

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

**Efeitos do reforço escolar numa abordagem fônica em alunos do ensino
fundamental com graves defasagens na alfabetização**

Maria Inês de Souza Vitorino Justino

Dissertação de Mestrado apresentada à
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de
Ribeirão Preto, como requisito para a obtenção do
título de Mestre em Ciências – Área: Psicologia.

Ribeirão Preto

2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Efeitos do reforço escolar numa abordagem fônica em alunos do ensino
fundamental com graves defasagens na alfabetização

Maria Inês de Souza Vitorino Justino

Dissertação de Mestrado apresentada à
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de
Ribeirão Preto, como requisito para a obtenção do
título de Mestre em Ciências – Área: Psicologia.

Orientadora: Prof^a Dr^a Sylvia Domingos Barrera

Ribeirão Preto

2010

FICHA CATALOGRÁFICA

Justino, Maria Inês de Souza Vitorino

Efeitos do reforço escolar numa abordagem fônica em alunos do ensino fundamental com graves defasagens na alfabetização. Ribeirão Preto, 2010.

156 p.; 30 cm

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Dep. de Psicologia e Educação. Área de Concentração: Psicologia.

Orientadora: Profa. Dra. Sylvia Domingos Barrera

1. alfabetização; 2. consciência fonológica; 3. fracasso escolar; 4. método fônico

FOLHA DE APROVAÇÃO

Maria Inês de Souza Vitorino Justino

Efeitos do reforço escolar numa abordagem fônica em alunos do ensino fundamental com graves defasagens na alfabetização, Ribeirão Preto, 2010.

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Ciências - Área: Psicologia

Aprovada em:

Banca Examinadora

Profª Drª _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Profª Drª _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

À Deus, por ter me direcionado e me dado forças para continuar nesta árdua caminhada, iluminando-me nesta trajetória até encontrar a Luz.

“Até aqui o Senhor nos ajudou”

1Sm 7:12

Ao meu **marido**, em especial, que apesar de todas as nossas dificuldades e diferenças nunca deixou de me apoiar nos afazeres do lar para que eu pudesse me dedicar e realizar este tão sonhado projeto, o qual muitas vezes, nas noites frias, se refugiou num sono profundo e sombrio para fugir da solidão.

Aos meus filhos (Paulo Alexandre, Thaís e Laís Fernanda), nora (Vânia) e netos (Rafaela e Gustavo) e às minhas irmãs e sobrinhas(os) por tê-los abandonado em muitos fins de semana para me dedicar aos estudos.

Às crianças que participaram da intervenção, as quais ficarão gravadas no meu coração, pela amizade, o carinho e a esperança que depositaram em mim, de um dia visualizaram um quadro negro cheio de letrinhas significantes e mágicas que as transportarão para um mundo mais colorido.

AGRADECIMENTOS

À Prof^ª. Dr^ª. Sylvia Domingos Barrera, meu eterno carinho e gratidão pela incansável dedicação e paciência na transmissão de seus valiosos conhecimentos e por ter confiado em mim neste árduo trabalho. Obrigada pela oportunidade.

À Prof^ª Dr^ª Fraulein Vidigal de Paula e ao Prof. Dr. Antonio Andrade dos Santos pelas valiosas e sábias sugestões que tanto contribuíram para o aperfeiçoamento desta pesquisa.

À Prof^ª. Cleide Prates de Souza, na época, diretora da “E. E. Baudílio Biagi” por ter confiado em mim e aberto os portões da escola para que fosse possível a realização deste projeto.

Às coordenadoras Carla Cristina Moraes Andrade (na época), Maria Luiza Lé Sitta e Angela Cristina Lacerda Diniz por terem me apoiado tanto em questões administrativas como operacionais para a realização das aulas de reforço.

Às professoras, por permitirem que seus alunos se retirassem das oficinas pedagógicas para participarem das aulas de reforço.

Aos familiares, pela confiança de permitirem que seus filhos participassem deste trabalho, sempre atenciosos aos chamados quando necessário.

À Casa do Psicólogo que tão gentilmente me cedeu os livros de Fundamentação Teórica e de exercícios “Método das Boquinhas” e o “TDE – Teste de Desempenho Escolar”, facilitando assim a realização desta pesquisa.

À minha amiga Luciar Rosa Batista pela amizade, compreensão e solidariedade nesta trajetória, a qual nunca mediu esforços para me apoiar e socorrer nas horas difíceis.

Ao gráfico Alexandre dos Santos pelo profissionalismo e competência na elaboração deste trabalho.

“Mestre não é aquele que aprendeu a ensinar, mas aquele que ensina a aprender”

Marcelo Soriano

RESUMO

JUSTINO, M. I. S. V. **Efeitos do reforço escolar numa abordagem fônica em alunos do ensino fundamental com graves defasagens na alfabetização.** 2010. 156 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

Apesar das mudanças implantadas na política, currículo e metodologia educacional nos últimos dez anos, os resultados de avaliações do rendimento escolar dos alunos do ensino básico, em nível nacional e estadual, têm indicado sérios problemas no que se refere à aprendizagem das competências básicas de leitura e escrita. No contexto dessa problemática, o presente estudo buscou avaliar os efeitos de uma intervenção de reforço escolar, baseada no desenvolvimento da consciência fonológica e no ensino explícito da correspondência entre grafemas e fonemas, sobre a aprendizagem da leitura e escrita de um grupo de alunos do Ensino Fundamental – ciclos I e II, com graves defasagens na alfabetização. Participaram do estudo 31 alunos, com idade entre 09 e 21 anos, de ambos os sexos, cursando da 4ª à 8ª série do Ensino Fundamental, de uma escola pública da periferia de Ribeirão Preto, em São Paulo. A pesquisa foi composta por quatro fases: inicialmente foi realizada uma avaliação diagnóstica coletiva das habilidades de leitura e escrita, com todos os alunos de 4ª a 8ª séries da referida escola. Aqueles apresentando dificuldades na alfabetização foram avaliados individualmente, no pré-teste, em provas de conhecimento de letras, consciência fonológica, leitura e escrita de palavras, sendo encaminhados para a intervenção 31 alunos com graves defasagens em termos de alfabetização. As atividades de reforço escolar foram desenvolvidas coletivamente, em duas aulas semanais, de duas horas cada, durante 10 meses. No final da intervenção foi realizado o pós-teste, com a reavaliação das mesmas habilidades do pré-teste, de modo a analisar os efeitos sobre a aprendizagem da leitura e escrita. As análises estatísticas mostraram diferenças significativas entre o pré e o pós-teste para todas as habilidades avaliadas. Dos 31 participantes do reforço escolar, em apenas seis alunos não se observou evolução do pré para o pós-teste. Os outros 25 alunos avançaram significativamente na aprendizagem da leitura e da escrita, concluindo-se que a abordagem fônica mostrou-se eficaz para a superação das dificuldades de alfabetização para a maior parte dos alunos vítimas de fracasso escolar.

Palavras-chave: alfabetização; consciência fonológica; fracasso escolar; método fônico.

ABSTRACT

JUSTINO, M. I. S. V. **Effects of tutoring in phonics approach in elementary school students with serious gaps in literacy**. 2010. 156 p. Master's dissertation – Ribeirão Preto School of Philosophy, Sciences and Literature – USP.

Despite the changes implemented in policy, curriculum and instructional methodology in the last ten years, the results of evaluations of the performance of pupils in basic education, in national and state levels, have indicated serious problems at learning basic skills in reading and writing. In the context of this issue, this study sought to evaluate the effects of an intervention to enhance these skills, starting at the development of phonological awareness and explicit teaching of the correspondence between graphemes and phonemes, in a group of students of elementary school – cycles I and II, with serious gaps in literacy. This study involved 31 students, aged between 09 and 21 years, of both sexes, attending the 4th to 8th grades, in a public elementary school on the outskirts at Ribeirão Preto, in São Paulo. The research comprised four stages: initially a collective diagnostic evaluation was performed to assess the skills of reading and writing of all students from 4th to 8th grades of that school. Those having difficulties in literacy were assessed individually in the pre-test in letter knowledge, phonological awareness, reading and writing words, and 31 students with serious gaps in terms of literacy were sent to the intervention. Tutoring activities were developed collectively in two weekly classes of two hours each, for 10 months. At the end of the intervention was performed post-test, with a reassessment of the same abilities of the pre-test in order to analyze the effects on reading and writing skills. The statistical analysis showed significant differences between pre and post test for all abilities evaluated. Among the 31 participants only in six students we have not observed great changes between the pre and post-test. The other 25 students made significant progress in reading and writing, concluding that the phonics approach was effective in overcoming the difficulties in literacy for most students who are victims of school failure.

