas, de certo ponto de vista, coerentemente. Seguem algumas respostas inesperadas:

O sujeito 2 agrupou cachorro e gato, dizendo que *"eles brigam"*. Colocou também as pessoas junto com a gravura do avião, porque *"as pessoas andam de avião e conversam"*.Colocou o passarinho com as frutas, porque "*o passarinho gosta de frutas"* e, ainda, deixou juntos o peixe e o barco, pois *"o peixe mora na água".*

O sujeito 14 agrupou as gravuras da seguinte forma: gato e pássaro, *"porque eles brigam"*. Navio e avião, *"para viajar".* Maçã e laranja, *"frutas".* Peixe, cachorro e mãe*, "porque a mulher cuida deles".* Pai, menina e menino, *"para brincar".* Ônibus, bicicleta e carro, *"andam, têm rodas".*

O sujeito 12 também justificou à sua maneira. Juntou o cão e o gato sem justificar. Agrupou maçã e laranja por serem frutas, e o carro com o ônibus por serem da mesma cor. Juntou também o barco ao peixe, porque *"os dois vão no mar"*. Colocou a menina junto da bicicleta justificando ser a bicicleta *"coisa de menina"*. Colocou o homem e a mulher com a gravura do avião, dizendo que os

"*dois estão andando de avião"* e juntou as gravuras que sobraram, o menino e o passarinho, sem justificar.

No último subteste, esperava-se que os sujeitos escolhessem entre as gravuras referentes ao universo das bruxas, a gravura que não se enquadrava, no caso, a gravura de dois pinguins sobre um bloco de gelo. A maioria logo percebeu isso, justificando que os pinguins não são monstros, ou que eles não têm nada de parecido com bruxa, ou simplesmente dizendo serem os pinguins a gravura que não combina com as outras. Alguns sujeitos, no entanto, descartaram outras gravuras e justificaram de forma diferente. O sujeito 5 escolheu a caveira e depois a abóbora, dizendo que *"elas não andam".* O sujeito 3 descartou a caveira, dizendo não ter corpo, faltar o esqueleto. O sujeito 12 também tirou a caveira dizendo não parecer um fantasma. O sujeito 13 tirou o fantasma, porque "*fantasma não existe*". O sujeito 8 descartou a caveira porque *"assusta muito os pinguins".* O sujeito 14 descartou a bruxa, *"porque ela é malvada*".

É preciso fazer constar aqui a dificuldade sentida em mensurar as habilidades semântico/pragmáticas dos sujeitos, uma vez que seus comportamentos diferenciavam-se muito, suas estratégias pareciam variar e suas justificativas por vezes baseavam-se em inferências incoerentes. O propósito, no entanto, foi dar continuidade a pesquisas ainda insuficientes nesse aspecto e, talvez, estimular outras pesquisas que aprofundem o estudo dessa habilidade antes do ensino formal.

9.7.6 Teste de Consciência Fonológica

QUADRO 13 – Resultados esperados pelo instrumento de avaliação fonológica de acordo com a hipótese de escrita

Níveis do teste Hipóteses da escrita	**Mínimo**		**Total**	**Máximo**		**Total**
	Sílaba	**Fonema**		**Sílaba**	**Fonema**	
Pré-silábica	18	6	24	29	10	39
Silábica	23	6	29	32	12	44
Silábico-alfabética	27	12	39	36	18	54
Alfabética	31	15	46	40	26	66

Fonte: Da autora do estudo.

QUADRO 14 – Resultados obtidos pelos sujeitos no teste de consciência fonológica

Sujeitos	Nível da sílaba/total	Nível do fonema/total	Pontuação total/ total geral
Sujeito 1	22/40	15/30	37/70
Sujeito 2	29/40	11/30	40/70
Sujeito 3	21/40	12/30	33/70
Sujeito 4	26/40	10/30	36/70
Sujeito 5	36/40	21/30	57/70
Sujeito 6	32/40	15/30	47/70
Sujeito 7	28/40	13/30	41/70
Sujeito 8	26/40	11/30	37/70
Sujeito 9	35/40	20/30	55/70
Sujeito 10	30/40	14/30	44/70
Sujeito 11	30/40	14/30	44/70
Sujeito 12	28/40	15/30	43/70
Sujeito 13	28/40	09/30	37/70
Sujeito 14	30/40	11/30	41/70

Fonte: Da autora do estudo.

SUJEITO 1

O Sujeito 1 demonstrou atenção ao responder às atividades do teste de consciência fonológica. O nível da sílaba foi testado no dia 25/05 e o nível do fonema no dia 22/06. No teste de consciência silábica, o sujeito atingiu 22 pontos do total de 40. Demonstrou facilidade na realização das três primeiras tarefas: de *síntese*, de *segmentação* e de *identificação de sílaba inicial*. Já na tarefa de *identificação de rima*, encontrou dificuldade, pois acertou apenas uma tarefa das quatro propostas. Não demonstrou estar familiarizado com esse tipo de atividade. Nas tarefas de *produção de palavras com a sílaba dada* e de *identificação de sílaba medial*, o Sujeito alcançou a pontuação máxima. Em outra tarefa envolvendo rima, no caso, *produção de rima*, mais uma vez o resultado foi baixo, pois de quatro tarefas, apenas uma foi cumprida. Nas duas últimas tarefas, mais complexas, de *exclusão* e de *transposição de sílabas*, o Sujeito encontrou dificuldade de compreensão e não atingiu nenhum ponto. Percebeu-se que, à medida que o grau de dificuldade aumentou, a pontuação diminuiu.

Na etapa do fonema, o Sujeito em questão atingiu 15 pontos do total de 30. Assim como na etapa anterior, as primeiras atividades, mais simples, de *produção*

de palavra com o som dado e de *identificação de fonema inicial*, foram realizadas com mais facilidade. No entanto, foi necessário diferenciar som de letra, especialmente na primeira tarefa, pois constantemente o Sujeito questionava se o som era de uma ou outra letra. Foi preciso solicitar que ele pensasse apenas no som e não na letra. Já a atividade de *identificação de fonema final* foi realizada com facilidade. As quatro últimas atividades, mais complexas, não renderam pontuação significativa, pois o Sujeito demonstrou dificuldade. Constantemente dizia *"não sei muito bem isso"*, "*deixa pensar"* e propunha qualquer resposta. Na atividade de exclusão de fonema, de seis tarefas o Sujeito só acertou uma, a primeira, que solicitava a exclusão do fonema [r] da palavra *mar.* As respostas restantes foram tentativas de acerto. Por exemplo, na tarefa que solicitava excluir o som [v] da palavra *vida* e dizer como a palavra ficaria, a resposta foi "vê". Quando se solicitou tirar o som [a] da palavra *peça* e dizer como a palavra ficaria, o Sujeito respondeu "aranha". Já na atividade de segmentação, a penúltima da série de sete atividades que compõem a etapa fonética, percebeu-se um conflito entre sílaba e som, pois o Sujeito não conseguiu separar um do outro, ou seja, a pronúncia da sílaba se prolongava e o Sujeito percebia que sobravam fichas, o que não correspondia ao número de sílabas. Ao ter de segmentar os sons da palavra *lixo*, por exemplo, composta por quatro sons, o Sujeito prolongava-se na pronúncia das sílabas "li – ii – xo – oo" para que todas as fichas fossem usadas. A última atividade da etapa fonética, de *transposição do fonema*, foi muito difícil. Mais uma vez, ele tentou adivinhar as respostas, repetindo as palavras, sem fazer a transposição solicitada, mesmo com a ajuda das fichas.

A soma dos pontos de todas as atividades que compõem as etapas silábica e fonética do CONFIAS foi de 37, de um total de 70 pontos. Esses resultados ficam entre o mínimo e o máximo esperado para quem se encontra na hipótese pré-silábica de escrita. Na etapa fonética, o Sujeito alcançou até um resultado superior ao desejado, pois a pontuação máxima que se espera de quem é pré-silábico é 10, e o Sujeito em questão atingiu 15.

SUJEITO 2

O Sujeito 2 atingiu 29 pontos do total de 40 na etapa da sílaba. Foi muito bem nas quatro primeiras atividades, de *síntese*, *segmentação*, *identificação da sílaba*

inicial, *identificação de rima* e *produção de palavra com a sílaba dada*. Já na atividade de *identificação de sílaba medial*, só acertou a metade. Diferentemente do Sujeito 1, o Sujeito 2 produziu rimas facilmente: *balão* rima com BETÃO, *café* rima com GAVÉ, *bola* rima com PENOLA. Mesmo que as palavras propostas por ele não existissem, a rima foi produzida. Na atividade de *exclusão de sílaba*, o Sujeito 2 cumpriu três das oito tarefas, e, na última atividade, de *transposição*, a mais complexa da etapa silábica, a criança conseguiu transpor corretamente a sílaba das duas primeiras do total de quatro palavras.

No nível do fonema, o Sujeito 2 atingiu 11 pontos do total de 30. Na primeira atividade, de produção de palavra que inicia com o som dado, ao ouvir o som pronunciado pela pesquisadora, a criança repetia o nome da letra que fazia aquele som e depois citava a palavra iniciada por ele. Demonstrou facilidade nas duas primeiras atividades, mas, à medida que a dificuldade aumentou, foi encontrando mais dificuldade e suas respostas basearam-se na adivinhação, assim como as respostas do Sujeito 1. Na última atividade, a mais complexa de todas do nível do fonema, o Sujeito em estudo chegou a comentar *"É muito fácil!"*.

A pontuação total, portanto, deste sujeito é de 40 pontos de um total de 70. Diferentemente do sujeito anterior, a pontuação maior do Sujeito 2 deu-se no nível silábico, pois no nível do fonema a pontuação foi de 11 pontos. Mesmo assim, os resultados ficaram próximos ao máximo esperado.

SUJEITO 3

O teste de Consciência Fonológica foi aplicado neste Sujeito em datas diferentes: no dia 29/05, o nível silábico, e no dia 15/06, o nível fonético. Este Sujeito atingiu, na etapa da sílaba, 21 pontos do total de 40. Alcançou melhores resultados nas primeiras atividades também, assim como os dois primeiros sujeitos. Depois de ouvir as palavras, parecia não memorizá-las, pois sempre as repetia. Pensava, baixava a cabeça na classe. Seu comportamento era de inquietação. Tanto na atividade *identificação de rima* quando na *produção*, somente a metade da pontuação foi alcançada. O Sujeito 3 não conseguiu pontuação na atividade que propunha a *identificação da sílaba medial*. Percebeu-se que a dificuldade aumentou

nas atividades mais complexas, pois nas duas últimas, que somam ao todo 12 pontos, o Sujeito em estudo atingiu apenas 3 pontos.

No nível do fonema, o Sujeito atingiu uma pontuação de 12 pontos, o que supera o máximo esperado para sujeitos pré-silábicos como ele. Como os sujeitos anteriores, a maior pontuação ocorreu nas primeiras atividades, de *produção de palavra que inicia com o som dado*, de *identificação de fonema inicial* e de *identificação de fonema final*. Na atividade que exigia a *exclusão* de determinado fonema, o sujeito não alcançou pontuação. Ao solicitar que fosse retirado o som [r] da palavra *mar*, por exemplo, para que o sujeito dissesse como a palavra ficaria sem esse som, ele respondeu que ficaria “maria”. Ao dizer como ficaria a palavra *jaula* sem o som [j], o sujeito respondeu “jala”. Ao retirar o som [v] da palavra *vida*, o sujeito respondeu “vavi”. Ao ser solicitado que retirasse o som [u] de *viúva*, o sujeito respondeu que ficaria “banana”.

Nas três últimas atividades, de maior complexidade, o sujeito também atingiu pontuação baixa. Observou-se também no seu comportamento uma inquietação maior na realização das últimas tarefas. Mesmo assim, a pontuação total alcançada, 12 pontos, supera o máximo esperado na hipótese pré-silábica. O total de pontos alcançados por esse sujeito foi de 43 pontos, além do máximo esperado, que é de 39 pontos.

SUJEITO 4

O Sujeito 4 caracterizou-se por frequentemente hesitar diante das tarefas. Demorava muito ao responder e constantemente afirmava não saber. Parecia ter medo de tentar. As tarefas que compõem a etapa da sílaba foram aplicadas no dia 29/05 e as da etapa fonêmica foram aplicadas em 15/06. Atingiu 26 pontos do total de 40 pontos na primeira etapa, o que ficou entre o mínimo e o máximo para quem se encontra na hipótese de escrita pré-silábica. Assim como os outros sujeitos, apresentou facilidade na realização das primeiras atividades e dificuldade nas últimas. Também como os demais, o Sujeito 4 demonstrou maior dificuldade nas tarefas de *identificação* e *produção de rima*. Na hora de produzir, por duas vezes disse não saber, encerrando a tarefa, o que também ocorreu quando se solicitou que citasse palavras que iniciassem com determinada sílaba.

Na etapa do fonema, composta por 30 tarefas subdivididas em atividades diferentes, por sete vezes o Sujeito em estudo negou-se a tentar, dizendo não saber e dando por encerradas as tentativas. Mesmo assim, atingiu 10 pontos, o máximo esperado no nível fonêmico por alunos pré-silábicos. A pontuação maior também ocorreu, como com os demais sujeitos, nas primeiras atividades, pois nas duas últimas nenhum ponto foi alcançado.

O total de 36 pontos atingidos por este sujeito no CONFIAS fica entre o mínimo e o máximo esperado para quem se encontra na hipótese de escrita pré-silábica.

SUJEITO 5

O Sujeito 5 atingiu escores bem além dos esperados para quem se encontra na hipótese pré-silábica de escrita. A aplicação da etapa silábica ocorreu no dia 28/05 e da fonêmica no dia 15/06. Na primeira, o sujeito atingiu 36 pontos do total de 40, um escore muito elevado, além do máximo esperado que é de 29. Achou fáceis as primeiras tarefas e fez de olhos fechados as tarefas de *identificação de sílaba medial*, talvez para se concentrar melhor, acertando todas elas. Quando as tarefas ficaram um pouco mais complexas, o Sujeito disse "*Tá começando a esquentar a minha cabeça...".*

Na segunda etapa, do nível do fonema, sua pontuação de 21 pontos superou também a pontuação máxima esperada para quem é pré-silábico, que é de 21. O Sujeito atingiu acertou todas as tarefas das três primeiras atividades do nível do fonema. Nas quatro últimas atividades, mais complexas, de 18 pontos o Sujeito 5 alcançou 9.

De todas as crianças, esta foi a que mais pontos atingiu no CONFIAS, ficando muito além do máximo esperado para quem se encontra na hipótese pré-silábica da escrita. Seu escore é muito alto, pois dos 70 pontos totais exigidos pelo CONFIAS, este sujeito atingiu 57.

SUJEITO 6

Este Sujeito também alcançou resultados altos no CONFIAS. As atividades referentes ao nível da sílaba foram aplicadas no dia 25/05 e as referentes ao nível

do fonema ocorreram no dia 15/06. Atingiu 31 pontos de 40 no nível da sílaba. Assim como com os demais sujeitos, a pontuação foi mais elevada nas tarefas das primeiras atividades desse nível. No entanto, demonstrou mais facilidade que os demais nas tarefas de identificação de rima. Já nas tarefas de produção de rima encontrou maior dificuldade. Na atividade de exclusão de sílabas, acertou 5 tarefas do total de 8, superando outros sujeitos que não alcançaram pontuação em tarefas mais complexas.

No nível do fonema, a pontuação atingida foi 15 do total de 30. Como o Sujeito 1, este sujeito também perguntava o nome da letra antes de produzir palavras com o som dado. Nas atividades de *exclusão* de som e de *transposição*, mostrou-se desanimado, dizendo não saber. Mesmo assim, sua pontuação no nível do fonema superou o máximo esperado para quem está classificado como pré-silábico. Sua pontuação total ficou em 46 do total de 70 pontos.

SUJEITO 7

O Sujeito 7 realizou a etapa da sílaba no dia 29/05 e a etapa do fonema no dia 18/06. Assim como os demais, realizou com facilidade as tarefas iniciais do nível silábico. Na atividade de *identificação da sílaba inicial*, o sujeito identificou também a letra inicial. Encontrou dificuldade na atividade de *produção de rima*, assim como os demais. Algumas de suas respostas foram: *Balão rima com 'bala, besta'; café rima com 'alface'; rato rima com 'ratinha'; bola rima com 'bolinha'*. Já na atividade de *exclusão* de determinada sílaba de uma palavra, acertou 4 tarefas do total de 8. Na atividade de *transposição silábica*, a mais complexa do nível em questão, o escore desse sujeito foi muito alto, pois de 4 tarefas, ele acertou 3. Atingiu ao todo 28 pontos do total de 30 nessa fase do CONFIAS, um ponto abaixo do máximo esperado.

Já no nível do fonema, o Sujeito 7 ficou acima do máximo esperado, pois atingiu 13 pontos do total de 30. As duas primeiras atividades foram realizadas com facilidade. Nas atividades de *exclusão* e de *transposição* de som, não atingiu nenhum ponto. Nas tarefas de segmentação, o Sujeito nomeava as letras, mais preocupado com o nome das mesmas e não com o som. Sua pontuação geral foi

muito boa, pois alcançou 41 pontos. O total esperado para quem é pré-silábico é de 39 pontos.

SUJEITO 8

O teste referente ao nível silábico foi aplicado neste sujeito no dia 28/05 e os resultados ficaram entre o mínimo e o máximo esperado nesta etapa. Como alguns dos sujeitos já citados, o sujeito em questão encontrou dificuldade na identificação e produção de rima e especialmente nas duas últimas e mais complexas atividades, de exclusão e transposição silábica.

A etapa fonética foi realizada no dia 15/06. O Sujeito atingiu 11 pontos do total de 30 e ficou um ponto acima do máximo esperado. Assim como os demais que atingiram essa média, encontrou facilidade nas atividades iniciais e foi encontrando mais dificuldade nas tarefas finais, mais complexas. Nas atividades de exclusão e transposição de fonema, por exemplo, a criança não atingiu nenhuma pontuação. Sua pontuação foi 37 pontos do total de 70.

SUJEITO 9

Este Sujeito, assim como o Sujeito 5, atingiu excelentes escores, tanto no nível silábico quanto no fonético, 35 e 25, respectivamente. A primeira etapa foi realizada no dia 29/05 e a segunda no dia 18/06. Nas atividades referentes à sílaba, só encontrou dificuldade na de transposição, pois nas demais conseguiu alcançar pontuação elevada. Encontrou facilidade tanto na identificação como na produção de rimas, diferentemente de muitos outros sujeitos.

O mesmo aconteceu nas atividades do nível do fonema. Realizou facilmente as tarefas mais simples, encontrando um pouco de dificuldade à medida que iam ficando mais complexas. Na primeira atividade, de produção de palavra que inicia com o som dado, o sujeito citou nomes de pessoas: Giovana, Vinícius e Vitória. Na última atividade não conseguiu atingir nenhum ponto, mesmo assim o total de 55 pontos fica bem além do que se espera para que está na hipótese pré-silábica de escrita.

SUJEITO 10

Este sujeito realizou a etapa da sílaba no dia 25/06 e a etapa do fonema no dia 18/06. Acertou 30 tarefas do total de 40, o que fica um ponto acima do esperado pelo CONFIAS. Encontrou facilidade nas primeira atividade e também nas de identificação e produção de rima. Suas respostas na hora de produzir rimas foram as seguintes: Balão rima com... 'pão caiu no chão'; Café rima com... 'pé cheirou chulé'; Rato rima com.... 'ratoeira? Não! Gato!'. Ao realizar as atividades de exclusão de sílaba também encontrou facilidade, pois acertou 6 tarefas das 8 propostas pela atividade.

No nível do fonema, ao produzir palavras com som inicial dado, o Sujeito em estudo também citou nomes de pessoas ou colegas conhecidos. Encontrou dificuldade nas atividades de *exclusão* de som, de *segmentação* e de *transposição*, assim como os demais. O total alcançado no nível do fonema foi de 14 pontos, 4 pontos além do máximo esperado. Este foi o segundo sujeito com maior número de pontos alcançados no CONFIAS.

SUJEITO 11

Este sujeito também atingiu escores elevados. No nível da sílaba, 30 pontos do total de 40, e no nível do fonema, 14 pontos do total de 30, pontuação considerada acima do máximo esperado. As tarefas de consciência silábica foram aplicadas no dia 25/05 e de consciência fonética no dia 22/06. Ao contrário de muitos outros sujeitos já descritos, este conseguiu realizar com facilidade as tarefas de identificação e produção de rima, pertencentes à etapa da sílaba, citando até mais de uma resposta na hora de produzir palavras com a rima dada.

No nível fonético, hesitou um pouco na hora de produzir palavras com o som 'v', dizendo não saber muito bem palavras com 'v'. Ao segmentar os sons, atribuía a cada ficha uma sílaba e não um som apenas. Ainda que encontrasse algumas dificuldades nas atividades do nível fonético, esse sujeito atingiu uma pontuação além daquela que se espera para que é pré-silábico.

SUJEITO 12

Os resultados do Sujeito 12 são bem semelhantes aos do Sujeito 11. A etapa silábica foi aplicada no dia 29/05 e a fonética no dia 18/06. Os resultados obtidos na primeira atingiram 30 pontos e na segunda, 15. Os cinco primeiros testes foram realizados com facilidade, inclusive as tarefas de identificação de rima. Nas duas últimas tarefas, de exclusão e de transposição da sílaba, encontrou dificuldades e frequentemente afirmava não saber.

Já nas primeiras atividades envolvendo o fonema, demonstrou até uma certa rapidez nas respostas. Na tarefa de produção de palavra com o som dado, perguntava o nome da letra antes de dizer a palavra. Quando foi solicitado que dissesse alguma palavra com [s], disse CARRO, afirmando que com C ela sabia, mas com S não. A partir da 4ª tarefa, de exclusão do som da palavra, começou a apresentar maiores dificuldades, apesar de atingir um ponto tanto na tarefa 5, de síntese, como na tarefa 6, de segmentação.

O total da pontuação deste sujeito, então, foi de 45 pontos.

SUJEITO 13

Este sujeito atingiu 28 pontos na etapa silábica, realizada no dia 25/05, e apenas 09 pontos na etapa fonêmica, realizada em 26/06. assim como os sujeitos anteriores, o Sujeito 13 também realizou as primeiras tarefas envolvendo a sílaba com facilidade. Já nas tarefas de identificação da sílaba medial e na de produção de rima, atingiu somente a metade da pontuação. O que surpreendeu foi a boa pontuação obtida na tarefa de exclusão da sílaba, pois de 8 subtarefas, conseguiu acertar 5. Na de transposição, a última e mais complexa tarefa da etapa silábica, o sujeito acertou a metade.

Para realizar a tarefa produção de palavra com o som dado, houve necessidade de denominar as letras para que o Sujeito entendesse o que lhe era solicitado. Encontrou facilidade na realização da primeira tarefa e, à medida que a dificuldade foi aumentando, as respostas foram hesitantes. Este sujeito não quis realizar as duas últimas tarefas da etapa fonêmica, afirmando não saber e

demonstrando certo desinteresse nas explicações da pesquisadora, pois dispersava-se facilmente e dizia não saber responder.

SUJEITO 14

Como os demais sujeitos, este também respondeu às primeiras questões da etapa silábica com facilidade, atingindo 30 pontos nessa fase. Na etapa do fonema atingiu 11 pontos.

Nas últimas tarefas da etapa silábica, houve uma queda na pontuação, principalmente nas tarefas de exclusão e de transposição da sílaba. Já no nível do fonema, o sujeito em questão acertou tudo o que propuseram as tarefas iniciais, de produção de palavra que inicia com o som dado e de identificação de fonema inicial.

Ao realizar a atividade de identificação de fonema final, confundiu o desenho da coelha com o de uma vaca. Nesta tarefa atingiu a metade da pontuação. A partir da tarefa 4, de exclusão do som dado, o sujeito demonstrou maior dificuldade. Nas tarefas de síntese, segmentação e transposição, o sujeito não atingiu pontuação, hesitando ao dar suas respostas ou até negando-se a responder pelo fato de não saber.

10 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Na presente seção, os dados da pesquisa foram transpostos para gráficos. Optou-se por atribuir o valor de um ponto para cada teste como escore máximo. A partir daí, os índices obtidos foram analisados. Para melhor visualização dessa análise, dividiu-se o presente capítulo nas seguintes seções:

A seção 10.1 trata da análise dos resultados obtidos por todos os sujeitos em todos os testes realizados, exceto no teste de escrita, que apenas os classificou conforme as hipóteses de escrita em que se encontravam na época da aplicação: hipótese pré-silábica de escrita.

A seção 10.1.1 apresenta e compara os índices gerais obtidos pelos sujeitos do sexo feminino e do sexo masculino nos mesmos testes.

A seção 10.2 analisa os resultados obtidos no teste de leitura por todos os sujeitos.

A seção 10.3 analisa os escores gerais obtidos no teste de consciência fonológica, levando em consideração os resultados da etapa silábica e da etapa fonêmica.

A seção 10.3.1 compara os escores obtidos no testes de consciência fonológica pelos sujeitos do sexo feminino e do sexo masculino.

A seção 10.4 analisa os resultados atingidos pelos sujeitos no teste de consciência sintática, levando em conta cada tarefa do teste, ou seja, os escores obtidos na tarefa de julgamento gramatical, de correção gramatical e de correção de frases com incorreções gramatical e semântica.

A seção 10.4.1 compara os resultados alcançados pelos sujeitos dos sexos feminino e masculino nessas mesmas tarefas.

A seção 10.5 trata dos resultados obtidos pelos sujeitos da pesquisa no teste de consciência semântico/pragmática em cada uma das tarefas que ele propõe. O

teste é composto pelas tarefas de associação de elemento ao contexto, de ordenação de fatos, de identificação da cena penetra e de formação de grupos de acordo com o campo semântico.

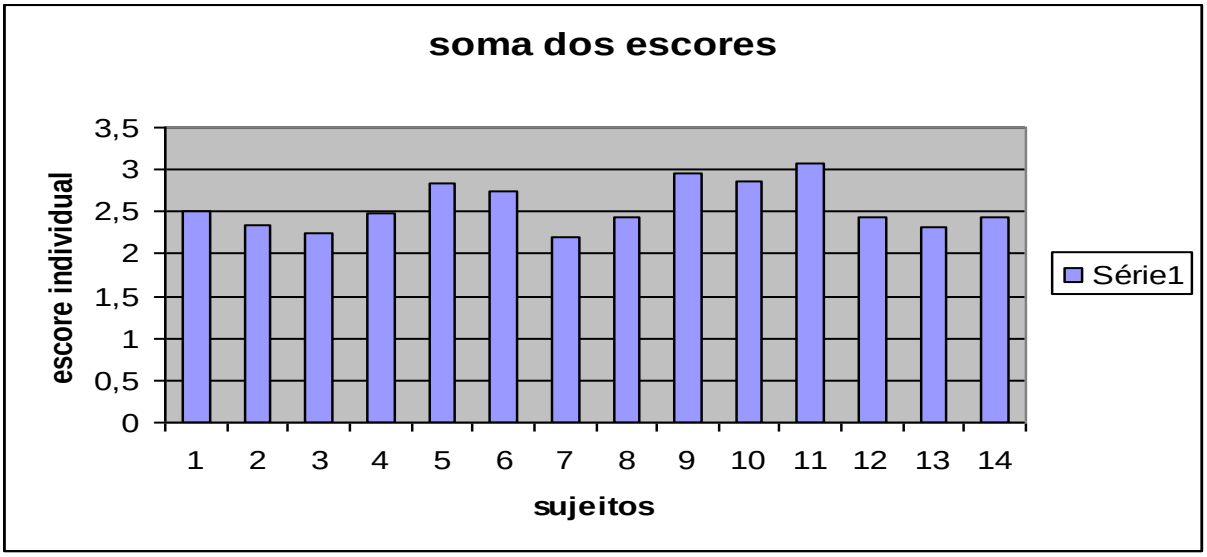
A seção 10.5.1 trata da análise e comparação dos escores obtidos pelos sujeitos dos sexos feminino e masculino nesses mesmos testes.

10.1 ANÁLISE GERAL DOS DADOS

Seguem abaixo os gráficos que apresentam os escores gerais obtidos pelos sujeitos da pesquisa em todos os testes realizados. Cabe salientar que o teste de escrita, composto por um ditado, indicou apenas a hipótese de escrita em que cada um se encontrava. Como todos os sujeitos, na época, eram silábico-alfabéticos, esse dado não foi colocado nos gráficos, servindo apenas como um dado relevante sobre a individualidade dos sujeitos.

Atribuiu-se a cada teste o valor de um ponto, considerando os testes de leitura, de consciência fonológica, de consciência sintática e de consciência semântico/pragmática.

GRÁFICO 01 – Resultados gerais obtidos nos testes de leitura, de consciência fonológica, consciência sintática e consciência semântico/pragmática



Fonte: Da autora do estudo.

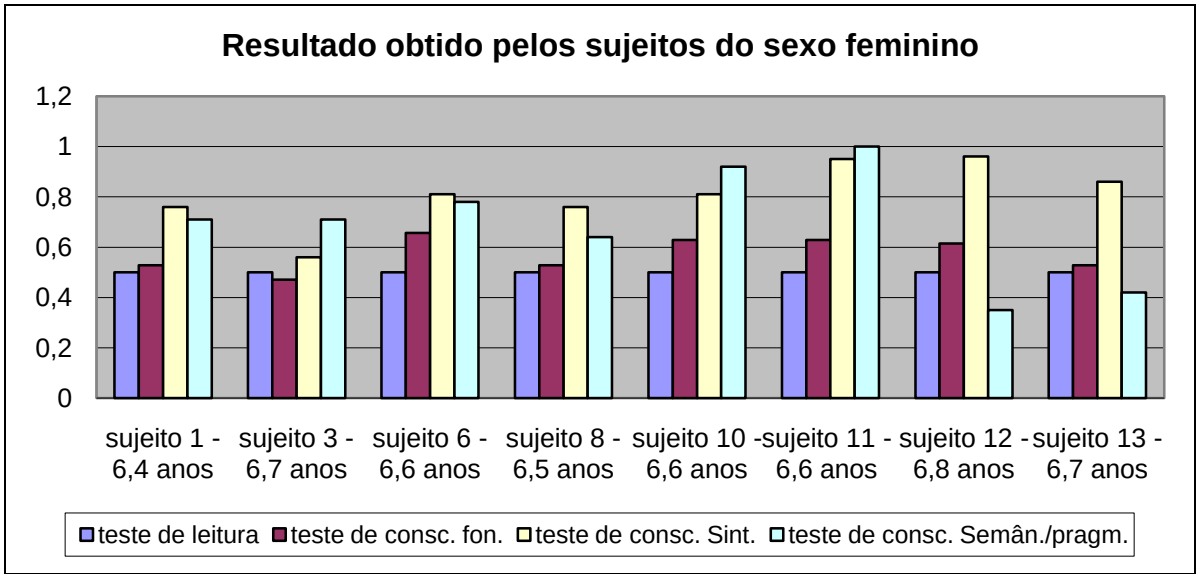
Numa análise geral dos resultados obtidos pelos sujeitos na realização de todos os testes de consciência linguística e ainda no teste de leitura, observou-se que as médias maiores foram atingidas pelos sujeitos 11 (sexo feminino – 6,6anos), 09 (sexo masculino – 6,7anos), 10 (sexo feminino – 6,6 anos) e 05 (sexo masculino – 6,8 anos), o que pode sugerir um desenvolvimento maior das meninas no aspecto consciência linguística como um todo, principalmente pelo fato de elas, com idade inferior à idade dos meninos atingirem escores mais elevados. Observar o fator idade se faz necessário também, pois a diferença entre os sujeitos que atingiram as maiores médias gerais é de no máximo 2 meses e, vale lembrar, todos ultrapassam os 6 anos e meio, sugerindo que esses escores mais elevados são adquiridos durante essa faixa etária.