Key-words: literacy; phonological awareness; school failure; phonics

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	23
1. INTRODUÇÃO	25
1.1. ESCRITA E PODER	28
1.2. ENSINO PÚBLICO: IMPASSES E PERSPECTIVAS	29
1.3. CONTEXTO SÓCIO-EDUCACIONAL E ALFABETIZAÇÃO	31
1.4. O SISTEMA ALFABÉTICO DE ESCRITA: ORIGENS, EVOLUÇÃO E CARACTERÍSTICAS	33
1.4.1. O CASO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO	35
1.5. MODELOS COGNITIVOS PARA EXPLICAR OS PROCESSOS DE LEITURA E ESCRITA	37
1.6. CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E ALFABETIZAÇÃO	40
1.7. A QUESTÃO DOS MÉTODOS: RESSIGNIFICANDO O MÉTODO FÔNICO	47
2. JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS	50
3. MÉTODO	52
3.1. LOCAL	52
3.2. PARTICIPANTES	52
3.3. MATERIAL/INSTRUMENTOS	54
3.4. PROCEDIMENTO	56
3.4.1. ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO	59
3.5. ASPECTOS ÉTICOS	61
3.6. ANÁLISE DOS DADOS	62
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	62
4.1. RESULTADOS GERAIS	63

4.2. RESULTADOS DO GRUPO A (“AVANÇADO”)	71
4.3. RESULTADOS DO GRUPO B (ALUNOS COM MAIORES DIFICULDADES)	78
4.4. E OS ALUNOS QUE POUCO PROGREDIRAM? ANÁLISE MAIS DETALHADA DO SUBGRUPO B2	84
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	95
ANEXOS	101
Anexo 1: Avaliação Diagnóstica	103
Anexo 2: Prova de Conhecimento de Letras	109
Anexo 3: Prova de Consciência Fonológica (Capovilla & Capovilla, 2000).....	110
Anexo 4: Exemplos das Provas de Escrita e Leitura do TDE (Stein, 1994)	114
Anexo 5: Exemplos de atividades realizadas na intervenção	115
Anexo 6: Lista de conteúdos trabalhados na intervenção	140
Anexo 7: Censo escolar	148
APÊNDICES	151
Apêndice A – Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos	153
Apêndice B – Autorização da escola onde foi realizada a pesquisa	154
Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	155

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Características gerais dos participantes no início do estudo: sexo, idade e série escolar	53
Tabela 2 – Escores dos participantes nas aplicações dos Pré e Pós-testes das provas de: Conhecimento de letras, Escrita, Leitura e Consciência Fonológica	64
Tabela 3 – Resultados do teste de Wilcoxon (comparação pré-teste x pós-teste) para a Prova de Conhecimento de Letras, considerando a amostra total	65
Tabela 4 – Resultados do teste de Wilcoxon (comparação pré-teste x pós-teste) para a Prova de Escrita, considerando a amostra total	66
Tabela 5 – Resultados do teste de Wilcoxon (comparação pré-teste x pós-teste) para a Prova de Leitura, considerando a amostra total	67
Tabela 6 – Resultados do teste de Wilcoxon (comparação pré-teste x pós-teste) para a Prova de Consciência Fonológica, considerando a amostra total	68
Tabela 7 - Frequência à intervenção e escores dos participantes do Grupo A nas Provas de: Conhecimento de letras, Escrita, Leitura, e Consciência Fonológica	71
Tabela 8 – Resultados do Grupo A no teste de Wilcoxon (comparação pré-teste x pós-teste) para as Provas de Conhecimento de Letras, Escrita, Leitura e Consciência Fonológica	73
Tabela 9 – Análise das dificuldades orográficas apresentadas pelos alunos do grupo A: Pré-teste x Pós-teste	75
Tabela 10 - Frequência e escores dos participantes do Grupo B (subgrupos B1 e B2), nas Provas de: Conhecimento de letras, Escrita, Leitura e Consciência Fonológica	79
Tabela 11 – Resultados do Grupo B no teste de Wilcoxon (comparação pré-teste x pós-teste) para as Provas de Conhecimento de Letras, Escrita, Leitura e Consciência Fonológica	81

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Pontuação média dos participantes nos subtestes da Prova de Consciência Fonológica: comparação Pré-teste x Pós-teste	70
Gráfico 2 - Pontuação média do Grupo A nos subtestes da Prova de Consciência Fonológica: comparação Pré-teste x Pós-teste	78
Gráfico 3 – Pontuação média do grupo B nos subtestes da Prova de Consciência Fonológica: comparação Pré-teste x Pós-teste	83

APRESENTAÇÃO

Vinte de Fevereiro de 1992. Vida nova. O meu sonho se realizaria. Ser professora.

Primeira escola, primeira classe, primeiros alunos, numa escola da periferia de Ribeirão Preto. Chegara o momento de colocar as teorias em prática. Minhas pernas tremiam e pareciam flutuar no ar. Minhas mãos escorregavam na caneta. Mas era preciso manter o equilíbrio, segurança e domínio. Erros e acertos viriam sem dúvida. Quando pensava que sabia tudo, não sabia nada.

O tempo foi passando, fui amadurecendo, adquirindo mais segurança, buscando novos conhecimentos, sempre com o intuito de enriquecê-los. A ânsia de transformar a realidade de crianças e adolescentes passivos e inertes diante de suas dificuldades do dia-a-dia, através do conhecimento, me consumia. Precisava, no entanto, encontrar uma forma de fazê-los entender que necessitavam alimentar o coração e a mente de conhecimento e sabedoria. Essa era a saída.

Nessa trajetória, de 1992 a 2005, presenciei a educação pública estadual vivenciar várias dificuldades relacionadas às mudanças político-pedagógicas desde a “Escola Padrão” até a “Progressão Continuada”, regida pela LDB nº. 9394/96.

Porém, foi no 2º semestre de 2005, na participação como aluna especial na disciplina “Processos Cognitivos e Lingüísticos envolvidos na Aprendizagem da Leitura e Escrita”, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, ao saber que deveria escolher um tema para apresentação do Seminário e entrega do trabalho de conclusão da disciplina, nesse momento, é que despertou a idéia de desenvolver um projeto na escola pública estadual em que lecionava, na periferia de Ribeirão Preto, sobre Consciência Fonológica com dois estudantes, cursando a 5ª série, com graves defasagens na alfabetização.

No primeiro semestre, alguns professores já haviam detectado as dificuldades na leitura e escrita que esses dois alunos enfrentavam em sala de aula, por não serem adequadamente alfabetizados. Eram geralmente desatentos, tinham dificuldade de concentração e manifestavam desinteresse nas atividades em classe.

As dificuldades de leitura e escrita desses alunos impediam seu livre desenvolvimento nas várias disciplinas do curso, sendo vistos, às vezes, como problemas de indisciplina. Essas dificuldades tendiam a permanecer nas séries seguintes do Ensino Fundamental, caso não fossem detectadas e futuramente sanadas as defasagens na alfabetização destas crianças, hoje com 14 e 15 anos de idade.

Porém, pelo fato de ministrar aulas de Língua Inglesa nessa sala de aula, desenvolvi um projeto nos horários de HTPCs (Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo), buscando alfabetizar esses alunos, em duas aulas semanais, de duas horas cada, durante o período de 24/08 a 08/11/2005.

No final da disciplina, vendo os bons resultados que o trabalho obteve, manifestei interesse em desenvolver um projeto de mestrado com alunos do Ensino Fundamental, com graves defasagens na alfabetização.

1. INTRODUÇÃO

Século XXI. Era do Conhecimento e das evoluções tecnológicas, tanto nas ciências quanto nas artes. Sociedades dinâmicas e competitivas, buscando sempre novos horizontes para se fortalecerem no mundo globalizado. É nesse perfil social que a educação se tornou um princípio primordial e fundamental para que um cidadão possa exercer sua cidadania e conquistar seu espaço nas sociedades letradas.

O Brasil tem realizado várias mudanças na política educacional, na tentativa de minimizar ou sanar a evasão escolar, a repetência e os analfabetos funcionais, como ocorreu em 1986 com a implantação do Ciclo Básico de Aprendizagem (CBA), determinando que as crianças fossem automaticamente promovidas da primeira para a segunda série. A partir de 1996, com a adoção da Progressão Continuada, os alunos, mesmo que não tenham atingido os objetivos de aprendizagem em determinadas séries, se não ultrapassarem a porcentagem de faltas, só podem ficar retidos no final do ciclo, ou seja, na 4ª série. Tais políticas, por constituírem, na maior parte dos casos, medidas isoladas que não contemplam as demais mudanças necessárias no sistema educacional com vistas à melhoria efetiva da qualidade de ensino, não foram suficientes para sanar os problemas em questão. O resultado, do ponto de vista de alguns especialistas da educação, foi desastroso (Sisto & Zucolotto, 2002).