Por outro lado, o sujeito que atingiu as menores médias gerais tem 6,10 meses (sexo masculino), ou seja, é mais velho que os quatro primeiros colocados. Suas médias ficaram baixas em todos os testes, o que sugere certa imaturidade ainda em todos os aspectos linguísticos, diferentemente dos demais, que apresentam resultados elevados em alguns testes (especialmente nos de consciência sintática e semântico/pragmática) e índices médios nos outros testes.

Os gráficos abaixo ilustram os índices obtidos por sujeitos do sexo feminino e do sexo masculino separadamente.

10.1.1 Análise dos dados referentes aos resultados obtidos pelos sujeitos do sexo feminino e do sexo masculino em todos os testes

GRÁFICO 02 **–** Índices obtidos pelos sujeitos do sexo feminino nos mesmos testes descritos na tabela acima.



Fonte: Da autora do estudo.

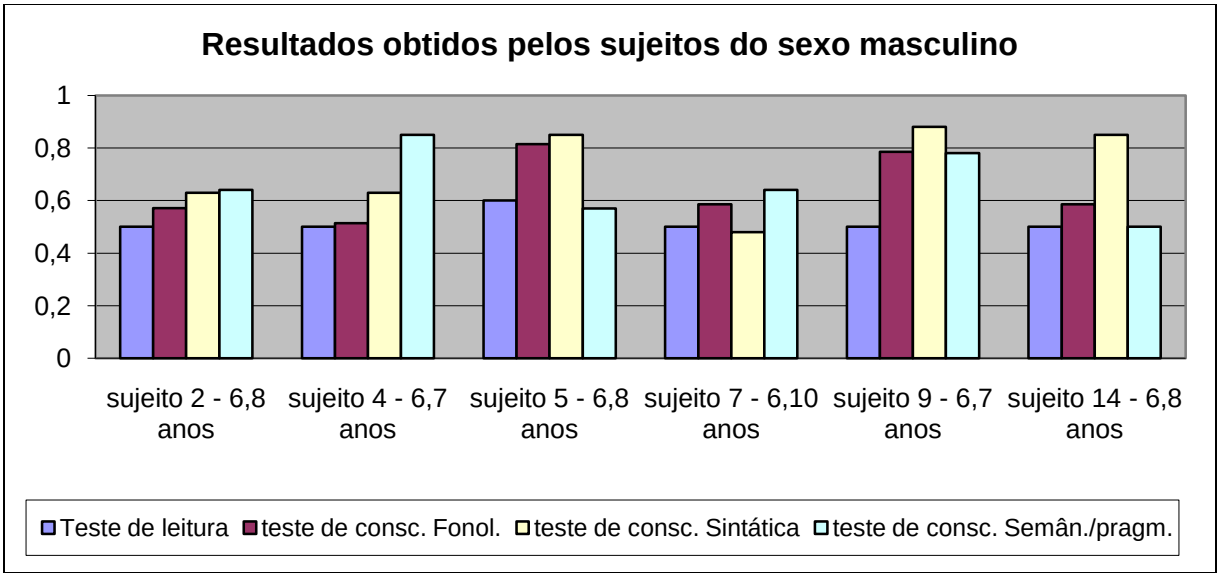
Entre as meninas, o teste de consciência sintática, com exceção do resultado do sujeito 3, foi aquele que manteve os índices mais constantes, sugerindo facilidade na percepção de incorreções gramaticais e facilidade de correção de falhas sintáticas nas frases dadas. No entanto, esses índices não parecem ser mérito apenas das meninas, pois os sujeitos do sexo masculino também atingiram índices bons e constantes, o que será ilustrado no próximo gráfico. Esse dado também se confirma no projeto-piloto, pois os níveis de consciência sintática daqueles sujeitos também são elevados.

Um dado relevante na tabela acima é a proximidade de resultados obtidos no teste de leitura e no teste de consciência fonológica, o que revela, assim como outras pesquisas já demonstraram, uma estreita relação entre essas duas habilidades linguísticas.

Percebe-se também que os níveis de consciência fonológica entre as meninas são muito semelhantes. Já os resultados do teste de consciência semântico/pragmática variam muito. É preciso destacar aqui que as meninas, principalmente ao ordenar as sequências propostas e organizar as gravuras em

grupos semânticos, faziam inferências utilizando a imaginação, muitas vezes até saindo da história dada e criando outras. A subjetividade utilizada pelas meninas é marcante em relação à objetividade dos meninos na realização das tarefas semântico/pragmáticas.

GRÁFICO 03 **–** Índices obtidos pelos sujeitos do sexo masculino nos mesmos testes descritos na tabela 01.



Fonte: Da autora do estudo.

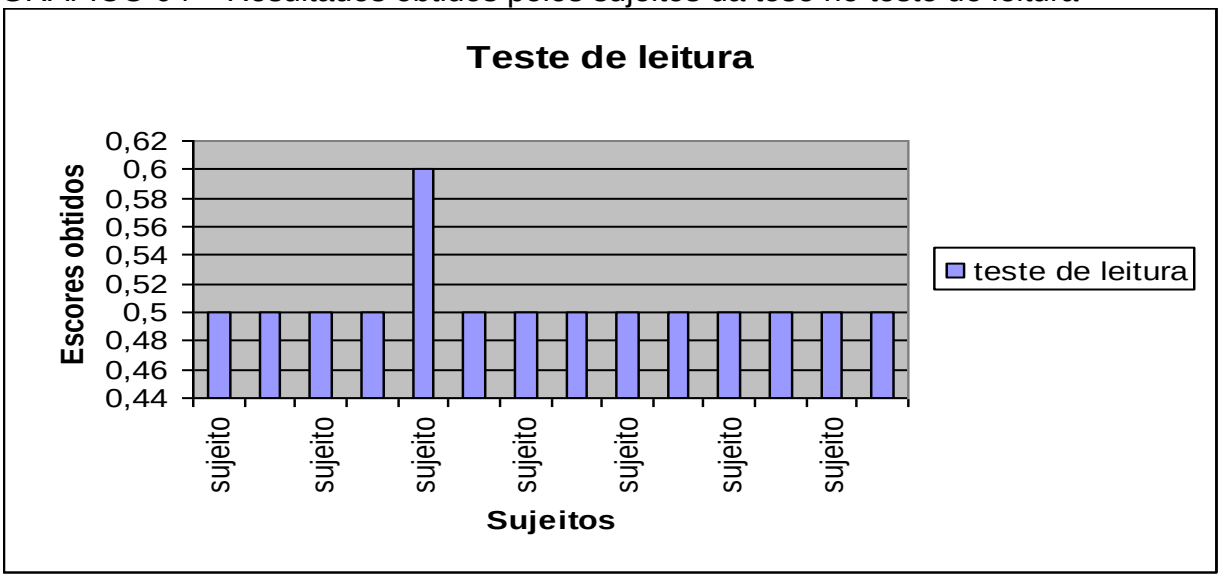
Na tabela acima, é importante observar a proximidade entre os índices de consciência fonológica e leitura, com exceção dos resultados obtidos pelos sujeitos 5 e 9, que apresentaram discrepância maior entre o resultado de um e outro teste. Cabe ressaltar que os índices obtidos por esses sujeitos no teste de consciência fonológica ficaram acima do esperado pela idade, principalmente na etapa do fonema, o que gerou essa elevação no escore. O sujeito 5, no entanto, ao realizar o teste de leitura, foi o único que conseguiu ler outra palavra além do próprio nome. Os demais sujeitos, assim como o 9, só conseguiram decifrar a escrita do próprio nome. Ainda sobre o sujeito 5, observa-se que a pontuação no teste de leitura é elevada, apesar de o resultado total nesse teste ainda estar de certa forma distante do total obtido no CONFIAS. Apesar dessa diferença, os dois escores são altos, o que confirma a estreita relação entre leitura e consciência fonológica, pois nos outros sujeitos essa relação também é evidenciada.

Em relação aos resultados obtidos pelos sujeitos do sexo feminino no teste de consciência semântico/pragmática, comparando-os com os escores do gráfico

acima, percebe-se uma oscilação menor dos meninos. Isso sugere uma objetividade maior desses sujeitos, principalmente nas tarefas de ordenação de sequências e de separação das gravuras de acordo com seu campo semântico. Ficou evidente também, no momento da aplicação do teste de consciência semântico/pragmática, que os meninos procuravam se deter ao que viam, resolvendo as tarefas com menos hesitação do que as meninas e em menor espaço de tempo.

10.2 ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS NO TESTE DE LEITURA POR TODOS OS SUJEITOS

GRÁFICO 04 **–** Resultados obtidos pelos sujeitos da tese no teste de leitura



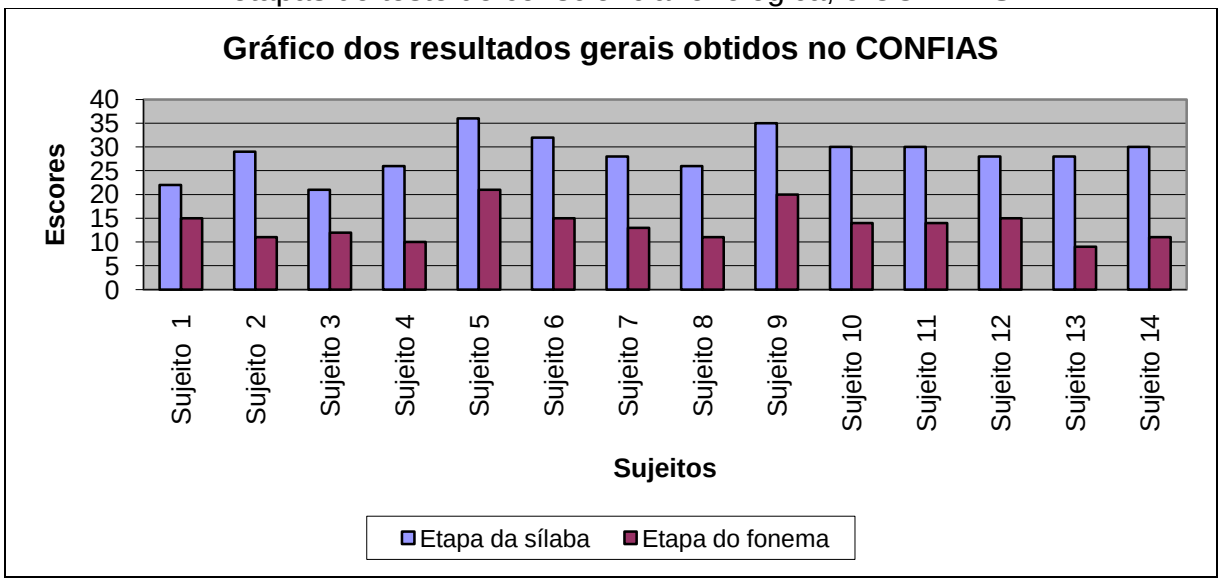
Fonte: Da autora do estudo.

No teste acima, todas as crianças conseguiram identificar o próprio nome e, por isso, atingiram a mesma pontuação. Somente o sujeito 5 identificou o seu nome e a palavra CARRO, o que fez sua pontuação elevar-se em relação aos demais. Esse dado sugere que o trabalho desenvolvido em relação à leitura no primeiro ano dessa escola centra-se na exploração do próprio nome e nas letras que o compõem. Sem hesitar, todos os alunos facilmente identificaram seus nomes, mas não as outras palavras propostas pelo teste. Muitos até identificavam a primeira letra e “liam” uma palavra que começasse também com aquela letra.

Pelo comportamento demonstrado pelos sujeitos durante a realização do teste de leitura, foi possível observar que ler para eles é soletrar, dizer o nome das letras. Isso sugere uma preocupação inicial da escola com a identificação das letras do alfabeto, sua escrita e seu som, o que se percebe nos pareceres descritivos produzidos pelas professoras. Quando solicitados a ler as palavras contidas nas fichas, muitos sujeitos afirmavam não saber ler, mas saber os nomes das letras.

10.3 ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS NO TESTE DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

GRÁFICO 05 – Resultados obtidos por todos os sujeitos da pesquisa nas duas etapas do teste de consciência fonológica, o CONFIAS



Fonte: Da autora do estudo.

Percebe-se pelo gráfico que a pontuação alcançada por todos os sujeitos na etapa silábica se destaca, o que confere, de certa forma, com o teste de escrita, no qual a totalidade dos sujeitos é pré-silábica, isto é, esses sujeitos já manipulam a sílaba de maneira consciente. Entretanto, nota-se que a manipulação consciente da sílaba ocorre, mas a correlação gráfica ainda não, pois no teste de leitura isso não se evidenciou.

Nas tarefas de consciência do fonema, apesar de oferecerem mais dificuldade, muitos alunos obtiveram escores elevados, ou seja, acima de 10.

Apenas o sujeito 13 não ultrapassou os 10 pontos, os demais superaram o máximo desejado para quem é pré-silábico.

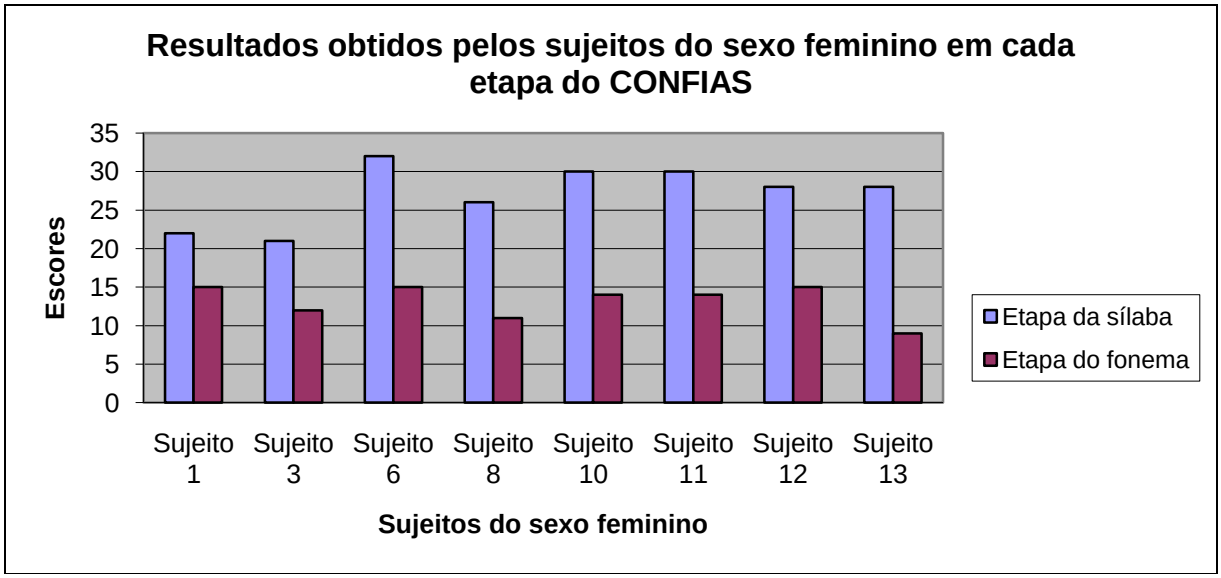
Na etapa silábica, ocorreu o mesmo, isto é, todos os alunos atingiram mais do que o mínimo esperado, 18 pontos. Todos ultrapassaram os 20 pontos nessa etapa. Os sujeitos 5 e 9, ambos meninos, obtiveram os maiores índices de consciência silábica, 36 e 35, respectivamente, de um total de 40 pontos, sendo que o máximo desejado para sujeitos pré-silábicos é de 29 pontos. Na etapa do fonema, foram os mesmos sujeitos que se destacaram, o 5 e o 9, alcançando respectivamente 21 e 20 pontos, de um total de 30 pontos, sendo que o máximo esperado para os pré-silábicos é de apenas 10 pontos nessa etapa.

Corrobora-se aqui nesta tese a visão de que os sujeitos, mesmo que ainda não estejam alfabetizados, já possuem uma consciência fonológica bem desenvolvida, pois a grande maioria se aproxima ou até supera os níveis desejados pelo CONFIAS. Como afirmam Roazzi e Dowker (1989), se desenvolver a consciência fonológica desenvolve a leitura, então a natureza da consciência fonológica e seus métodos de treinamento são pontos importantes a serem investigados. Em contrapartida, se a consciência fonológica é resultado de treinamento em leitura, então é contraproducente investir em treinamentos de consciência fonológica.

A presente pesquisa assume a mesma visão de Morais, Content, Bertelson, Kary e Kolinsky (1988) cujos estudos concluíram que a experiência de aprender a ler e escrever pode conscientizar as pessoas quanto aos sons, mas há outras maneiras de promover essa consciência, como, por exemplo, a estimulação realizada na fase pré-escolar. Além disso, há outros estudos comprovando que crianças não alfabetizadas já apresentam habilidades metafonológicas. Esse dado fica evidente nessa tese, pois no teste de leitura as crianças pareceram apenas reconhecer, e não ler, o próprio nome, mas atingiram escores elevados tanto na etapa silábica como na etapa fonêmica no instrumento que avalia os níveis de consciência fonológica. Em outras palavras, as crianças apresentam habilidades metafonológicas bem desenvolvidas apesar de ainda não saberem ler.

10.3.1 Análise dos escores obtidos em cada etapa do confias pelos sujeitos dos sexos feminino e masculino

GRÁFICO 06 **–** Resultados obtidos pelos sujeitos do sexo feminino nas duas etapas da CONFIAS

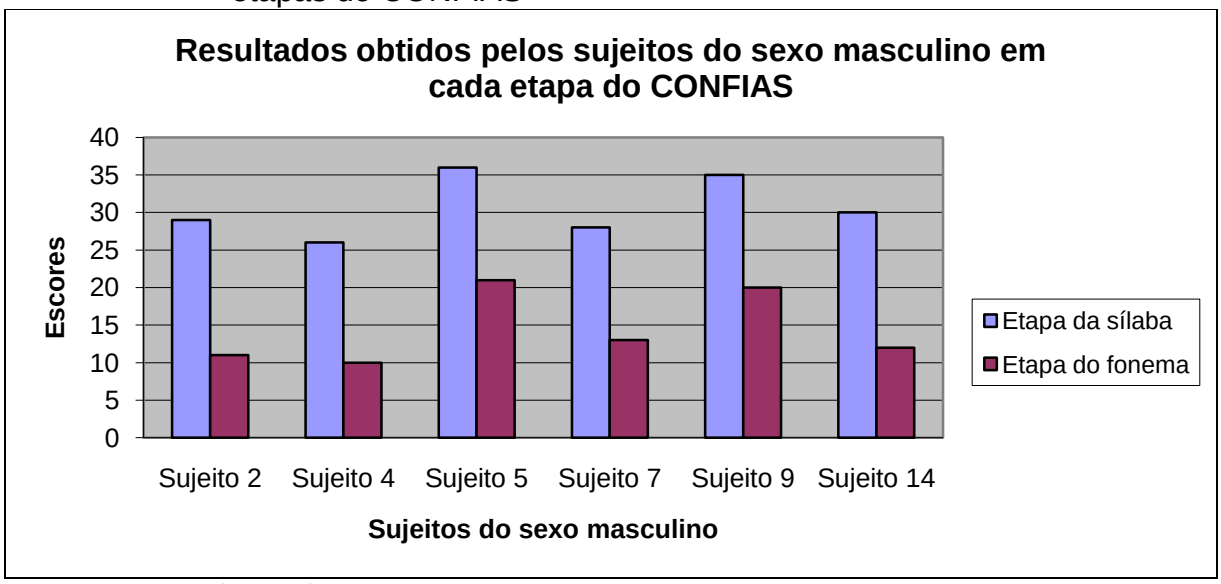


Fonte: Da autora do estudo.

Percebe-se que nos escores obtidos pelas meninas, a etapa da sílaba também apresenta escores elevados. O mínimo esperado para quem é pré-silábico é de 18, e o máximo é de 29. Todas ficaram entre esses dois polos, ou seja, a que mais se destacou atingiu 32 pontos e a que menos pontuação atingiu 21.

O sujeito 13 foi o que obteve o menor índice de consciência fonêmica, apesar de atingir escore elevado na consciência da sílaba, tão elevado quanto os demais. O mesmo ocorreu com o sujeito 8 na consciência fonêmica. Os resultados alcançados pelos sujeitos 1 e 3 diferem dos demais pela proximidade dos escores referentes às duas tarefas. Isso quer dizer que obtiveram pontuação não tão elevada na etapa silábica em relação aos outros e escores consideravelmente elevados na etapa fonêmica.

GRÁFICO 07 – Resultados obtidos pelos sujeitos do sexo masculino nas duas etapas do CONFIAS



Fonte: Da autora do estudo.

Entre os escores obtidos pelos meninos da pesquisa parece haver uma disparidade maior entre as duas etapas do teste, pois na etapa da sílaba, os índices foram altos. Os sujeitos 5, 9 e 14 superaram a marca desejada na etapa silábica e o sujeito 2 atingiu a marca, 29 pontos, o que pode representar uma facilidade grande dos meninos em relação à manipulação silábica consciente. Os sujeitos 4 e 7 ficaram próximos ao máximo esperado também.

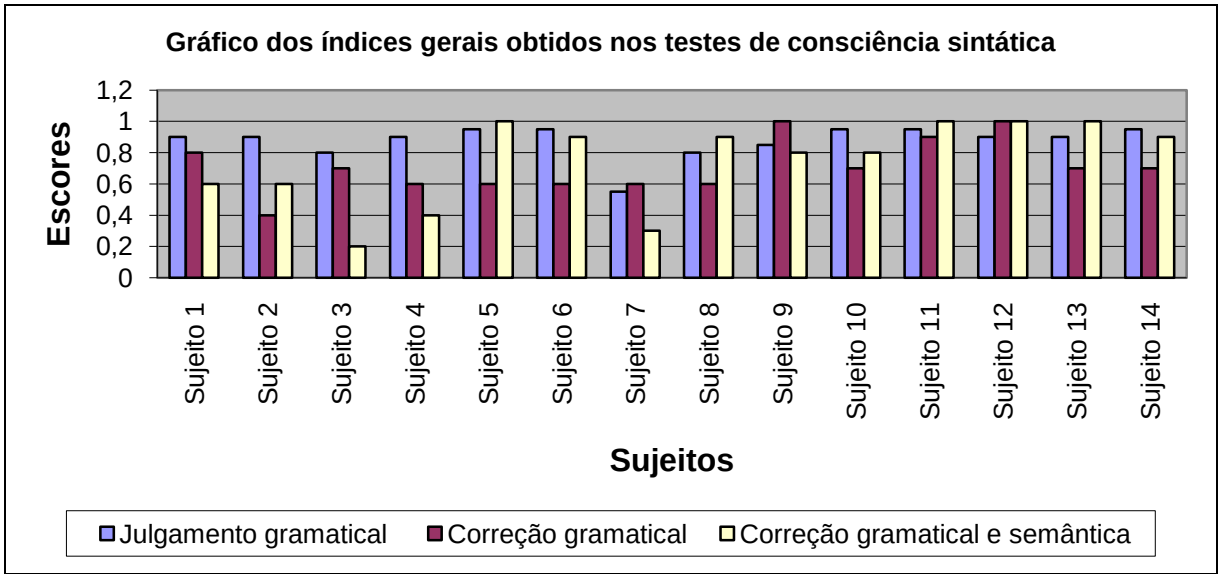
Em relação à etapa fonêmica, todos os meninos atingiram ou até superaram o máximo desejado, 10 pontos. De modo geral, no entanto, as meninas demonstraram índices de maior constância nessa etapa, pois ficaram entre 9 e 15 pontos.

A dificuldade maior para todos os sujeitos foi encontrada na etapa do fonema, o que se confirma na visão de Gough e Larson (1996) quando argumentam que a consciência fonológica é mais adequadamente descrita em termos de uma estrutura hierárquica. Segundo eles, essa hierarquia ocorre por meio de estágios cujo início se dá com a consciência de unidades mais globais até a consciência plena dos segmentos fonêmicos da fala.

Portanto, os sujeitos da tese, por não estarem ainda alfabetizados, apresentam maiores escores nos segmentos mais globais (sílaba), e, na etapa posterior (fonema), encontraram maiores dificuldades.

10.4 ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS NO TESTE DE CONSCIÊNCIA SINTÁTICA

GRÁFICO 08 **–** Resultados obtidos por todos os sujeitos da pesquisa nos testes de consciência sintática



Fonte: Da autora do estudo.

Na primeira tarefa, de julgamento gramatical, a criança devia julgar a gramaticalidade de 20 frases, sendo metade delas gramaticais e metade agramaticais. Dentre as frases agramaticais havia problemas morfêmicos ou inversões de ordem. Já na segunda tarefa, o sujeito devia corrigir a agramaticalidade de 10 frases. E, no último subteste, o objetivo era corrigir o erro gramatical sem alterar o erro semântico, que deveria permanecer o mesmo.

Percebe-se pelo gráfico que nas duas primeiras tarefas do teste os sujeitos demonstraram menor oscilação, com exceção do sujeito 7 que obteve a pontuação mais baixa no teste de julgamento gramatical e na tarefa de correção de frases com incorreções gramatical e semântica. Nessa última tarefa, houve uma oscilação maior entre os resultados, o que também ocorreu com a primeira tarefa.

De forma geral, os sujeitos 9, 11 e 12, um menino e duas meninas respectivamente, foram aqueles que mantiveram seus índices altos e menos oscilantes. Já os sujeitos 2(menino), 3(menina), 4(menino) e 7(menino), demonstraram uma oscilação maior entre os índices obtidos em cada teste, o que

pode significar uma dificuldade maior dos meninos em perceber e corrigir incorreções sintáticas presentes nas frases.

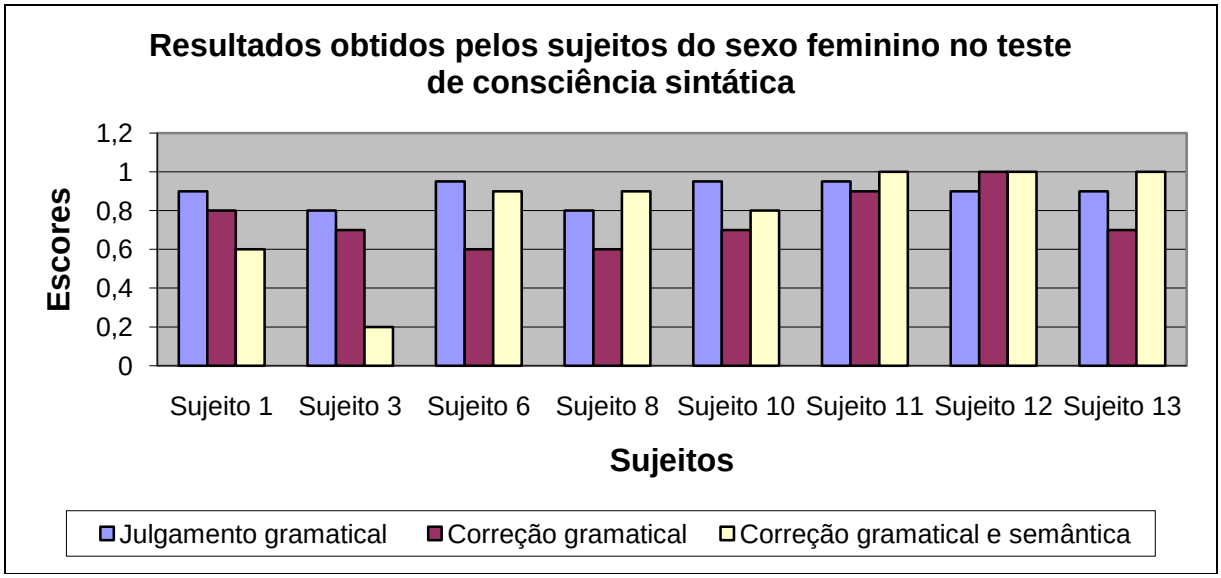
De acordo com Gombert (2003), enquanto a relação entre metafonologia e linguagem escrita já está bem documentada por meio de muitas pesquisas, os estudos referentes à relação entre metassintaxe e linguagem escrita ainda são incipientes. Por isso, este trabalho soma-se aos estudos sobre o assunto com o intuito de sugerir mais discussões sobre o tema e demonstrar que essa é uma das habilidades que a criança já domina de forma consistente, ao ingressar no ensino formal. Os estudos de Tsang e Stokes (2001) sugerem que as dificuldades metassintáticas podem interferir em problemas de aquisição da leitura. Esse dado é relevante no sentido de mostrar aos professores que trabalham com alfabetização a importância da estimulação da consciência sintática a fim de garantir o maior sucesso dos alunos no momento da aquisição da leitura.

No último subteste, observou-se certa dificuldade de alguns sujeitos no momento de corrigir a sintaxe sem corrigir o erro semântico, o que indica íntima ligação entre esses dois aspectos. Mas, mesmo assim, com exceção dos sujeitos 3 e 7, os escores foram elevados.

Para uma melhor comparação entre os escores femininos e masculinos, seguem os gráficos específicos de cada sexo.

10.4.1 Análise dos dados obtidos pelos sujeitos dos sexos feminino e masculino no teste de consciência sintática

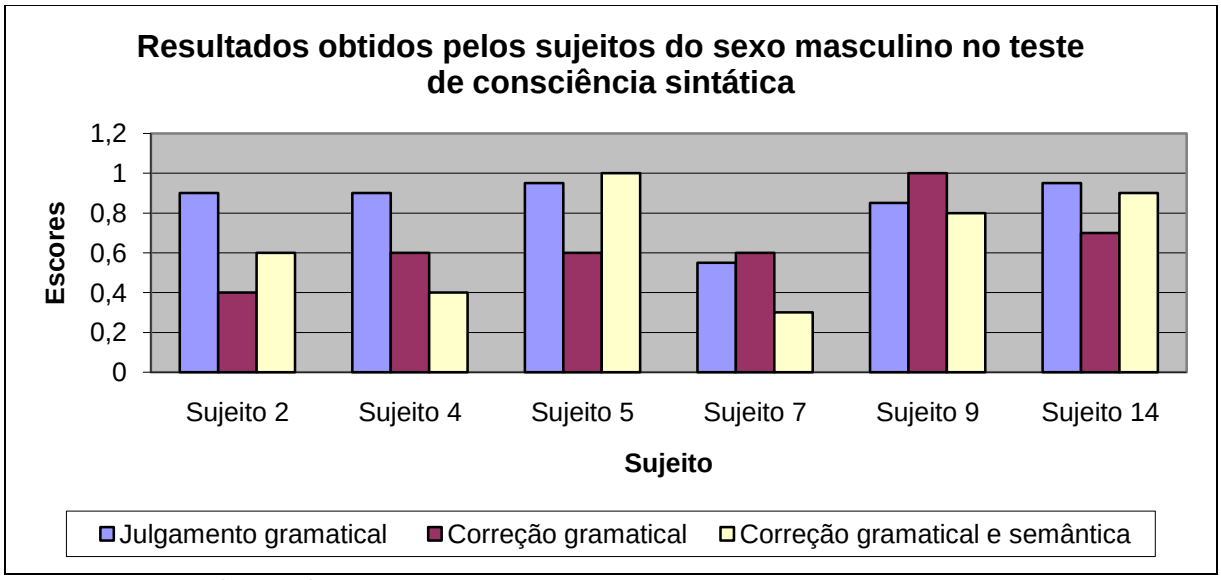
GRÁFICO 09 – Resultados obtidos pelos sujeitos do sexo feminino nos testes de consciência sintática



Fonte: Da autora do estudo.