Em 2007, os resultados do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) indicavam que, numa escala de proficiência que varia entre 0 e 500, a média estadual em língua portuguesa para a 4ª série da rede urbana foi de 186,8 pontos e para a 8ª série, foi de 242,6 pontos. Em 2008, esses valores caíram, respectivamente, para 180,0 e 231,7 pontos (O Globo on line, 2009). Embora essa queda no rendimento dos alunos tenha sido atribuída ao aumento das habilidades avaliadas em 2008, com a inclusão de gramática, ortografia e literatura, além dos conhecimentos de leitura, escrita e interpretação de texto, esses resultados correspondem a um nível de desempenho básico, ou seja, demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para a série escolar em que os alunos se encontravam (Torino & Mendes, 2009).

Por estas razões evidentes, o então governador do Estado de São Paulo, José Serra, anunciou à imprensa, um novo “Pacote de Alfabetização” o qual previa que o professor passaria de ano com a classe da 1ª para a 2ª série. Este pacote incluía também colocar um universitário para auxiliar o professor na sala de aula. Essas medidas seriam inicialmente

adotadas de forma experimental, em 1035 escolas estaduais da capital, a partir do início do ano letivo de 2007. Segundo a Secretária Estadual da Educação Maria Lúcia Vasconcelos, na época, “a idéia é melhorar a partir da base, senão estaremos sempre remendando” (Diário de São Paulo, 2007).

Em 2008, foi criado o Programa “Bolsa Alfabetização”, com o objetivo de contribuir para promover resultados positivos na qualidade de ensino e aprendizagem e sanar um sério problema na formação inicial insuficiente de futuros professores. Esse programa prevê que as IES (Instituições de Ensino Superior), em convênio assinado com a Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo, possibilitem aos alunos dos cursos de licenciatura desenvolverem projetos de pesquisas na primeira série do ciclo I, em caráter de investigação didática, orientados por seus professores. Os futuros professores passarão a conviver com o cotidiano escolar aprendendo conteúdos essenciais sobre sua futura profissão, além de conscientizar-se do perfil da comunidade atendida pela escola (<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/EsferaFormação.aspx>).

Outra medida recente, visando à melhoria da qualidade do ensino público, agora a nível federal, diz respeito à ampliação, a partir de 2006, do ensino fundamental para nove anos, com início aos seis anos de idade, sendo organizado em séries iniciais (1º ao 5º ano) e séries finais (6º ao 9º ano). As instituições de ensino básico terão até o final de 2010 para se adaptarem, tanto no que se refere à estrutura do prédio escolar, incluindo mobiliário, quanto à construção de uma proposta pedagógica adequada ao perfil das crianças de seis anos. A idéia visa assegurar a todas às crianças que completarem seis anos no início do ano letivo, sua vaga garantida nas escolas, além de contribuir para eliminar uma séria defasagem que havia entre os alunos que ingressavam no primeiro ano e haviam cursado a pré-escola e os que não possuíam nenhuma ou pouca experiência na cultura escolar, o que contribuía para intensificar as defasagens no nível de aprendizagem, sendo que alguns não conseguiam superá-las, aumentando os índices de fracasso escolar ([portal.mec.gov.br /seb /arquivos /pdf /ensfund /noveanorienger.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ensfund/noveanorienger.pdf)).

Porém, não podemos esquecer a necessidade de repensar também as propostas e práticas de alfabetização adotadas, bem como a situação dos alunos que não atingiram as competências de leitura e escrita necessárias para se inserirem de forma produtiva e crítica nesta sociedade extremamente competitiva e se auto-realizarem. É necessário pensar na

situação atual dessas crianças, pré-adolescentes e adolescentes. Criar projetos emergenciais para, se não sanar, pelo menos minimizar estas defasagens na alfabetização.

Nesse sentido, pensou-se em oferecer a esses alunos aulas de reforço escolar, visando favorecer o domínio básico do código alfabético a partir do desenvolvimento de habilidades metalinguísticas, para que se tornem aptos a desenvolver as atividades realizadas em sala de aula, dando-lhes oportunidade de uma atuação mais efetiva nas diversas disciplinas, para que não se sintam excluídos e esquecidos num canto da sala.

Tal proposta se justifica em função da necessidade de se repensar urgentemente a respeito da situação destes alunos que saem analfabetos da escola, os chamados analfabetos funcionais, levando-se em conta os avanços tecnológicos e industriais que se acentuam não só no país, mas no mundo, e que promovem mudanças radicais na área do conhecimento e aumento da desigualdade social. Nesse contexto, é inadmissível a escola permitir que alunos saiam analfabetos com diploma nas mãos para competir num mercado de trabalho extremamente exigente e competitivo. É simplesmente desumano.

A esse respeito, Tfouni (1999), faz a seguinte colocação em seu artigo “Letramento e Escolaridade no Brasil”:

“...escamoteia-se a questão do fracasso escolar, visto que apenas o resultado final em termos de legislação escolar aparece. A questão da inserção efetiva e competente do indivíduo nas práticas letradas que organizam sua cultura deixa de ser considerada, e é exatamente este processo que promove o desenvolvimento da cidadania e das potencialidades de um país” (p.30).

Na verdade, o quadro do fracasso escolar na escola pública é bastante complexo, sendo determinado, prioritariamente, por um conjunto de variáveis sociais, econômicas e pedagógicas, embora possa envolver também, em alguns casos, dificuldades individuais de ordem sensorial, cognitiva e/ou emocional.

Apresentaremos, a seguir, uma análise geral dos fatores envolvidos no ensino/aprendizagem da língua escrita, destacando, inicialmente, aspectos de ordem mais estrutural, relativos ao valor da alfabetização nas modernas sociedades letradas e ao contexto sócio-educativo dos alunos do ensino público. Posteriormente, serão abordados aspectos mais específicos, relacionados à origem e apropriação do sistema alfabético de escrita, destacando os modelos cognitivos para explicar sua aquisição e o papel das habilidades metalinguísticas

envolvidas, com especial ênfase para o domínio da consciência fonológica. Por fim, será abordada a questão dos métodos de alfabetização, com destaque para a análise do método fônico.

1.1. ESCRITA E PODER

Hoje, numa visão etnocêntrica européia, sociedades que fazem uso do sistema de escrita são consideradas como superiores às sociedades ágrafas (Gnerre, 1987).

Porém, é do nosso conhecimento que, por um longo período na história da civilização humana, o principal meio pelo qual o homem transmitia suas idéias e pensamentos e mantinha uma convivência social com o Outro era através da comunicação oral. Informações iam sendo transmitidas e repassadas de geração em geração, tornando-se patrimônio histórico-cultural de um povo (Gnerre, 1987).

Entretanto, não se pode negar que a escrita permite ao homem superar os limites temporais e espaciais da comunicação oral, bem como os limites da memória, ampliando as suas possibilidades de comunicação e memorização, favorecendo assim o acúmulo e a transmissão de conhecimentos.

A partir da invenção do alfabeto, quando os antigos gregos se apropriaram e aperfeiçoaram o sistema silábico dos fenícios, o domínio da palavra escrita tem o poder de situar e mobilizar o indivíduo na sociedade, identificando-o como pertencente a um determinado grupo social (Gnerre, 1987).

No início desse processo, o privilégio de ser alfabetizado era restrito a uma minoria da população mundial. Apenas nos últimos 100 anos, é que a alfabetização universal foi declarada um objetivo de muitas sociedades (Ellis, 1995).

Atualmente, o indivíduo que não é alfabetizado é visto como não letrado e não detentor do conhecimento e, conseqüentemente, sofre discriminação social. A legitimação da escrita define valores e posições sociais, numa sociedade cada vez mais dinâmica e competitiva (Gnerre, 1987).

Segundo Ellis (1995), ser analfabeto hoje, é estar em uma profunda desvantagem no mundo moderno. Assim, cabe à escola alfabetizar, levando o indivíduo não só a codificar e

decodificar a língua, mas a interpretá-la e produzi-la de acordo com as suas necessidades sociais e individuais.

Esta abordagem vai ao encontro da teoria psicogenética de Emília Ferreiro (1990), que define a escrita como sendo o ato de “construir uma representação segundo uma série de regras socialmente codificadas; ler é construir uma realidade lingüística a partir da interpretação dos elementos fornecidos pela representação” (p. 68).