Nota-se no gráfico acima pouca oscilação entre os resultados obtidos pelas meninas, com exceção dos índices do sujeito 3, que não pontuou muito no último teste. Esses resultados sugerem certa facilidade das meninas em lidar com questões sintáticas, ou seja, perceber quando algo não soa bem e tentar corrigir o provável erro contido na frase. Percebe-se ainda pouca oscilação entre os índices obtidos em cada tarefa, ou seja, tanto o julgamento e a correção gramatical como a correção de frases com incorreções gramatical e semântica foram tarefas que não ofereceram grandes dificuldades de realização para o grupo de meninas.

GRÁFICO 10 – Resultados obtidos pelos sujeitos do sexo masculino em cada etapa do teste de consciência sintática



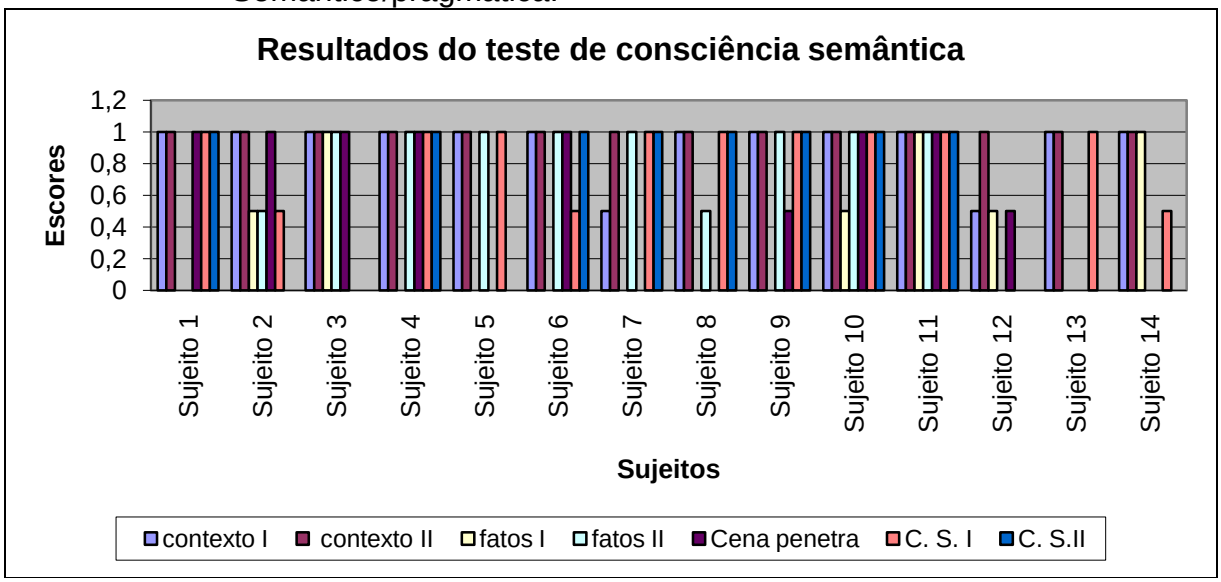
Fonte: Da autora do estudo.

A oscilação entre os resultados obtidos é bem maior em relação aos sujeitos do sexo feminino. Apenas os sujeitos 9 e 14 demonstraram maior constância entre os resultados. Já os sujeitos 2, 4, 5 e 7 obtiveram resultados oscilantes. Esses índices talvez confiram aos meninos facilidade em julgar frases corretas ou incorretas sintaticamente, mas dificuldade de corrigir essas incorreções, pois os resultados na tarefa de julgamento são elevados e nas demais isso não se percebe em todos os resultados. Mesmo assim, os sujeitos 5, 9 e 14 atingiram escores elevados na última tarefa, de correção de frases com incorreções gramatical e semântica.

Esses resultados corroboram outros estudos que correlacionam habilidades metalinguísticas com aquisição da leitura e da escrita. Os achados de Capovilla & Capovilla (2004), autores do instrumento que avaliou a consciência sintática dos sujeitos dessa tese, compartilham a idéia de que essa correlação é causal e recíproca. Isso que dizer que as habilidades metassintáticas e metafonológicas mais precoces e menos refinadas predizem o sucesso na aquisição da linguagem escrita. assim como a aprendizagem do sistema de escrita alfabético promove o desenvolvimento de habilidades metafonológicas e metassintáticas mais complexas.

10.5 ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS NO TESTE DE CONSCIÊNCIA SEMÂNTICO/PRAGMÁTICA

GRÁFICO 11 – Resultados obtidos por todos os sujeitos no teste de Consciência Semântico/pragmática.



Fonte: Da autora do estudo.

Percebe-se pela tabela que os dois primeiros testes foram aqueles em que todos os sujeitos obtiveram resultados positivos, ou seja, todos os sujeitos, com exceção do 7 e do 12, atingiram o máximo esperado. Isso significa que a adequação do elemento ao contexto não é uma tarefa que ofereça dificuldade. Mesmo os sujeitos 7 e 12 não atingindo o máximo esperado, encontraram certa facilidade, pois apenas na primeira tarefa isso aconteceu. Na tarefa de adequação ao contexto II, obtiveram escores máximos.

O resultado do sujeito 11 superou os escores de todos os outros, pois atingiu o índice máximo em todas as tarefas do teste. Este sujeito é do sexo feminino e na época da realização do teste contava com 6,6 anos. Este sujeito também foi aquele que atingiu o máximo esperado na realização de todos os testes.

Já o resultado obtido pelo sujeito 13 ficou abaixo do índice dos demais, pois só conseguiu realizar três tarefas das sete solicitadas. Mesmo assim, nas tarefas realizadas, atingiu a pontuação máxima. Esse sujeito também é do sexo feminino e no período da realização contava com 6,7 anos de idade.

Muitas dessas tarefas foram parcialmente cumpridas e há certa dificuldade em mensurá-las devido às diversas interpretações feitas pelos sujeitos ao justificar as sequências sugeridas por eles ou agrupar as gravuras de acordo com o grupo semântico. Como a intenção da presente tese é tentar abordar a consciência linguística como um todo, não haverá aqui uma análise tão aprofundada desses aspectos específicos de cada teste.

O que se pode afirmar, no entanto, é que a realização dessas tarefas está ligada com o comportamento mais ou menos atento dos alunos para perceber os detalhes das gravuras e ordená-las na sequência adequada. Por ser uma tarefa oral, mensurar as ações dos sujeitos e suas justificativas tornou-se muito difícil.

O Sujeito 14, por exemplo, ao agrupar as gravuras de acordo com o grupo semântico, colocou no mesmo grupo a figura do PEIXE, do CACHORRO e da MULHER, justificando que “a mãe cuida dos animais”. Juntou também a gravura da MENINA, do MENINO e do HOMEM, justificando que o “pai deve ficar junto com os filhos para brincar”. Entre as figuras do FANTASMA, da BRUXA, da CAVEIRA e da ABÓBORA, todas ligadas a histórias de terror, havia a gravura de dois PINGUINS sobre um bloco de gelo. Em vez de descartar a gravura dos PINGUINS, o sujeito 13 descartou a BRUXA, justificando: “ela é malvada”.

Já o Sujeito 7, na mesma tarefa, destacou a figura dos PINGUINS justificando: “eles estão com medo das outras coisas”. Assim como o Sujeito 7, o Sujeito 10 também retirou os PINGUINS “por não terem nada a ver com a bruxa”.

A dificuldade de mensurar tais habilidades consiste na subjetividade das respostas. Outro exemplo de justificativa dada na mesma atividade de retirar a gravura que não pertence ao universo semântico das demais foi a do Sujeito 3. Esse sujeito descartou a figura da CAVEIRA por não ter corpo, por faltar o esqueleto. No entanto, a ABÒBORA também não tem o corpo inteiro. Esse mesmo sujeito, ao agrupar gravuras de acordo com o campo semântico, uniu as pessoas ao CARRO, dizendo que as pessoas vão dentro do carro e agrupou a figura do BEBÊ com a BICICLETA e a gravura da MÂE com a figura do ÔNIBUS.

O Sujeito 11, aquele que atingiu os maiores escores nos testes em geral, na tarefa de agrupar as imagens conforme o grupo semântico, assim o fez: juntou

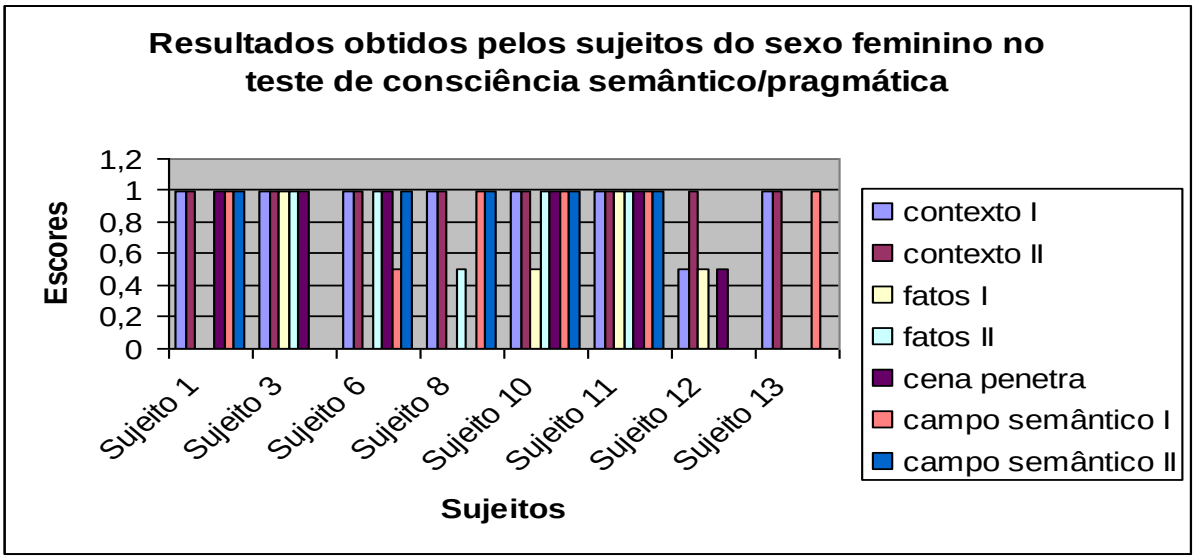
CACHORRO, GATO, PEIXE, PASSARINHO no mesmo grupo; criou outro com CARRO, BICICLETA, ÔNIBUS, AVIÃO e BARCO; agrupou a MULHER, o HOMEM, o MENINO e a MENINA e por último, colocou em outro grupo a MAÇÃ e a LARANJA. Depois nomeou os grupos: dos animais, das coisas que andam, das pessoas e das frutas. Na tarefa de destacar a imagem que não correspondia ao grupo semântico, facilmente identificou os PINGUINS justificando que “eles não eram maus como os outros”.

Cabe destacar que as justificativas esperadas, como as que o Sujeito 11 apresentou, foram consideradas como coerentes, mas houve também justificativas parcialmente coerentes que também foram aceitas como corretas. Cabe destacar que há muita riqueza nas respostas dos alunos as quais poderiam constituir um material rico para um estudo bem aprofundado específico sobre consciência semântico/pragmática, o que não se pretende fazer nessa tese, pois há outras consciências linguísticas sendo analisadas e comparadas aqui também.

Mesmo assim, os resultados obtidos nesses testes, aliados aos outros escores obtidos nos outros testes, podem sugerir um panorama geral das consciências avaliadas e servir de referência para outros estudos que se ocupem delas, pois a quantidade de estudos que focalizam apenas a consciência semântico/pragmática ainda é incipiente.

10.5.1 Análise dos dados obtidos pelos sujeitos dos sexos feminino e masculino no teste de consciência semântico/pragmática

GRÁFICO 12 – Resultados obtidos pelos sujeitos do sexo feminino no teste de consciência semântico/pragmática



Fonte: Da autora do estudo.

Na tabela acima, percebe-se que a pontuação obtida pelo sujeito 11 é a maior, isto é, este sujeito atingiu a pontuação total em todos os testes, superando os demais sujeitos. É interessante observar também que todas as meninas pontuaram bem nas duas primeiras tarefas, de adequação ao contexto I e II, com exceção do sujeito 12 que, na primeira tarefa, atingiu pontuação menor que os demais.

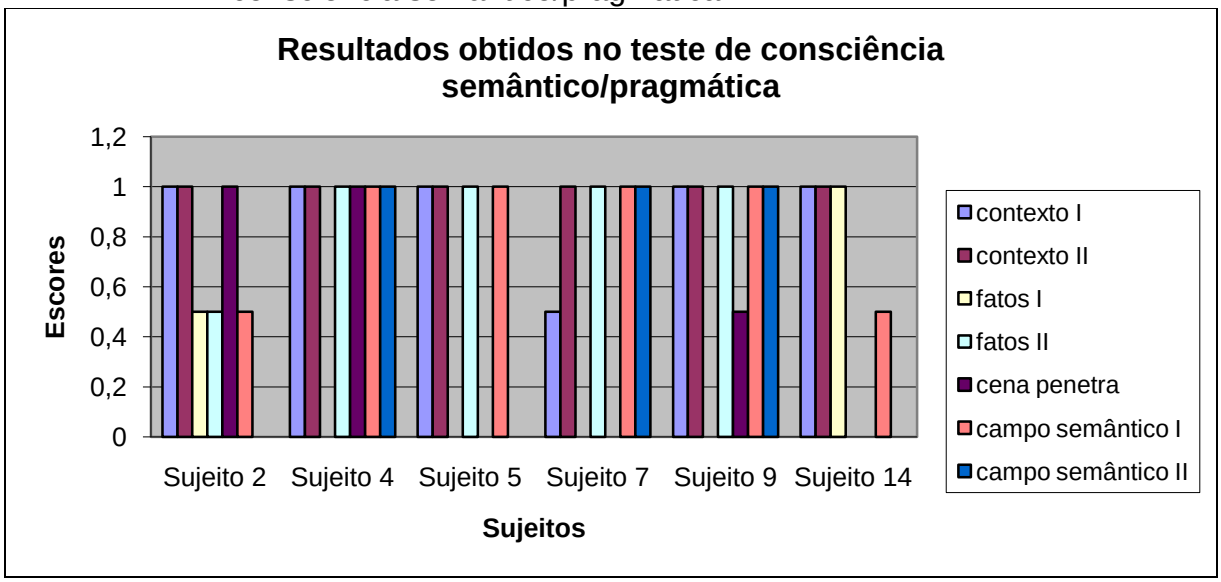
As tarefas de sequência de fatos I e II ofereceram dificuldades maiores, o que pode sugerir pouca atenção aos detalhes de cada cena por parte de alguns sujeitos. O sujeito 1, por exemplo, não conseguiu ordenar os fatos de nenhuma das duas tarefas, o que também ocorreu com o sujeito 13.

A última tarefa, de formação de grupos de acordo com o campo semântico, não foi compreendida por 3 dos 8 sujeitos. 5 sujeitos realizaram a tarefa com facilidade, justificando coerentemente suas escolhas.

Uma oscilação maior em relação aos índices obtidos ocorreu entre os sujeitos 8, 12 e 13, todas do sexo feminino, pois atingiram altos índices em algumas tarefas e não obtiveram pontuação em outras. Muitas de suas justificativas foram

incoerentes se comparadas às justificativas dos demais sujeitos. Criavam histórias bem diferentes daquilo que as gravuras continham, imaginavam cenas anteriores e posteriores às cenas dadas. Essa postura, em outro contexto, pode não constituir um erro, mas um aspecto favorável, por exemplo, à criatividade e à imaginação, mas, no contexto desse estudo, constitui-se uma resposta não esperada, pois há a necessidade de mensurar as tarefas.

GRÁFICO 13 – Resultados obtidos pelos sujeitos do sexo masculino no teste de consciência semântico/pragmática



Fonte: Da autora do estudo.