Ao refletirmos sobre este tema, vemos que o universo do ser humano, no mundo moderno, está cada vez mais centrado na escrita. Ser alfabetizado, hoje, é insuficiente para responder à demanda de uma sociedade onde cotidianamente se convive com a cultura do papel, da tela e meios eletrônicos cada vez mais sofisticados. Não basta ser alfabetizado. É preciso apropriar-se da leitura e da escrita, ou seja, ler um livro, uma revista, um jornal, um manual, uma bula de remédios, uma correspondência comercial ou pessoal, manusear programas de computação, enfim, conseguir interagir com esses contextos, nas práticas sociais do cotidiano, sendo capaz de ler e entender; ser detentor do conhecimento é ser um cidadão letrado e só é possível sê-lo de forma plena através da alfabetização (Soares, 2000).

Porém, é possível afirmar que mesmo os analfabetos, por viverem numa sociedade letrada, apresentam certo grau de letramento em decorrência de uma convivência social diária com diversas formas de escrita (amigos, ambiente de trabalho, meios de comunicação), mas estão fadados a pertencerem a uma camada sócio-cultural mais baixa, sofrendo discriminações sociais, numa sociedade capitalista extremamente competitiva. Como afirma Tfouni (1999): “*O analfabetismo, portanto, pode ser tomado como um indicador da desigualdade gerada pelas contradições sócio-econômicas nos países em desenvolvimento*” (p.28).

1.2. ENSINO PÚBLICO: IMPASSES E PERSPECTIVAS

A escola pública é resultado da luta popular pela democratização do conhecimento. Porém, se atualmente no Brasil ela já é universal, atendendo a praticamente 100% das crianças que dela dependem, o mesmo não se pode dizer com relação à efetiva aprendizagem dos alunos que a freqüentam (Brandão, 1981).

Algumas escolas públicas, apesar das várias tentativas de superar os índices de evasão

e repetência escolar, têm buscado soluções ao longo dos anos, porém vários fatores dificultam alcançar os objetivos educativos, dentre os quais destacam-se: o número elevadíssimo de escolas públicas no Estado, a burocracia no repasse de informações e instruções (Secretaria da Educação/ Diretoria de Ensino/ ATP (Assistente Técnico Pedagógico) / Direção / Coordenação Pedagógica / Professores/ Alunos); a falta de estrutura nas salas de aula que não propiciam ambientes favoráveis à aprendizagem; as dificuldades econômicas enfrentadas por algumas escolas, devido à precariedade das verbas recebidas; a formação e remuneração inadequada dos professores; a carência de supervisão e auxílio didático-pedagógico, assim como de bons cursos para capacitação e reciclagem dos conhecimentos dos professores. Tais fatores, sem dúvida nenhuma, dificultam a organização para uma boa estruturação escolar, o que é essencial para o desenvolvimento de um promissor trabalho pedagógico e, conseqüentemente, para a aprendizagem e resultados satisfatórios.

Com efeito, o estudo publicado pela UNESCO intitulado “Professores do Brasil: impasses e desafios” (Gatti & Barreto, 2009) conclui que problemas na formação inicial e continuada dos professores, além da baixa remuneração compõem um “cenário preocupante”. O estudo revelou que cerca de 50% dos entrevistados que cursam licenciaturas disseram que não sentem vontade de ser professores. As autoras defendem a necessidade de melhorias na formação inicial e continuada dos professores de modo a garantir uma combinação adequada entre conhecimentos específicos e didáticos, bem como a existência de concursos bem elaborados para o ingresso na carreira e a implementação da avaliação de desempenho através de estágio probatório, conforme previsto na legislação, além da necessidade de melhorias salariais e nos planos de carreira, de modo a aumentar a motivação dos profissionais. Tais medidas teriam como conseqüência a melhoria da qualidade do ensino, bem como a valorização do professor, condizente com a importância de sua função social.

É preciso considerar também, que a maioria das escolas públicas, por ainda desenvolverem métodos arcaicos (lousa e giz), cópias de textos, entre outros, numa sociedade onde a convivência diária com inovações tecnológicas e atraentes são mais prazerosas, faz com que crianças e jovens que anseiam pelo “diferente”, ao se depararem com o marasmo na sala de aula, se desmotivem. A ida à escola passa a ser encarada como “sacrifício” ao invés de uma busca insaciável pelo conhecimento. De acordo com Gadotti (2000),

“Ainda trabalha-se muito com recursos tradicionais que não têm apelo para as crianças e jovens. (...) é preciso mudar profundamente os métodos de ensino para reservar ao cérebro humano o que lhe é peculiar, a capacidade de pensar, em vez de desenvolver a memória. (...) a função da escola será cada vez mais, a de ensinar a pensar criticamente. Para isso é preciso dominar mais metodologias e linguagens, inclusive a linguagem eletrônica” (p. 5).

É importante ressaltar, entretanto, que esses problemas não ocorrem por acaso, mas são reflexo de uma política educacional que, apesar do discurso democrático, na prática continua muito mais a serviço da reprodução das desigualdades do que da transformação social, desigualdades essas que muito contribuem para as dificuldades escolares apresentadas por grande parcela dos alunos do ensino público.

1.3. CONTEXTO SÓCIO-EDUCACIONAL E ALFABETIZAÇÃO

A criança começa a interagir com seu ambiente sócio-cultural desde o nascimento no âmbito familiar e este processo irá se prolongar no âmbito escolar no decorrer dos anos, sendo o contato com situações e práticas de leitura e escrita essencial para o seu bom desempenho na aprendizagem. Assim, crianças que não tiveram oportunidades e condições adequadas para brincar com a escrita e com os sons das palavras podem manifestar posteriormente maiores dificuldades para aprender a escrever. Por outro lado, crianças entre três e quatro anos de idade, que vivem em ambientes letrados e com acesso a artefatos como lápis, giz, papel, etc, e precocemente começam a rabiscar, desenhar seqüências de letras aleatórias ou fazer desenhos em forma de letras, posteriormente manifestam uma maior facilidade para aprender a escrever do que aquelas que não tiveram estímulos e condições ambientais na infância (Brasil, 2003).

Vários pesquisadores têm constatado que crianças advindas das camadas pobres da população apresentam desvantagens na alfabetização quando comparadas às crianças da classe média. Uma das razões para isso seria o fato das primeiras possuírem experiências mais limitadas com a língua escrita em seu ambiente familiar (Ferreiro & Teberosky, 1986; Santos, 1996). Isto nos leva a reforçar a necessidade de a escola pública propiciar um ambiente alfabetizador e uma aprendizagem mais eficaz, para que as crianças advindas de camadas sociais mais desfavorecidas tenham oportunidade de superar essas limitações. Entretanto, segundo Roazzi (1991 apud Santos, 1996, p.219)

“ ... esta defasagem está sendo reforçada em sala de aula, na medida em que as pessoas que praticam a alfabetização apresentam baixos níveis de expectativa e que a própria escola não oferece treinamento adequado aos seus alunos de modo a garantir a superação de dificuldades determinadas pelas restrições de estimulação ambiental”.

Se as salas de aulas não propiciarem um ambiente alfabetizador e motivador para a realização das atividades escolares, tanto do ponto de vista físico quanto social, o sujeito terá mais dificuldade para desenvolver as habilidades necessárias à aprendizagem da leitura e escrita.

Verifica-se em escolas públicas, principalmente, que as supervisões são mínimas por parte da direção e coordenação pedagógica quanto à postura do professor em sala de aula, seja na frequência assídua, materiais didático-pedagógicos e formação contínua para o desenvolvimento de um bom trabalho. Segundo pesquisa realizada pelo Sinesp (Sindicato dos Especialistas de Educação do Ensino Público), dos 373 gestores do ensino municipal de S. Paulo entrevistados, 53% se queixam de dispensar mais tempo para as questões burocráticas do que pedagógicas. Sistemas de ensino de outros países têm buscado solucionar esse problema contratando funcionários para desenvolver as funções administrativo-financeiras, deixando os diretores livres para se focarem nas atividades pedagógicas (Folha on line, 2009).

Além dos problemas mencionados, há a falta de comprometimento social tanto de alguns membros da comunidade como de alguns segmentos governamentais que não colaboram para a realização de um trabalho mais eficaz e que poderia trazer um retorno mais satisfatório à sociedade.