Nos dois primeiros testes, os meninos também obtiveram pontuação máxima, com exceção do sujeito 7 que, no primeiro teste, atingiu parte da pontuação total. Apenas a metade dos sujeitos masculinos atingiu pontuação no último teste, de ordenação de grupos de acordo com o campo semântico. Já a primeira tarefa relacionada ao campo semântico não ofereceu tanta dificuldade, pois todos atingiram alguma pontuação nesse item.

A tarefa de identificação da cena penetra ofereceu maior dificuldade aos meninos, pois grande parte não atingiu pontuação nessa tarefa, o que difere do resultado obtido pelo sexo feminino, pois do total de 8 sujeitos, 6 atingiram alguma pontuação nesse item.

No gráfico acima, como no gráfico anterior a esse, também percebe-se oscilação entre os resultados obtidos, especialmente pelo sujeito 14. Diferentemente

do gráfico relativo aos resultados obtidos pelas meninas, não há muitos meninos que apresentem dados tão oscilantes, o que ocorre com três sujeitos do sexo feminino.

O que se pode sugerir, analisando os resultados das tarefas de consciência semântico/pragmática, é uma objetividade maior em relação à atitude dos meninos frente ao material oferecido, detendo-se no que viam apenas. Já muitas meninas extrapolavam as gravuras e imaginavam cenas que não apareciam nos desenhos, o que impossibilitou uma comparação adequada aos resultados dos outros sujeitos. Talvez essa postura mais subjetiva seja mais evidente nas meninas, o que não pode ser afirmado de maneira categórica. São necessários mais estudos para comprovar isso.

11 CONCLUSÕES

Tentar estabelecer conclusões para o que se realizou até aqui não parece tarefa fácil, pois a jornada trilhada tentou apontar o inédito, mas esbarrou também no óbvio. Questionaram-se algumas teses e corroboraram-se outras, no entanto, também surgiram outros horizontes a partir dos resultados verificados aqui.

A primeira experiência ligada ao objetivo principal foi a realização do projeto-piloto, de extrema importância para redefinir os rumos da pesquisa. Nesse projeto inicial, mesmo inacabado, perceberam-se as dificuldades que seriam enfrentadas: coleta dos consentimentos informados preenchidos pelos pais dos sujeitos em tempo hábil; disponibilidade de tempo e de espaço para a aplicação dos testes nos sujeitos durante o período de aula; locomoção para a realização dos testes em escolas diferentes; escolha dos sujeitos pelas professoras sem critérios estabelecidos anteriormente; espaçamento muito grande de tempo entre a aplicação de um e outro teste... A partir de dificuldades como essas, reorganizaram-se os caminhos a serem percorridos para a realização da tese.

Assim, uma escola apenas foi escolhida: a escola municipal. Os critérios de seleção dos sujeitos foram pré-estabelecidos, os consentimentos informados foram entregues com maior antecedência aos pais e o tempo de aplicação foi reduzido para cerca de dois meses, maio e junho de 2009. Dessa forma, menos variáveis interfeririam no trabalho.

A partir dessa reestruturação, 14 sujeitos foram selecionados, 8 meninas e 6 meninos, todos com 6 anos completos, provenientes de diferentes escolas de Educação Infantil do município. Esses sujeitos foram submetidos aos mesmos testes durante o período citado acima e diversos foram os resultados obtidos nessa aplicação. Não tão diversos a ponto de estabelecerem discrepâncias significativas, mas contrastantes no sentido de gerarem discussões consistentes.

O teste de escrita, baseado nos níveis de escrita de Ferreiro e Teberosky (1985), apresentou um dado importante: todos os sujeitos estavam na hipótese pré-silábica, mesmo que uns já estivessem em idade um pouco mais avançada que os

demais. Essa informação parece corresponder ao que dizem as professoras nos pareceres sobre o desempenho em relação à escrita demonstrado em sala de aula por cada sujeito. A professora cita que, ou os alunos conhecem todas as letras do alfabeto, ou conhecem a maioria, evidenciando uma preocupação da escola em tornar as letras conhecidas, inclusive a ordem em que elas aparecem no alfabeto, afixado em um painel na sala de aula. O receio de alguns alunos, citado pela professora, no momento de escrever de forma espontânea, também ocorreu no momento do ditado referente ao teste de escrita. Alguns alunos hesitavam, justificando não saberem escrever e, quando o faziam, utilizavam as letras mais conhecidas, pertencentes aos seus nomes ou aos nomes de familiares.

Talvez esse receio de tentar escrever de forma espontânea ocorra por não serem oferecidos momentos suficientes para isso em sala de aula. Pode a sala de aula representar um ambiente muito formal, em que se escreve o certo, isto é, pode estar representando um local onde não se corre o risco de escrever de qualquer maneira. Não que essa seja uma prática da escola em questão, pois há esses momentos descritos nos pareceres das professoras, mas pelo fato de as crianças serem provenientes de escolas de Educação Infantil que talvez não proporcionem momentos para essa prática de escrita espontânea com frequência. O que se pode pensar, talvez, é que as escolas de Educação Infantil em geral não tenham como objetivo primordial o trabalho com a escrita, priorizando o desenvolvimento de outras habilidades.

O teste de leitura também evidenciou resultados semelhantes entre os sujeitos, pois todas as crianças foram capazes de ler os seus próprios nomes, mas não conseguiram ler as outras palavras do teste. Apenas um sujeito leu a palavra CARRO, além do próprio nome. Isso evidencia um trabalho de leitura que inicia centrado no EU, na identificação do nome, primeiramente, para posteriormente trabalhar as letras que o compõem.

Percebe-se, portanto, que os sujeitos estão em níveis muito parecidos em relação à escrita e à leitura na faixa etária considerada a ideal para o ingresso no 1º ano dos 9 anos que constituem o novo Ensino Fundamental brasileiro. Uma das questões norteadoras da presente tese foi justamente tentar associar a maturidade linguística do sujeito com a faixa etária em que ele se encontra. Em se tratando

desses sujeitos, pode-se dizer que, tendo eles 6 anos completos, seus níveis de leitura e escrita em muito se assemelham.

Em relação à consciência linguística há algumas diferenças entre os índices obtidos, pois os resultados variaram se considerarmos teste por teste.

De forma geral, no entanto, considerando-se o sexo, a soma dos escores alcançados pelos sujeitos em todos os testes foi semelhante, pois dois meninos e duas meninas obtiveram a pontuação mais elevada. Todos esses sujeitos, no momento da aplicação, estavam em idade igual ou superior aos 6,6 anos. O sujeito 11, do sexo feminino, com 6,6 anos, atingiu o resultado mais alto na soma de todos os testes, seguido do sujeito 9, do sexo masculino, com 6,7 anos. Logo depois, estão o sujeito 10, do sexo feminino, com 6,6 anos, e o sujeito 5, do sexo masculino, com 6,8 anos. Esse dado pode sugerir que a idade dos 6,6 anos seja a idade em que a consciência linguística dos sujeitos atinge uma maturidade maior. Surge daí a necessidade de os professores que trabalham com essa faixa etária desenvolverem atividades que estimulem todas as habilidades de consciência linguística possíveis nessa idade ou até antes disso.

Um dado que chama a atenção está no parecer redigido pela professora do sujeito 11. Nesse relato referente ao primeiro trimestre escolar da menina, a professora comenta que a aluna ainda escreve de forma espelhada e não reconhece todas as letras e a ordem das mesmas no alfabeto. Percebe-se que a escola prioriza habilidades que não estão relacionadas com as reais habilidades linguísticas dominadas pelos sujeitos. Aspectos como o tamanho inadequado da letra e a ordem das letras no alfabeto são considerados e descritos nos pareceres entregues aos pais. Como poderá a professora avaliar a linguagem dos alunos sem ter acesso aos níveis de consciência linguística em que as crianças se encontram e sem saber como mensurá-los?

Isso sugere um repensar sobre os critérios de avaliação relacionados à linguagem. Ao mesmo tempo, esse dado também demonstra que as pesquisas realizadas sobre consciência linguística devam tornar-se mais acessíveis aos professores responsáveis pelo processo de alfabetização. A avaliação do aspecto linguagem que aparece nos pareceres é permeada de subjetividade e não apresenta

uma base científica que possa dar a ela mais credibilidade. O parecer do sujeito 11 demonstra que as habilidades de linguagem ainda precisam ser muito desenvolvidas, o que não confere com os resultados mais do que satisfatórios alcançados por ele.

Não se percebe também nos pareceres das professoras o uso de termos que se refiram às habilidades de consciência fonológica, sintática ou semântica, que poderiam ser estimuladas por meio de atividades específicas. No teste de consciência fonológica, por exemplo, os sujeitos 5 e 9, ambos meninos, obtiveram escores bem superiores aos demais, apesar de todos terem alcançado elevada pontuação na etapa da sílaba. Como, no entanto, essas habilidades são avaliadas e transcritas para os pareceres dirigidos aos pais? Como desenvolvê-las ou aperfeiçoá-las na sala de aula? Sugere-se aqui um olhar linguístico ao processo de alfabetização.

Um aspecto relevante também é a estreita relação entre aquisição da leitura e da escrita com as habilidades de consciência fonológica, embora os escores obtidos pelos alunos no CONFIAS estejam sempre à frente dos dados obtidos no teste de leitura. Isso corrobora a visão de muitos estudos linguísticos de que a consciência da sílaba e do som já é dominada pelo sujeito bem antes de ele começar o seu processo de alfabetização. Sendo esse um fator positivo para a alfabetização, é preciso que se proceda à estimulação dessa habilidade linguística desde a Educação Infantil, para garantir o sucesso do processo de aprendizagem da língua nas séries iniciais. Ao professor da Educação Infantil e das séries iniciais cabe aprofundar-se no estudo dessas habilidades e saber acompanhar a evolução da criança considerando sua habilidade de manipular sílabas e fonemas.

Observa-se, também, nos resultados obtidos, que a habilidade de perceber incorreções sintáticas nas frases e corrigi-las é bem desenvolvida em todos os sujeitos. Rego e Bryant (1993) demonstraram correlação positiva entre o desempenho em consciência sintática e o posterior desempenho na leitura de palavras com dificuldades ortográficas. Outra contribuição do desenvolvimento da habilidade sintática é possibilitar a percepção posterior do significado dos textos por meio da forma pela qual os elementos linguísticos são articulados entre si. Se essa habilidade já está bem desenvolvida, portanto, aos seis anos de idade, mesmo sem

a criança saber ler ou escrever, é preciso estimulá-la sempre para garantir um caminho seguro no processo de alfabetização e posterior compreensão leitora que farão parte do seu aprendizado nas séries iniciais e posteriores. Resta aos professores, no entanto, saber como fazê-lo. O presente estudo pode auxiliar nesse sentido, demonstrando que as atividades contidas nos testes podem ser adaptadas e transformadas em atividades presentes na rotina escolar dos alunos em forma de desafios linguísticos.

Outro fator que o presente trabalho aponta é a falta de material, adequado didaticamente aos professores, que mostre um caminho linguístico sistemático a seguir quando se está diante dos alunos, dentro da sala de aula, em outras palavras, a teoria ainda se encontra longe da prática. Isso se percebe pela inadequação na forma de avaliar o aspecto linguagem, evidenciada nos pareceres descritivos das professoras, se levados em conta os aspectos linguísticos que os constituem. Faz-se necessário construir um material adequado didaticamente, com um alicerce teórico consistente que possa tornar o trabalho dos professores na área da linguagem mais específico e objetivo. As habilidades fonológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas da língua podem e devem ser estimulados nas crianças que ainda não conhecem a leitura e a escrita, pois isso é garantia de sucesso no processo de alfabetização e, posteriormente, na compreensão e na produção textual. No entanto, essas habilidades, primeiro, devem ser conhecidas por quem trabalha com esses alunos, por isso, a importância de se divulgarem pesquisas que abordem esses aspectos da língua e a estreita ligação que eles têm com a alfabetização.

Sugere-se aqui que alguns critérios sejam estabelecidos na elaboração de um parecer que vise avaliar as habilidades adquiridas pelos sujeitos durante seu primeiro ano letivo. É preciso que os professores conheçam as habilidades de consciência linguística que os alunos já dominam ao chegar no primeiro ano, para, a partir daí, desenvolvê-las com objetivos claros. Seria necessário que nos pareceres descritivos os professores mencionassem se os alunos conseguem manipular sílabas e fonemas, se são capazes de construir rimas, se conseguem ordenar sintagmas ou perceber inadequações morfossintáticas em frases ou histórias. Além disso, os professores também poderiam mencionar nos pareceres se os alunos são

capazes de criar histórias com sequências coerentes, usando um vocabulário adequado nas suas justificativas. Assim, o parecer seria mais descritivo e levaria em conta a real evolução linguística do aluno. Isso exigiria a aplicação de instrumentos de avaliação durante o ano para que o processo possa ser acompanhado na sua evolução. Sendo o parecer descritivo um documento que caracteriza o desempenho do aluno durante o bimestre, deve, por isso, informar o que a escola está oferecendo especificamente para que o aluno evolua em todos os sentidos.

Espera-se que esta pesquisa possa apontar novos rumos aos caminhos psicolinguísticos. Todo passo científico deixa uma pegada que será observada e considerada por outros pesquisadores quando estiverem delineando os seus caminhos. Como a jornada da autora dessa tese é a de uma professora, que trabalha em sala de aula e sempre atuou na área da linguagem, foi necessário estabelecer relações com essa prática. O maior objetivo ao elaborar esta tese foi saber que de alguma forma ela estaria colaborando com o trabalho de muitos professores que, por diversas vezes, ao lidar com questões de linguagem não possuem o conhecimento suficiente para tentar solucioná-las. Em outras palavras, espera-se aqui deixar pegadas que sirvam como um possível caminho a esses educadores e que marquem uma caminhada de referência a outros estudos que ainda se seguirão nessa área.

REFERÊNCIAS

ALLIENDE, F. e CONDEMARIN, M**. Leitura**: **Teoria, avaliação e desenvolvimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

BAARS, Bernard J. **A cognitive theory of consciouness**. New York: Cambridge University Press, 1988.

BALL, E. W.; BLACHMAN, B. A. **Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early world recognition and developmental spelling?** Reading Research Quarterly, 1991.

BARRERA, Sylvia Domingos. Papel facilitador das habilidades metalingüísticas na aprendizagem da linguagem escrita. In: MALUF, Maria Regina (Org.) **Metalinguagem e aquisição da escrita**: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

BARROSO, T. **Práticas de leitura em sala de aula.** Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação, Juiz de Fora, v.3, n.1, maio, 2001.

BOWEY, J. **Syntactic awareness and verbal performance from preschool to 5th grade**. Journal of psycholinguistic Research, 15, 285-308, 1986.

BRYANT, P.; BRADLEY, L. **Problemas de leitura na criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Lingüística.** São Paulo: Scipione, 1989.

CAPOVILLA, Fernando César. **Prova de Consciência Sintática (PCS): normatizada e validada: para avaliar a habilidade metassintática de escolares de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental**/Fernando César Capovilla, Alessandra Gotuzo Seabra Capovilla. São Paulo: Memnon, 2006.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia. **A consciência fonológica e a aprendizagem inicial da leitura.** Cadernos de pesquisa, n. 76,1991.

CHRISTOFOLI, Maria Conceição Pillon. **A aprendizagem da língua escrita: construção dos processos de ler e escrever.** Dissertação (Mestrado em

Lingüística Aplicada) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2002.

CONTENT, A. **L'analyse phonetique explicite de la parole et l'acquisition de la lecture.** L'année psychologique, n.84, 1984.

COSTA, Adriana Corrêa. **Consciência Fonológica: relação entre desenvolvimento e escrita.** Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2002.

COSTA, Jorge Campos da; PEREIRA, Vera Wannmacher (Org.). **Linguagem e cognição:** relações interdisciplinares. 1. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2009. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/linguagemecognicao.pdf>. Acesso em: 12 set. 2009.