Não podemos deixar de considerar as condições de aprendizagem de crianças pertencentes a um nível sócio-econômico-cultural mais baixo, que dispõem de pouco suporte familiar pelo fato de muitos pais, sendo analfabetos ou semi-analfabetos, não conseguirem auxiliar seus filhos em situações como, por exemplo: ler histórias infantis, sentar junto com o filho para auxiliar nas tarefas escolares ou tirar as dúvidas com relação à lição solicitada pelo professor nas tarefas diárias, sendo que os locais para estudo em casa muitas vezes são precários e inadequados em termos de luminosidade, tranquilidade para concentração, etc (Capovilla & Capovilla, 2000). É importante acrescentar que essas condições ambientais inadequadas muitas vezes se repetem no próprio ambiente escolar.

Além do fator cultural, o fato dos pais precisarem trabalhar para suprir as necessidades

de sobrevivência da família, não contribui para uma dedicação diária para a checagem do material escolar para verificar como está o desenvolvimento educacional do filho. Em alguns casos, no final do bimestre ou do ano letivo, na Reunião de Pais e Mestres é que tomam ciência da real situação da aprendizagem do filho e nem sempre as notícias recebidas dos professores são agradáveis. Tal distanciamento dos pais em relação à vida escolar dos filhos é um fator que pode contribuir para as dificuldades escolares.

Nesse sentido, pensamos ser necessário o envolvimento do alfabetizador tanto no relacionamento com os alunos e seus familiares, como nas atividades pedagógicas, deixando transparecer ao aluno o seu prazer em ensiná-lo e o quanto se importa com o seu crescimento não só como aluno, mas como Ser Humano para que futuramente se torne um cidadão crítico, reflexivo e consiga viver, conviver e atuar na sociedade. Além do compromisso ético e político é necessário também uma formação sólida que permita aos professores compreender como se dá o processo de aprendizagem da leitura e escrita, quais as habilidades e competências envolvidas e como desenvolvê-las adequadamente através de metodologias apropriadas e fundamentadas cientificamente.

Estudos psicológicos e psicolinguísticos sobre a natureza da linguagem escrita, as habilidades e dificuldades envolvidas na sua aquisição, os comportamentos de leitura e escrita eficientes, têm se avolumado nos últimos anos, oferecendo contribuições efetivas para as práticas pedagógicas da alfabetização, assim como para intervir em algumas dificuldades observadas nesse processo

1.4. O SISTEMA ALFABÉTICO DE ESCRITA: ORIGEM, EVOLUÇÃO E CARACTERÍSTICAS

Para abordar o tema da alfabetização e de suas dificuldades, é importante uma maior compreensão a respeito do objeto de conhecimento a ser ensinado/aprendido, ou seja, o sistema de escrita alfabético. Para tanto, realizaremos a seguir uma breve retrospectiva histórica sobre o surgimento do código alfabético de escrita, ressaltando algumas de suas propriedades consideradas mais relevantes para a aprendizagem do mesmo.

No início da civilização, comunidades pré-históricas utilizavam figuras, além da linguagem oral, para transmitirem informações, ou seja, se comunicarem entre si. Assim

como, registravam em rochas suas “escritas pictográficas” utilizando desenhos na representação de objetos e eventos da realidade, a fim de registrarem sua história e transmitir sua memória cultural para as gerações futuras (Ellis, 1995).

Os egípcios (5.000a.C), desenvolveram a escrita através dos hieróglifos, escritas pictográficas, de cuja simplificação surgiu a escrita hierática (escrita sagrada), posteriormente chamada demótica, sem considerar, contudo, o elemento fonético (Cotrim, 2001).

Os pictogramas, por sua vez, deram lugar aos ideogramas ou logogramas, representações gráficas estilizadas e padronizadas das palavras focadas em seu aspecto semântico. Tal tipo de escrita parece ter surgido inicialmente na Suméria, China e Egito, embora não se saiba ao certo se isso ocorreu de forma simultânea e independente nesses três lugares ou se a escrita ideográfica foi desenvolvida primeiro entre os sumérios sendo posteriormente adotada por chineses e egípcios (Capovilla & Capovilla, 2000).

Os Sumérios, habitantes do local onde hoje é o Sul do Iraque (3.500 a 2.500 a.C), foram responsáveis por desenvolverem um tipo de escrita registrada na argila mole que era grafada com estilete em forma de cunha para dar formato aos sinais, e passou a ser conhecida como escrita cuneiforme. Segundo Ellis (1995) seria uma escrita logográfica onde cada símbolo representaria uma palavra. Cabe lembrar que o Chinês moderno e um dos sistemas de escrita usado no Japão (Kanji) ainda são logográficos.

Os fenícios, que viviam nas praias ocidentais do mediterrâneo (1.500a.C) completaram a conversão de um sistema de escrita inicialmente logográfico para um sistema silábico e baseado nos sons, em função dos diversos contatos comerciais que mantinham com muitos povos, e pela necessidade de um meio prático para facilitar a comunicação. Algum tempo depois, a escrita silábica foi aperfeiçoada pelos Gregos e romanos (1000 a.C), dando origem ao alfabeto que utilizamos hoje (Ellis, 1995).

Percebe-se assim que, com o passar do tempo, a escrita foi sofrendo transformações da escrita pictográfica para a ideográfica ou logográfica (desenhos simplificados que representavam o objeto em si e também as idéias associadas a esse objeto), passando pelos silabários e chegando, finalmente, à escrita alfabética caracterizada pela utilização de sinais gráficos convencionais (letras) para representar os menores sons da fala (fonemas) (Ellis, 1995). Tais transformações deram origem a uma forma mais econômica e eficiente de escrita,

uma vez que, com o alfabeto, a partir de um número relativamente pequeno de sinais (letras) é possível grafar todos os sons e, conseqüentemente, todas as palavras de uma dada língua.

Entretanto, é preciso considerar também que essa relação entre letras e sons não se dá de forma totalmente regular ou transparente, ou seja, embora a idéia inicial da invenção do alfabeto pudesse ser grafar todos os sons da fala, praticamente nenhuma língua escrita baseia-se numa correspondência grafofonêmica totalmente biunívoca. Tal fato deve-se, entre outras coisas, à evolução e transformação da língua oral, por oposição à estabilidade da língua escrita. Assim, mesmo considerando-se apenas a norma padrão culta de cada língua, é possível perceber que as mesmas podem apresentar diferentes graus de regularidade ou transparência. Quanto maior a transparência de um sistema de escrita alfabético, mais a ortografia de cada palavra transmite a pronúncia da mesma sem ambigüidades (Ellis, 1995). Portanto, em ortografias mais transparentes o código grafofonêmico é mais rapidamente assimilado e sua aplicação promove maior eficácia do que em ortografias mais irregulares, facilitando assim a aprendizagem da língua escrita (Capovilla, Machalous & Capovilla, 2003).

1.4.1. O caso do português do Brasil

O português pode ser considerado uma língua com grau de transparência intermediário quando comparado a línguas mais regulares como o espanhol e o alemão, ou a línguas mais irregulares como o francês e o inglês, o que talvez possa ser explicado, ao menos em parte, por sua origem histórica.

Com base em Câmara Jr. (1985), é possível traçar uma linha histórica a respeito da origem e evolução do português brasileiro, conforme apresentada a seguir.

A partir do séc. III, em virtude das conquistas militares e do conseqüente domínio cultural e político de Roma em toda península itálica, o latim se implantou numa vasta região da Europa e foi evoluindo, dando origem a outras línguas como o romeno, o italiano, o francês, e na Península Ibérica ou Hispânica, o castelhano ou espanhol, na Espanha e o português, em Portugal.

No séc. XI, com a separação do condado de Portugal, região do Porto (Portu Cale), do reino de Leão e Castela, consolidou-se no novo reino, como língua nacional, o romance

(múltiplos e variados falares em que se diferenciou o latim na Península Ibérica), que deu origem à língua portuguesa.

Nos séc. XV-XVI, devido à expansão ultramarina de Portugal, o português é adotado, como língua de intercuro, por populações de outras etnias e culturas, ao lado das suas línguas nativas em partes da Índia, China, Malásia e África.

Porém, no Brasil, com a colonização portuguesa, a língua nativa tupi-guarani entrou em declínio a partir de meados do século XVII, passando a vigorar como língua nacional a língua portuguesa.

Apesar das estreitas relações sociais e culturais entre Portugal e Brasil, é possível perceber importantes diferenças fonológicas na evolução da língua portuguesa nesses dois países em virtude não apenas da separação geográfica, como também da influência, no português do Brasil, das línguas tupi e africana.

Quanto à regularidade do português brasileiro, Câmara Jr.(1985) faz a seguinte afirmação:

“Não há, apesar de tudo, identidade entre a língua escrita do Brasil e a língua oral, mesmo no uso bem aceito desta. Há na escrita convenções que não correspondem à verdadeira fonologia brasileira e formas e construções sintáticas que, na língua oral, são pouco usadas, ou são obsoletas, ou estão até abandonadas” (p. 30).