COSTA, Maria Inês Dornelles. **Processamento Auditivo e Compreensão Leitora.** Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2003.

DEHAENE, Stanislas. **Mathematical Intuitions and their Cerebral Bases.** Disponível em: <http://www.comunidadefb.com.br/noticias/?p=2088>. Acesso em: 16 nov. 2009.

DEHAENE, Stanislas. **Reading in the Brain.** Disponível em: <http://pagesperso-orange.fr/readinginthebrain/intro.htm>. Acesso em: 14 nov. 2009.

DEMONT, E.; GOMBERT, J. E. **Phonological awareness as a predictor of recording and syntactic awareness as a predictor of comprehension skills**. Brittish Journal of Educational Psychology, 1996.

FERREIRO, Emilia; PONTECORVO, Clotilde; MOREIRA, Nadja R.; HIDALGO, Isabel G. **Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever – Estudos psicolingüísticos comparativos em três línguas.** São Paulo: Ática, 1996.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. 284p.

FLORES, Onici Claro. **Análise da Prática Pedagógica em Leitura e Escrita Iniciais.** Revista Educação Porto Alegre, ano XVIII, número 29, 1995, p. 145 -168.

_____. **Consciência Metapragmática.** Letras de Hoje. Porto Alegre. v. 30, número 2, p. 121-137, junho 1995.

FREITAS, Gabriela Castro Menezes de. **Consciência fonológica e aquisição da escrita: um estudo longitudinal.** Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2004.

GARNER, R. **Monitoring of understanding: an investigation of good and poor readers awarenwss of induced miscomprehension of text**. Journal of reading behavior, 12, 55-63.

GOMBERT, J. E. Atividades metalingüísticas e aprendizagem da leitura. Em M. R. Maluf (Org.). **Metalinguagem e aquisição da Escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2003.

GOODMAN, K. **Psycholinguistic universals in the reading process.** In: SMITH, F. Psycholinguistic and readinag. New York: Rinehart and Winston, 1973.

GOSWAMI, U.; BRYANT, P. **Phonological Skills and Learning to Read.** Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1990.

GOUGH, P.; LARSON, K. **A estrutura da consciência fonológica.** In: CARDOS MARTINS-MARTINS, Cláudia. Consciência Fonológica e Alfabetização. Petrópolis: Vozes, 1996.

HARRIS, Theodore L.; HODGES Richard E. **Dicionário de Alfabetização: vocabulário de leitura e escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

KATO, Mary A. **A concepção da escrita pela criança**. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1992.

_____. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística.** 2ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1987.

KINTSCH, W; VAN DIJK, T. A. **Towards a model of text comprehension and production.** Psychological Review, 85 (5), 1978. p. 363-364

KRÁS, Cléa Silvia Biasi. **Sinonímia e Textura**. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2006.

LAMPRECHT, Regina Ritter; BONILHA, Giovana Ferreira Gonçalves; FREITAS, Gabriela Castro Menezes de; MATZENAUER, Carmen Lúcia Barreto; MEZZONO, Carolina Lisboa; OLIVEIRA, Carolina Cardoso; RIBAS, Letícia Pacheco. **Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia.** Porto Alegre, Artes Médicas, 2004.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador.** São Paulo, Editora Ática, 1990.

MARCUSCHI, L. A. **Exercícios de compreensão ou copiação nos manuais de ensino de língua?** *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n. 69, jan/mar., 1996.

MOOJEN, Sônia Maria Pallaoro (coordenadora); LAMPRECHT, Regina Ritter; SANTOS, Rosangela Marostega; FREITAS, Gabriela Menezes de; BRODACZ, Raquel; SIQUEIRA, Maity; COSTA, Adriana Corrêa; GUARDA, Elizabet. **CONFIAS – Consciência fonológica: instrumento de avaliação seqüencial.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MORAIS, J.; CONTENT, A.; BERTELSON, P.; CARY, L.; KOLINSKY, R. **Is there a critical period for the acquisition of segmental analysis?** Cognitive Neuropsychology, nº 5, 1988.

PERFETTI, C.; BECK, I; BALL, L; HUGHES, C. **Phonemic knowledge and learning to read are reciprocal: a longitudinal study of first grade children**. Merril-Palmer Quarterly, n. 33, 1987.

POERSCH, J. M. **Por um nível metaplícito na construção do sentido textual**. Letras de Hoje, v. 26, nº 86, p. 127-143, dezembro, 1991.

RAYMUNDO, Valéria Pinheiro. **Elaboração de um instrumento de avaliação do nível de consciência lingüística**. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2006.

REGO, L. L. B. **Diferenças individuais na aprendizagem individual da leitura: Papel desempenhado por fatores metalingüísticos**. Psicologia: teoria e pesquisa, 11, 51-60, 1995.

_____. **O papel da consciência sintática na aquisição da língua escrita.** Temas em Psicologia, 1, 79-111, 1993.

_____. **The conection between syntactic awarenss and reading: Evidence from portuguese speaking children taught by a phonic method**. International Journal of behavioral Development, 20, 349-365, 1997.

ROAZZI, A.; DOWKER, A. **Consciência Fonológica:** rima e aprendizagem da leitura. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, 1989.

RUDELL, R. B. **Psycholinguistic implications for a system of communication model.** In: SINGER, H.; RUDEL, R. **Theorical models and processes of reading**. Newark: International Reading Association, 1971.

SOUZA, Ana Paula Dias. **Avaliação da compreensão leitora de alunos de Ensino Médio: escores de Teste Cloze, representações do professor e boletim escolar.** Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2003.

SPOHR, Mara de Lourdes. **Referências pessoais: compreensão leitora e consciência lingüística de alunos do Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2006.

STANOVICH, K. **Romance and Reality: distinguished educator series**. Reading Teacher, n. 47, v.4, p. 280-291, 1993-1994.

TEBEROSKY, Ana; COLMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

TREIMAN, R.; WEATHERSON, S.; BERCH, P. **The role of letter names in children's learning of phoneme-grapheme relations.** Applied Psycholinguistics, n.15, 1994.

TSANG, K. K. S.; STOKES, S. F. **Syntatic awareness of Cantonese-speaking children**. Journal of Child language., 2001.

TUNMER, W., BOWEY, J. **Metalinguistic Awareness in children.** Berlim: Springer-Verlag, 1984.

VARELLA, Noely Klein. **Leitura & escrita: temas para reflexão**. Porto Alegre: Premier,2004.

YAVAS, F. **Habilidades metalingüísticas na criança: uma visão geral**. Cadernos de estudos Lingüísticos. Campinas, v.14, p.39-51, jan./jun., 1989.

ZANELLA, Maura Spada; PAGNEZ, Karina Soledad Maldonado Molina; MALUF, Maria Regina. **Habilidades Metalingüísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras de 1987 a 2003.** Disponível em: <http://pagnez.com/modules.php?name=Content&pa=showpage&pid=9>. Acesso em: 27 out. 2008.

ZANESCO, Liane Mroginiski. **A influência de atividades de versão escrita no aumento da consciência lingüística no processo ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2001.

ANEXOS

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Termo de consentimento 131
ANEXO B – Testes de consciência sintática 133
ANEXO C – Ficha de acompanhamento dos testes de consciência pragmático/semântica 135
ANEXO D – Testes de Avaliação da Consciência Semântico/Pragmática 137
ANEXO E – História contada aos alunos antes da realização do Teste de Escrita 147

ANEXO A – Termo de consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Título da pesquisa

PROCESSO DE LEITURA E DE ESCRITA E CONSCIÊNCIA LINGÜÍSTICA DE CRIANÇAS QUE INGRESSAM AOS 6 ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

1 Justificativa e objetivos da pesquisa

Este trabalho faz parte de pesquisa de doutorado desenvolvida pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS, na Área de Processamento Cognitivo da Linguagem, e pretende contribuir com as pesquisas já existentes relacionadas ao aprendizado da leitura e da escrita de crianças com 6 anos de idade, faixa etária determinada por lei para o ingresso ao ensino formal:

O objetivo principal é:

* Caracterizar os aspectos comuns no aprendizado da leitura e da escrita de crianças com 6 anos de idade, relacionando-o à consciência lingüística desse mesmos sujeitos.

2 Procedimentos a serem utilizados

Os dados serão coletados através de ditados aplicados nas crianças em sala de aula, no período normal, e através de questionários enviados aos pais e às professoras. Outro procedimento utilizado será a aplicação de testes de consciência lingüística, entre eles o CONFIAS, um instrumento que objetiva avaliar a consciência fonológica (capacidade de refletir sobre os sons da língua e operar com eles) de cada criança de forma abrangente e seqüencial. Ele foi organizado por um grupo de psicopedagogas, fonoaudiólogas, lingüistas e psicóloga. O CONFIAS será aplicado por mim, Grasiela Kieling Bublitz, doutoranda da PUCRS, orientada pela Dr. Vera Wannmacher Pereira, professora do Programa do Pós-graduação em Letras da Universidade. Tanto o CONFIAS como os demais instrumentos serão aplicados na escola, em sessões individuais com cada criança, com duração aproximada de 40 minutos. As entrevistas serão gravadas em fita cassete e posteriormente transcritas na pesquisa.

3 Desconforto ou riscos esperados

Não há nenhum desconforto ou risco a ser esperado nesta pesquisa.

4 Benefícios a serem obtidos

Os resultados obtidos trarão informações relevantes àqueles que atuam com crianças na fase da aquisição da leitura e da escrita e poderão ser úteis para reflexões sobre alfabetização e maturidade lingüística.

5 Garantia de resposta a qualquer pergunta

Garante-se aos pais ou responsáveis pela criança o direito a informações sobre a pesquisa, a qualquer momento.

6 Liberdade de abandonar a pesquisa

Garante-se aos pais ou responsáveis pela criança o direito de desligar-se da pesquisa, a qualquer momento.

7 Garantia de privacidade

A identidade das crianças que participarão da pesquisa será preservada. Nos trabalhos realizados a partir das entrevistas, o nome verdadeiro não será mencionado, ou seja, será substituído por uma letra (Sujeito A, B ou C) ou por um número (Sujeito 1, 2 ou 3).

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Declaro que fui informado dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada. Recebi informações a respeito da maneira como serão coletados os dados e tive oportunidade de esclarecer minhas dúvidas. Sei que, em qualquer momento, poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão, se assim desejar.

A doutoranda Grasiela Kieling Bublitz, pesquisadora responsável pelo trabalho, certificou-me de que a identidade do meu filho/a será preservada, e que terei liberdade de retirar meu consentimento de participação na pesquisa a qualquer momento.

Caso tiver novas perguntas sobre este estudo, sobre meus direitos como participante desta pesquisa, ou caso pense que fui prejudicado pela minha participação, posso dirigir-me à doutoranda Grasiela Kieling Bublitz a qualquer momento.

Declaro que recebi cópia do presente Termo de Consentimento Informado.

_____

Nome do pai ou da mãe da criança

_____

Assinatura do pai ou da mãe da criança

_____

Nome da criança a que se refere este Termo de Consentimento Informado

Lajeado, _____/_____/_____

_____

Doutoranda Grasiela Kieling Bublitz

Aluna do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS

_____

Profa. Dr.Vera Wanmacher Pereira

Orientadora do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS

Porto Alegre, _____/_____/_____

ANEXO B – Testes de consciência sintática

I - JULGAMENTO GRAMATICAL

1 – A mulher está bonito. (IM)
2 – As flores são brancas.
3 – Escola gosto eu da. (IO)
4 – Ela compramos um sapato. (IM)
5 – Maria gosta de sorvete.
6 – Papai saiu para trabalhar.
7 – Meus azuis são olhos. (IO)
8 – Ontem eu comi macarrão.
9 – A fruta são gostosas. (IM)
10 – É professora minha legal. (IO)
11 – João tem nove anos.
12 – Eu caderno no escrevo. (IO)
13 – Ele gosta de futebol.
14 – O gatinho é pequeno.
15 – Meu irmã bebeu leite. (IM)
16 – Os meninos estão brincando.
17 – Andou de ela carro. (IO)
18 – Nós comi uma maçã. (IM)
19 – Esse bebê está dormindo.
20 – Eu gosto de matemática.

Legenda
IO – *incorreção de ordem* **IM** – *incorreção morfêmica*

II - CORREÇÃO GRAMATICAL

01 – Futebol o joga menino.
02 – Lápis apontei eu.
03 – A sol está brilhando.
04 – Desenhei uma eu casa.
05 – Ele gostamos de bombom.
06 – Sua blusa está sujo.
07 – Guardou o brinquedo ela.
08 – Minha tia comeram pizza.
09 – Suco o bebi eu.
10 – Avião são rápidos.

III - CORREÇÃO GRAMATICAL DE FRASES COM INCORREÇÕES GRAMATICAL E SEMÂNTICA

01 – Galo botei ovos.
02 – Os fogo está frio.
03 – A Branca-de-Neve é feio.
04 – Lápis vou dormir.
05 – Essa livro saiu correndo.
06 – Ontem eu comemos prego.
07 – Os monstros é bonitos.
08 – O lobo-mau são legal.

09 – O chuva é vermelha.
10 – Esses bicicletas têm quatro rodas.

IV – CATEGORIZAÇÃO DE PALAVRAS

QUENTE	CASA	BEBERAM

1 – Menino (substantivo)
2 – Gostosa (adjetivo)
3 – Muro (substantivo)
4 – Vestiram (verbo)
5 – Cheiroso (adjetivo)
6 – Andou (verbo)
7 – Cachorro (substantivo)
8 – Escreveram (verbo)
9 – Bola (substantivo)
10 – Macio (adjetivo)
11- Dançaram (verbo)
12 – Brilhante (adjetivo)
13 – Trem (substantivo)
14 – Magro (adjetivo)
15 – Brincou (verbo)

ANEXO C – Ficha de acompanhamento dos testes de consciência pragmático/semântica

TESTES DE CONSCIÊNCIA PRAGMÁTICO/SEMÂNTICA
Ficha de resultado
Sujeito _____ Rede_____

Teste 1
ASSOCIAÇÃO DE ELEMENTO AO CONTEXTO I
( )Tarefa cumprida ( ) Tarefa não cumprida
Tempo aproximado _____
Comentários/observações:_____
_____
_____
_____

Teste 2
ASSOCIAÇÃO DE ELEMENTO AO CONTEXTO II
( )Tarefa cumprida ( ) Tarefa não cumprida
Tempo aproximado _____
Comentários/observações**:**_____
_____
_____
_____

Teste 3
ORDENAÇÃO DE FATOS I
( )Tarefa cumprida ( ) Tarefa não cumprida
Tempo aproximado _____
Comentários/observações**:**_____
_____
_____
_____

Teste 4
ORDENAÇÃO DE FATOS II
( )Tarefa cumprida ( ) Tarefa não cumprida
Tempo aproximado _____
Comentários/observações**:**_____
_____
_____
_____

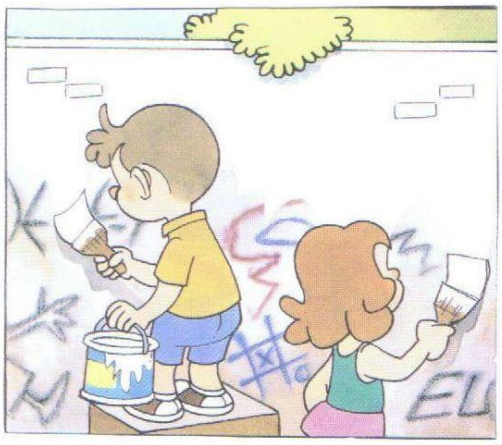
Teste 5
ORDENAÇÃO DE FATOS E IDENTIFICAÇÃO DA CENA “PENETRA”
( )Tarefa cumprida ( ) Tarefa não cumprida
Tempo aproximado _____
Comentários/observações**:**_____
_____
_____
_____

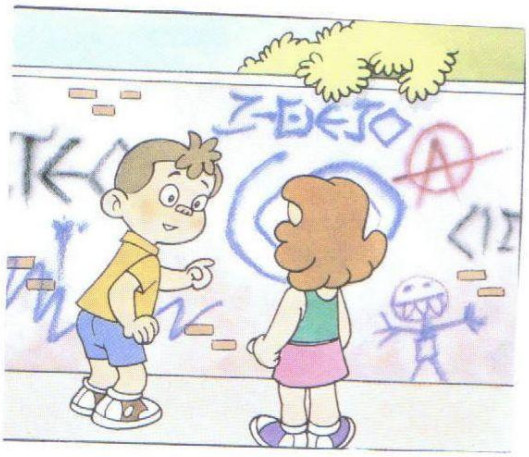
Teste 6
FORMAÇÃO DE GRUPOS DE ACORDO COM O CAMPO SEMÂNTICO I
( )Tarefa cumprida ( ) Tarefa não cumprida
Tempo aproximado _____
Comentários/observações**:**_____
_____
_____
_____

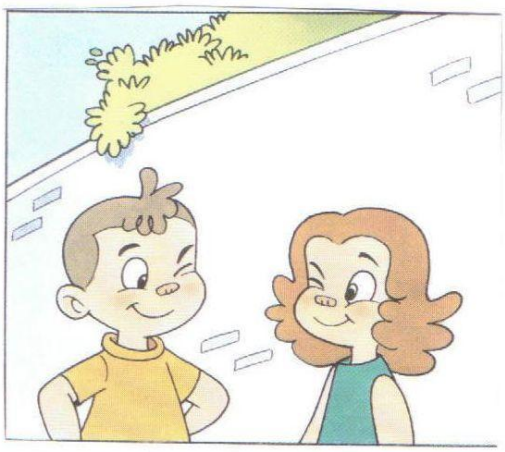
Teste 7
FORMAÇÃO DE GRUPOS DE ACORDO COM O CAMPO SEMÂNTICO II
( )Tarefa cumprida ( ) Tarefa não cumprida
Tempo aproximado _____
Comentários/observações**:**_____
_____
_____
_____

ANEXO D – Testes de Avaliação da Consciência Semântico/Pragmática

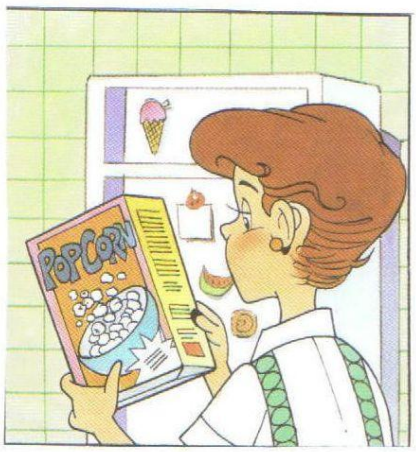
1 - ORDENAÇÃO DE FATOS 1

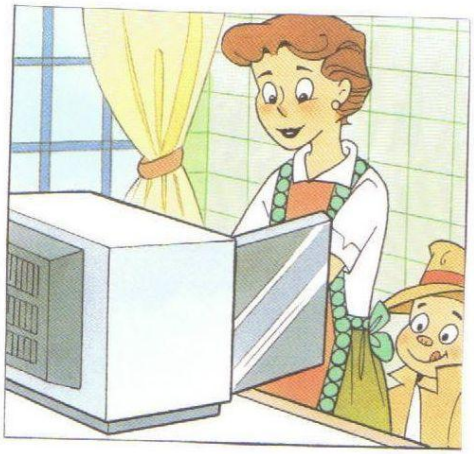




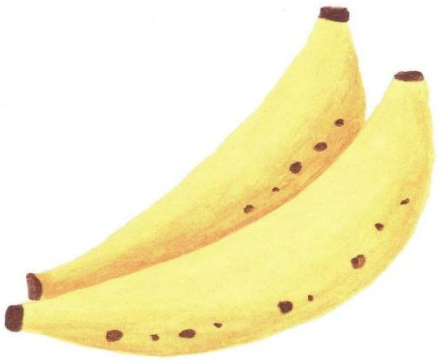


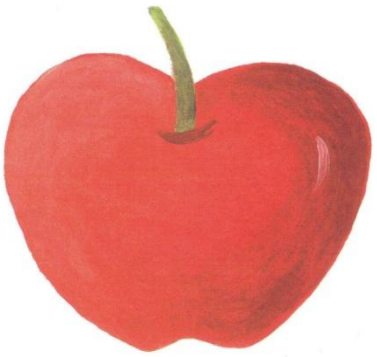
2 - ORDENAÇÃO DE FATOS II

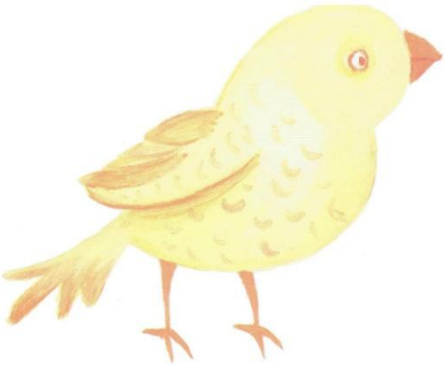




3 - FORMAÇÃO DE GRUPOS DE ACORDO COM O CAMPO SEMÂNTICO I

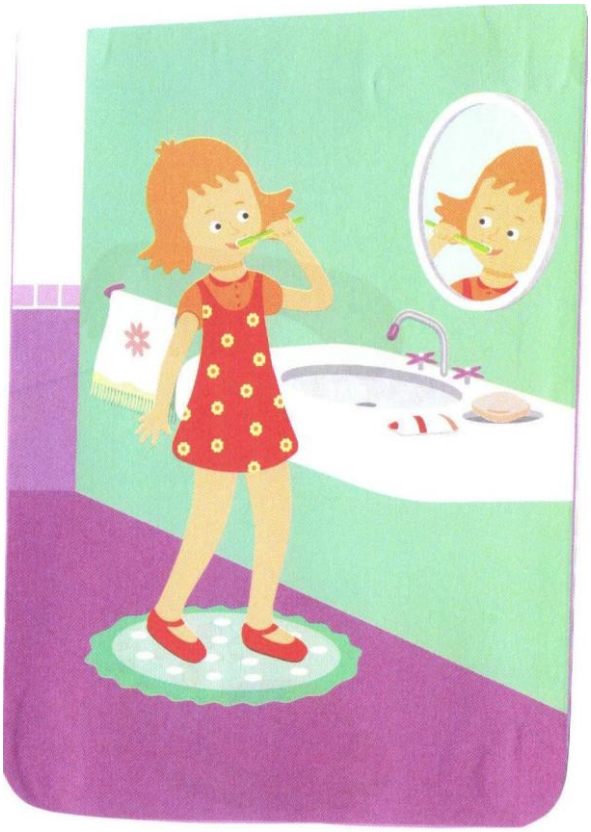






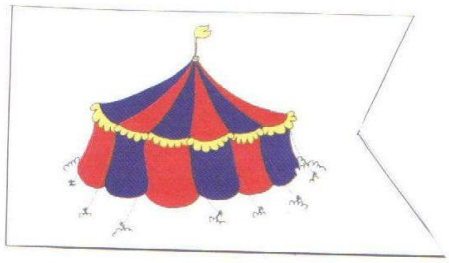
4 - FORMAÇÃO DE GRUPOS DE ACORDO COM O CAMPO SEMÂNTICO II

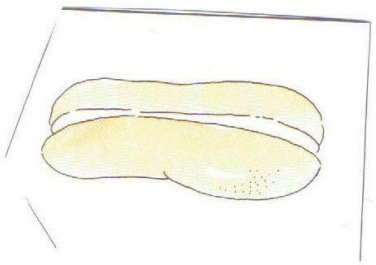
5 - ASSOCIAÇÃO DE ELEMENTOS AO CONTEXTO I

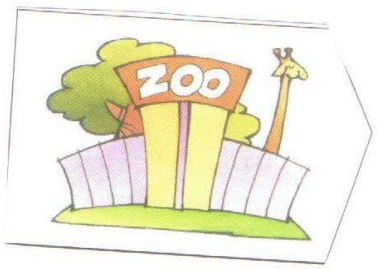


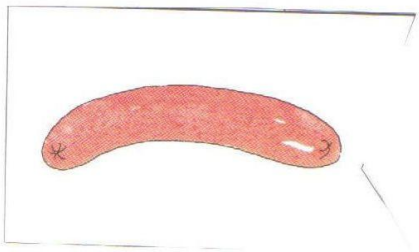
abc 123

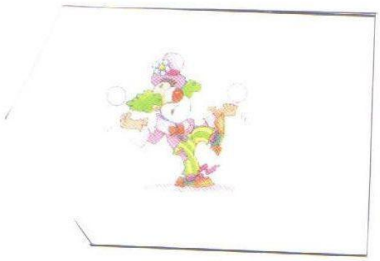
6 - ASSOCIAÇÃO DE ELEMENTOS AO CONTEXTO II

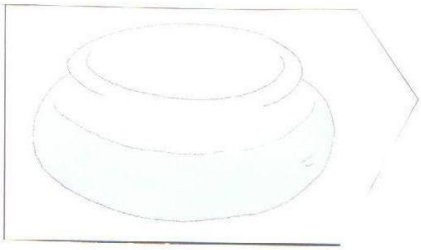


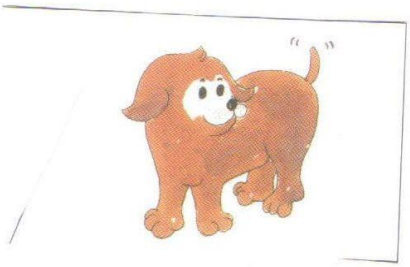


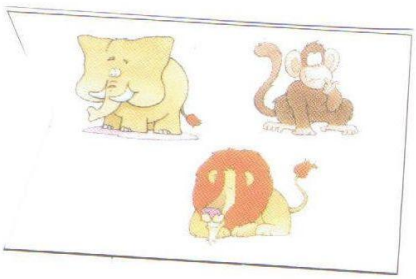


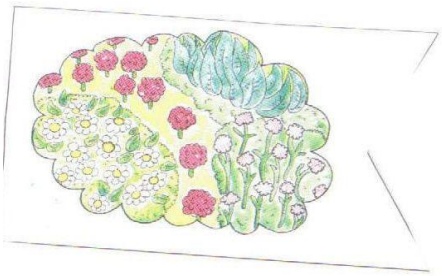


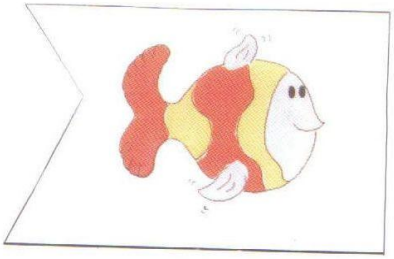




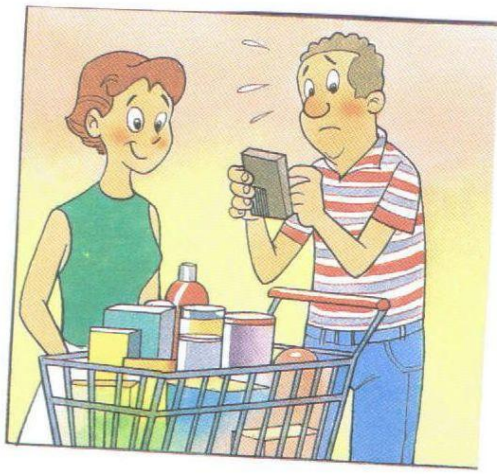


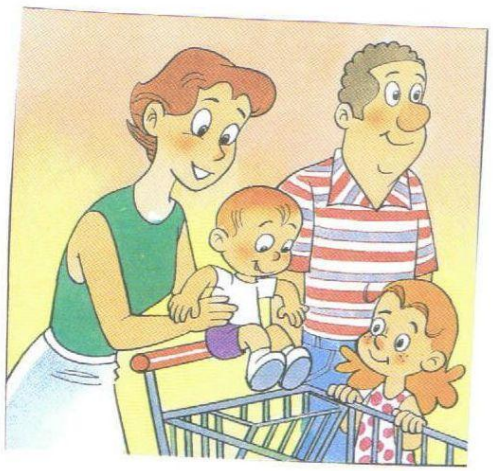


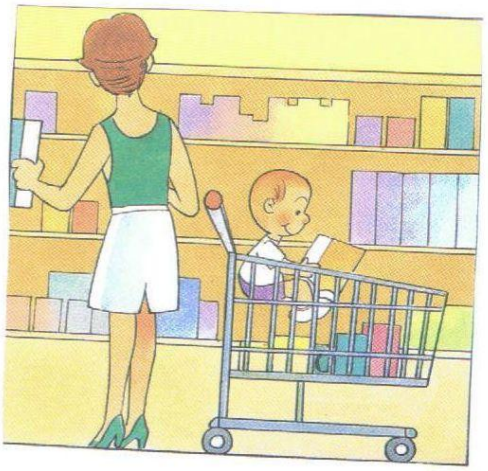


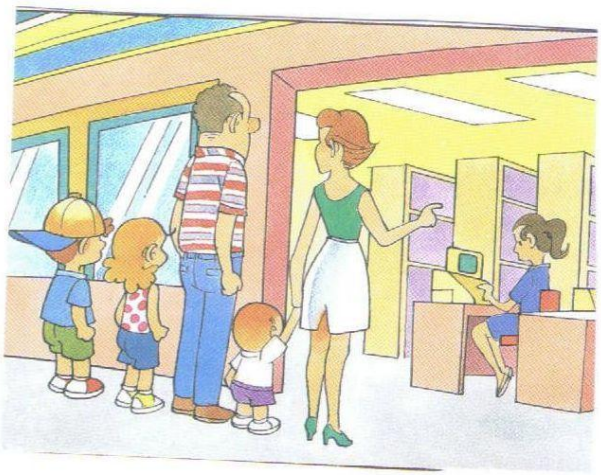


7 - ORDENAÇÃO DE FATOS E IDENTIFICAÇÃO DA CENA ‘PENETRA’









ANEXO E – História contada aos alunos antes da realização do Teste de Escrita

Era uma vez um castelo abandonado. Todos os habitantes da cidade tinham medo de passar perto do velho castelo porque pensavam que ele fosse mal assombrado. Alguns diziam até ouvir gritos horríveis de fantasmas que viviam ali.

Na verdade, naquele castelo vivia apenas um fantasminha muito legal, mas também muito solitário. Os gritos que as pessoas ouviam eram o seu choro por estar ali tão sozinho...Com ele estavam apenas uma aranha que vivia fazendo grandes teias nos cantos escuros do castelo e alguns morcegos que voavam à noite à procura de comida.

Vendo a tristeza do fantasminha, a aranha teve uma ideia: convidar outros fantasminhas de cidades vizinhas e fazer uma festa pra valer nos ambientes do castelo. Isso animou o fantasminha, que passou a enviar convites a outros fantasmas, a outros morcegos, até mesmo à vizinha bruxa, que não curtia muito grandes festas.

No dia tão esperado, tudo já estava preparado quando os convidados começaram a chegar. Chegaram fantasmas de diversas cores, dos mais diferentes lugares... As brincadeiras começaram cedo e só acabaram ao amanhecer. Houve fantasma andando de bicicleta, brincando de esconde-esconde, nadando na piscina, andando de patins, pulando corda, andando de skate, dançando, fazendo malabarismo e muito mais... A alegria do fantasminha solitário era tanta que os gritos de alegria passaram a ser ouvidos pela vizinhança a qual aos poucos foi se aproximando do castelo...

Houve quem não acreditasse que aquela festa animada estivesse acontecendo justamente naquele castelo tão feio e abandonado... Sabe-se, porém, que, desde aquele dia, muitas festas ocorreram no castelo e nunca mais o fantasminha sentiu-se solitário. Aquele castelo antes tão sinistro e tenebroso passou a ser ponto de encontro de outros fantasminhas que só queriam diversão!!! E foi isso que aconteceu!

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