Com o objetivo de unificar a forma escrita das palavras e facilitar a comunicação, tanto no país com entre os países falantes de uma mesma língua, criam-se normas ortográficas, as quais, no caso da língua portuguesa, surgem em 1911 em Portugal e em 1943 no Brasil (Morais, 2007).

Segundo Moraes (2007) é preciso considerar que a ortografia envolve a combinação ou compromisso entre um ideal fonográfico (que visa o respeito absoluto ao princípio alfabético) e um ideal ideográfico (baseado no respeito à etimologia da palavra, isto é, sua representação na língua de origem).

1.5. MODELOS COGNITIVOS PARA EXPLICAR OS PROCESSOS DE LEITURA E ESCRITA

A leitura e a escrita, ao contrário da fala que é universal, não são habilidades inatas do ser humano, mas habilidades que são repassadas de geração em geração, através de atividades de ensino sistemáticas e intencionais. Estas habilidades exigem do leitor o conhecimento do código convencional da língua escrita para poder decodificar a informação escrita e compreender o significado do enunciado que está associado à vivência diária da oralidade (Brasil, 2003).

O ser humano passa por estágios distintos no decorrer do seu crescimento e desenvolvimento, desde recém-nascido à fase adulta. Assim, tanto para aprender a falar quanto para aprender a ler e a escrever, vivencia etapas importantes para o seu desenvolvimento e para a aquisição de diversas habilidades (Ellis, 1995).

Segundo Frith (1985 apud Foulin & Mouchon, 2000), o processo de aprendizagem da leitura desenvolve-se em três etapas: logográfica, alfabética e ortográfica.

Na etapa logográfica, que se inicia em torno dos três anos, a criança consegue reconhecer algumas palavras escritas usando pistas contextuais ao invés de decodificação alfabética. É capaz de reconhecer, por exemplo, seu nome, rótulos de produtos, nomes de lojas. Este reconhecimento está associado à experiência anterior, uma vez se tratar de reconhecimento visual da informação escrita numa pseudoleitura.

Na etapa alfabética, a criança já é capaz de identificar as relações existentes entre grafemas e fonemas. Nesta fase, a palavra escrita é decomposta em seus grafemas (letras) que são convertidos em fonemas (sons), os quais são agrupados formando as sílabas e finalmente a palavra completa, podendo ou não haver compreensão, dependendo da complexidade do texto e da velocidade de leitura (ou seja, da habilidade do leitor). Nesse momento, é de extrema importância que a criança já tenha domínio da mediação fonológica para que possa reconhecer, situar e manipular as unidades não significativas da língua oral: as sílabas, as rimas e os fonemas que são primordiais para alcançar o princípio alfabético (Foulin & Mouchon, 2000). Esta habilidade de prestar atenção aos sons da fala como entidades independentes de seu sentido, a habilidade de reconhecer aliteração e rimas, assim como, a habilidade de contar sílabas nas palavras são indicadores de que a criança desenvolveu a

consciência fonológica que é fundamental para o processo de alfabetização (Brasil, 2003).

A etapa ortográfica se caracteriza pelo reconhecimento visual global das palavras sem a necessidade de recorrer à conversão fonológica. Esse reconhecimento visual é possível pela construção anterior de um léxico mental onde são armazenadas as representações ortográficas das palavras lidas com freqüência, que passam a ser reconhecidas globalmente.

Morton (1989), baseado no modelo de Frith (1985) sugere a seguinte ordem para o processo de alfabetização (apud Capovilla & Capovilla, 2000):

Leitura logográfica: as crianças reconhecem algumas palavras escritas como se fossem desenhos, usando pistas contextuais em lugar de decodificação alfabética;

Escrita logográfica: as crianças adquirem um pequeno vocabulário visual de palavras, incluindo o próprio nome, e são capazes de reproduzi-las (escrevê-las) de memória;

Escrita alfabética: as crianças tornam-se capazes de isolar fonemas e transcrevê-los nas letras correspondentes (havendo para isso a necessidade de instrução sistemática);

Leitura alfabética sem compreensão: as crianças tornam-se capazes de converter uma seqüência de letras em fonemas, contudo ainda são incapazes de compreender o significado resultante da decodificação fonológica;

Leitura alfabética com compreensão: as crianças tornam-se capazes de assimilar o significado das palavras lidas, a partir do *feedback* resultante da decodificação fonológica;

Leitura ortográfica: as crianças tornam-se capazes de ler por reconhecimento de unidades lexicais ou morfêmicas, passando a fazer acesso direto ao sistema semântico;

Escrita ortográfica: as crianças tornam-se capazes de escrever usando um sistema léxico que dá conta da estrutura morfológica de cada palavra.

Entretanto, devemos lembrar que não basta apenas decodificar o código realizando uma leitura mecânica. É necessário compreender o que está sendo lido ou escrito e relacionar a linguagem ao contexto, e para isto é preciso que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita tenha sido realizado com qualidade para que obtenha um resultado satisfatório. Ou seja, é necessário que a decodificação ou reconhecimento das palavras ocorra de forma rápida

e se possível automática para que os recursos cognitivos de atenção e memória possam ser utilizados na compreensão do texto lido, através do estabelecimento de relações entre os significados apreendidos e os demais conhecimentos do leitor.

No caso da escrita, é preciso considerar também que, para escrever de acordo com as convenções ortográficas, é necessário, além do conhecimento das regras grafofônicas, o domínio de aspectos mais complexos da língua, o que implica em atentar também para a posição das letras no interior da palavra, bem como observar a classe gramatical à qual a palavra pertence, dentre outras estratégias (Meireles & Corrêa, 2005). Dentre alguns autores que têm se preocupado com o estudo do desenvolvimento das competências ortográficas no caso do português brasileiro destacam-se Lemle (1995), Moraes (2000) e Zorzi (2003).

Cabe aos educadores, tanto no processo de decodificação como para o desenvolvimento da fluência da leitura e da escrita, usarem materiais adequados do ponto de vista semântico, sintático e fonológico, assim como, o emprego de técnicas adequadas para o ensino da alfabetização (Brasil, 2003). Tais afirmações podem ser constatadas em várias pesquisas (Bruck, 1990, Perfetti, 1985, Vellutino, 1991, citados em Brasil, 2003) que apontam o desenvolvimento inadequado do conhecimento sobre as correspondências entre letras e sons como um dos principais fatores relacionados à dificuldade na aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

É importante descrever também os processos cognitivos envolvidos na leitura fluente. Segundo alguns pesquisadores como Ellis e Young (1988 apud Ellis, 1995), que desenvolveram uma versão do modelo de leitura proposto por Morton (1969, in: Brasil, 2003), o leitor competente dispõe de duas rotas de leitura: a fonológica e a lexical.

Na leitura pela rota lexical o estímulo visual da palavra escrita irá ativar o léxico ortográfico localizado na memória de longo prazo, que servirá como porta de entrada para o reconhecimento da palavra, que ativará a representação semântica e a forma fonológica quando a palavra for pronunciada.

Já na leitura pela rota fonológica, a palavra escrita é decomposta em suas unidades grafêmicas, as quais serão associadas a fonemas, recuperando primeiramente a pronúncia e o reconhecimento auditivo da palavra, que ativará a representação semântica correspondente à palavra ouvida.

Assim, o que determinará a rota que será utilizada na leitura será a existência ou não da representação ortográfica da palavra armazenada na memória. Se a palavra escrita for conhecida, sendo encontrada frequentemente, a porta de entrada será pela rota lexical, acessando diretamente o significado, e eventualmente a pronúncia, no caso da leitura oral. Caso a representação ortográfica da palavra não seja conhecida, a porta de entrada será pela rota fonológica, através da análise da palavra em seus grafemas, estabelecimento da correspondência entre grafemas e fonemas, e fusão destes para composição das sílabas e por fim da pronúncia da palavra, com acesso posterior ao significado. Sendo assim, “no estágio inicial da leitura, o processo de decodificação fonológica é fundamental para a aquisição das representações ortográficas das palavras, o que posteriormente permitirá a leitura via rota lexical” (Capovilla & Capovilla, 2000, p. 25).

Segundo esse modelo, palavras desconhecidas ou lidas pela primeira vez, assim como pseudopalavras (palavras inventadas) serão sempre lidas pela rota fonológica. Porém, no leitor fluente, o processo de análise-conversão-fusão na leitura fluirá naturalmente (Foulin & Mouchon, 2000). Ou seja, enquanto o leitor principiante dispõe apenas da rota fonológica para ler, sendo que essa leitura geralmente ocorre de forma lenta e titubeante, ocasionando dificuldades na compreensão, o leitor eficiente dispõe das duas rotas de leitura, utilizando a rota lexical no caso das palavras conhecidas e também daquelas irregulares (cuja pronúncia não segue as regras de correspondência grafo-fonológicas habituais), e a rota fonológica para ler palavras novas ou desconhecidas, bem como pseudopalavras.

1.6. CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E ALFABETIZAÇÃO

A Psicologia Cognitiva (abordagem do Processamento de Informação) tem contribuído muito, nos últimos 40 anos, para o desenvolvimento do conhecimento científico sobre a aprendizagem da leitura e escrita, não apenas no que se refere ao estabelecimento de modelos para explicação dos processos mentais envolvidos nesses comportamentos, como também das capacidades cognitivas relacionadas à sua aprendizagem. Dentre estas últimas tem se destacado na literatura da área o conceito de habilidades metalingüísticas, o qual se refere ao conhecimento e controle consciente e intencional das estruturas lingüísticas, em seus diferentes aspectos: fonológicos, morfológicos, sintáticos, etc.

Maluf, Zanella e Pagnez (2006) fizeram um levantamento das pesquisas realizadas no Brasil, sobre a relação entre o desenvolvimento de habilidades metalingüísticas e a aquisição da linguagem escrita, no período de 1987 a 2005. Os resultados encontraram 157 trabalhos, sendo 113 pesquisas (89 Dissertações de Mestrado e 24 teses de Doutorado) e 44 artigos. Tal resultado deve ser visto como indicador positivo, no momento atual, de desenvolvimento dessa área de pesquisa no Brasil, uma vez que houve um aumento significativo do interesse por essa área de estudos, e podemos entender que o enfoque metalingüístico, na explicação dos processos de aprendizagem da língua escrita, vem ocupando espaço crescente nas investigações dos estudiosos dessa temática.

É importante ressaltar também que dos estudos analisados, 80 (ou seja, mais de 50%) se referiam à consciência fonológica. Essa habilidade metalingüística pode ser definida como a capacidade para identificar e manipular intencionalmente os segmentos sonoros da língua oral, como as sílabas e fonemas. Capovilla e Capovilla (2000) utilizam o termo consciência fonológica para se referir à consciência de segmentos nos níveis lexical e sublexical (palavras, rimas, aliterações, sílabas e fonemas), utilizando o termo consciência fonêmica especificamente para se referir à consciência de fonemas.

A consciência fonológica tem se mostrado uma habilidade fortemente relacionada com a aprendizagem da leitura e escrita em sistemas alfabéticos, conforme demonstram inúmeras pesquisas nacionais e internacionais sobre o tema (Bradley & Bryant, 1983; Byrne & Fielding Barnsley, 1989; Santos, 1996; Hatcher & Ellis, 1994; Maluf & Barrera, 1997; Capovilla & Capovilla, 2000; Barrera & Maluf, 2003; Pestun, 2005; Bernardino Jr., Freitas, Souza, Maranhão & Bandini, 2006).

A pesquisa realizada por Maluf e Barrera (1997), com crianças de uma pré-escola pública que atendia a uma população de nível sócio-econômico médio-baixo, revelou uma alta correlação entre os níveis de consciência fonológica e de aquisição da linguagem escrita entre crianças pré-escolares de cinco e seis anos. Com base nos resultados obtidos e na literatura sobre o assunto as autoras sugerem que uma intervenção pedagógica que vise favorecer a aquisição da linguagem escrita em pré-escolares deve também promover o desenvolvimento da consciência fonológica.

Várias pesquisas avaliando habilidades de consciência fonológica no início (ou mesmo

antes) da escolarização formal, e o desempenho posterior em leitura e escrita durante a escolarização, têm obtido correlações significativas entre esses aspectos, sugerindo que os alunos que iniciam o processo formal de alfabetização com níveis mais avançados de consciência fonológica têm melhores perspectivas de progredirem na aprendizagem da leitura e escrita (Bradley & Bryant, 1983; Barrera & Maluf, 2003; Pestun, 2005).

Uma das primeiras e mais importantes pesquisas sobre as relações entre consciência fonológica e aprendizagem da leitura e escrita foi realizada por Bradley e Bryant (1983). Num estudo de caráter longitudinal, os autores avaliaram as habilidades de consciência fonológica de 403 crianças não alfabetizadas, com idade entre quatro e cinco anos, comparando esses resultados iniciais com os obtidos em testes de leitura e escrita realizados três anos mais tarde, obtendo forte correlação entre os escores. Outro estudo de intervenção também foi realizado com um subgrupo desses participantes, formado por 65 crianças apresentando baixa consciência fonológica, o qual foi subdividido em quatro grupos. Cada grupo foi submetido a diferentes trabalhos de intervenção durante dois anos. O grupo 1 classificava palavras de acordo com as semelhanças sonoras (rimas, aliterações) utilizando apenas palavras faladas e figuras. O Grupo 2 fazia classificação sonora acompanhada do ensino de correspondências letra-som com letras plásticas. Os grupos 3 e 4 eram grupos controle – o grupo 3 classificava palavras em categorias semânticas e o grupo 4 não participou de nenhum trabalho de intervenção. Ao finalizar os trabalhos percebeu-se que os níveis de leitura dos grupos 1 e 2 estavam significativamente à frente dos grupos 3 e 4, sendo que as crianças do grupo 2 estavam em média 14 meses à frente das do grupo 4. Tais resultados mostram que a combinação de treinamento para consciência fonológica mais o ensino das correspondências entre letras e sons provou ser altamente efetiva para a melhora do desenvolvimento da leitura.

Hatcher, Hulme e Ellis (1994) também pesquisaram a eficácia de metodologias de ensino para ajudar crianças com dificuldades nas etapas iniciais da aprendizagem da leitura e escrita. Os participantes, 124 crianças de seis e sete anos, foram avaliados quanto às habilidades de leitura, escrita, consciência fonológica e aritmética no início da pesquisa. Posteriormente, foram divididos em quatro grupos, os quais foram submetidos aos seguintes treinamentos: grupo 1 - leitura + fonologia; grupo 2 - somente leitura (metodologia global); grupo 3 – somente fonologia; grupo 4 – controle. O treinamento durou cerca de 25 semanas e foi realizado individualmente. Foram realizados dois pós-testes, um logo após o encerramento da intervenção e outro nove meses depois, a fim de avaliar a durabilidade dos efeitos sobre as

habilidades de leitura e escrita. Os resultados mostraram que, embora o grupo treinado apenas em fonologia tenha apresentado maior progresso nas habilidades fonológicas, o grupo submetido ao treinamento em fonologia e leitura obteve os maiores progressos em leitura e escrita, apresentando diferença significativa com relação ao grupo controle.

Estudos experimentais sobre o tema também têm sido realizados no Brasil, corroborando os resultados da literatura internacional. Santos (1996) realizou um estudo de intervenção visando comparar os efeitos do treinamento da consciência fonológica em crianças pré-escolares de escolas pública e particular e testar a influência do mesmo na aquisição da leitura. Os resultados mostraram que as crianças da escola particular, tanto as do grupo experimental como as do grupo controle, tiveram um melhor desempenho desde o pré-teste, em relação às crianças da escola pública, possivelmente pelo fator sócio-econômico-cultural ser mais favorável a essas crianças. A análise dos resultados obtidos no pós-teste imediato evidenciou progressos significativos em consciência fonológica no desempenho dos dois grupos experimentais, quando comparados aos respectivos grupos controle, permitindo que se atribua a diferença detectada ao efeito do treinamento realizado. No início do ano seguinte, alguns meses depois do encerramento do programa de treinamento, foi realizado um segundo pós-teste, avaliando-se também as habilidades de leitura, tendo sido verificado que, entre os grupos experimental e controle da escola particular, a diferença significativa de desempenho em consciência fonológica desaparecia, não se observando também diferença significativa entre os grupos em termos de leitura, levando a crer que isso se deva ao potencial enriquecedor do ambiente familiar das crianças da escola particular durante as férias. Já nos alunos da escola pública, após este período de férias, observou-se que a diferença significativa entre os grupos experimental e controle no desempenho em consciência fonológica se manteve, estendendo-se também aos resultados na prova de leitura. Os resultados demonstraram a importância do treinamento em consciência fonológica para alunos de escolas públicas como um pré-requisito fundamental para a compreensão do princípio alfabético.

Capovilla e Capovilla (2000) também realizaram uma pesquisa de intervenção para desenvolver consciência fonológica e ensinar correspondências grafo-fonêmicas em crianças da 1ª série do ensino público fundamental, pertencentes a um nível sócio-econômico baixo. Neste estudo, foram avaliados os efeitos do procedimento de intervenção sobre habilidades metafonológicas, de leitura, escrita, memória de trabalho, acesso léxico à memória de longo prazo e conhecimento de letras. Após 27 sessões de 30 minutos cada, os resultados obtidos

com as crianças pertencentes à escola pública confirmaram os resultados obtidos anteriormente com as crianças pertencentes à escola particular, demonstrando que é possível obter bons resultados em leitura e escrita ao realizar intervenções visando o desenvolvimento da consciência fonológica em crianças com nível sócio-econômico baixo, usando o mesmo procedimento das crianças com nível sócio-econômico médio.

A pesquisa realizada por Paula, Mota, e Keske-Soares (2005) buscando avaliar os efeitos da terapia em consciência fonológica em alunos da primeira série apresentando dificuldades na alfabetização, também obteve resultados favoráveis e estatisticamente superiores do grupo experimental em relação aos obtidos pelo grupo controle, nas tarefas de consciência fonológica, leitura e escrita.

Recentemente, Bernardino Jr. et al (2006) realizaram um estudo com quatro alunos, das 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental de uma escola pública, que apresentavam um histórico de dificuldades na aquisição de leitura e escrita. As crianças participaram de atividades voltadas para o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica, com tarefas de identificação de rimas e aliteração e análise silábica e fonêmica, enquanto continuavam sendo expostas simultaneamente a um programa suplementar para ensino de leitura, no qual não haviam obtido sucesso previamente. As aulas eram ministradas no contraturno do horário escolar, de três a cinco dias por semana, ao longo de quatro semestres letivos. Os progressos obtidos pelos participantes durante a intervenção confirmaram descobertas prévias sobre a relação entre consciência fonológica e aquisição de leitura e escrita e demonstraram que tais estratégias são especialmente importantes para estudantes em risco para o fracasso na aquisição desses repertórios.

No estudo longitudinal realizado por Vellutino, Scanlon, Small e Fanuele (2006), uma amostra de crianças em risco para apresentarem dificuldades de leitura foram identificadas, na pré-escola, com base em resultados baixos em provas de conhecimento de letras e consciência fonológica. Metade dessas crianças recebeu intervenção em pequenos grupos, duas a três vezes por semana, durante o ano pré-escolar. Essas crianças foram novamente avaliadas no início da primeira série e aquelas que continuavam com dificuldades em leitura receberam instrução diária individualizada durante todo o ano letivo, sendo periodicamente avaliadas até o final do terceiro ano. Os resultados sugerem que a intervenção na pré-escola ou combinada com a da primeira série, focando as habilidades de consciência fonológica e as

correspondências letra-som, entre outras, são eficazes para prevenir e remediar dificuldades de leitura na maioria das crianças em risco para a aprendizagem da leitura.

É importante ressaltar que, embora exista grande quantidade de estudos dando apoio à hipótese do papel facilitador da consciência fonológica sobre a aprendizagem da leitura e escrita nos sistemas alfabéticos, alguns estudos como o de Morais, Cary, Alegria e Bertelson (1979) sustentam a hipótese de que a consciência fonológica seria um efeito da aprendizagem da leitura e escrita em um sistema alfabético, uma vez que tal consciência – ao menos quando analisada ao nível dos fonemas - não é encontrada em adultos analfabetos, mas apenas naqueles que passaram pelo processo de alfabetização.

Atualmente, porém, a concepção mais aceita para explicar as relações entre consciência fonológica e aprendizagem da leitura e escrita supõe a existência de uma influência mútua entre os dois fatores. Essa hipótese “interativa” sustenta que o desenvolvimento da consciência fonológica facilita a aprendizagem da leitura e escrita, ao mesmo tempo que a instrução formal em um sistema de escrita alfabético desenvolve ainda mais as habilidades metafonológicas, sobretudo no nível fonêmico.

Como afirma Navas (2008, p.158):

“ (...) para compreender a relação entre leitura e consciência fonológica, é necessário considerar a consciência fonológica não como um construto unitário e organizado, mas como uma habilidade cognitiva geral, composta de uma combinação complexa de diferentes habilidades, cada uma com suas próprias peculiaridades”

Nesse sentido, é importante atentar tanto para os diferentes segmentos da linguagem oral passíveis de serem percebidos e manipulados intencionalmente, como para o grau de consciência que o indivíduo é capaz de desenvolver a respeito desses segmentos. Quanto ao primeiro aspecto, pesquisas têm demonstrado que as crianças pré-escolares têm maior consciência de sílabas do que de fonemas (Maluf & Barrera, 1997, Capovilla & Capovilla, 2000). De fato, enquanto a consciência de segmentos suprafonêmicos (sílabas e rimas, por exemplo) parece desenvolver-se, até certo ponto, de forma independente do ensino formal da linguagem escrita, a consciência dos segmentos fonêmicos parece depender mais fortemente de instrução explícita sobre as correspondências grafo-fonêmicas (letra-som), o que costuma

ocorrer durante o ensino formal da leitura e escrita. Tal diferença é explicada pelo fato das sílabas isoladas e outros segmentos mais amplos da palavra serem pronunciáveis como unidades discretas da fala, o mesmo não ocorrendo com os fonemas (com exceção dos vocálicos) os quais só se tornam manifestos como unidades discretas quando se associam a outros fonemas, formando unidades maiores.

Com relação ao grau de consciência a respeito dos segmentos fonológicos da língua, um dos autores que fez uma importante contribuição na discussão das relações entre habilidades metalingüísticas e aprendizagem da leitura e escrita foi Gombert (2003), diferenciando entre habilidades epilingüísticas e metalingüísticas. As primeiras implicariam num conhecimento implícito e não consciente sobre a linguagem oral, manifestando-se, no caso das habilidades epifonológicas, na capacidade para perceber semelhanças sonoras entre palavras, tanto no nível silábico quanto fonêmico, bem como na identificação de rimas e aliteraões. Já as habilidades metalingüísticas implicariam num controle consciente e intencional das estruturas lingüísticas, resultando de aprendizagens explícitas, frequentemente de origem escolar. Nos casos das habilidades metafonológicas, as mesmas se expressariam na capacidade de analisar e manipular intencionalmente os segmentos sonoros das palavras, por exemplo, acrescentar, subtrair, inverter e contar sílabas e fonemas (Barrera & Placitelli, 2008). De acordo com a hipótese de Gombert (2003), as habilidades epilingüísticas antecedem e facilitam a aprendizagem da leitura e escrita, sendo que esta aprendizagem, por sua vez, promove a aquisição das habilidades propriamente metalingüísticas.

Finalmente é importante considerar que o contexto sócio-educacional das crianças parece atuar como um dos fatores para o desenvolvimento da consciência fonêmica, ou seja, da capacidade para analisar as palavras em seus fonemas constituintes (Yavas & Haase, 1988, apud Santos, 1996). Assim, entender que cada palavra é constituída por uma série de fonemas, e que, os fonemas são as unidades de sons representados pelas letras, é a chave para dominar o princípio alfabético (Snow, 1998, in Brasil, 2003).

Portanto, os programas de alfabetização devem assegurar aos alunos o desenvolvimento dessas habilidades, havendo necessidade de uma instrução explícita dessas competências (a consciência fonêmica e o conhecimento das correspondências entre grafemas e fonemas), conforme verificado por meio de pesquisas realizadas em diferentes países e com

diferentes línguas (Brasil, 2003). Uma vez que dominem as habilidades de codificar e decodificar na escrita e leitura, as crianças podem dar o passo seguinte, que consiste na utilização eficiente do código para a produção e compreensão de textos escritos.

1.7. A QUESTÃO DOS MÉTODOS: RESSIGNIFICANDO O MÉTODO FÔNICO

Segundo Capovilla e Capovilla (2000, p.220), “os psicólogos, professores e formadores de professores devem refletir sobre suas práticas. É essencial buscar a forma mais eficiente e menos custosa, tanto para a criança quanto para a escola de ensinar a ler e escrever”.

Tradicionalmente os métodos de alfabetização costumam ser classificados em duas grandes categorias, em função da direção dada ao ensino: sintéticos e analíticos. Os métodos sintéticos vão da parte para o todo, a parte podendo ser o fonema (método fônico), a letra (método alfabético) ou a sílaba. Já os métodos analíticos vão do todo (palavras, frases ou textos) para as partes (sílabas e fonemas). Porém, em ambos os casos enfatiza-se a centralidade do trabalho com a decodificação (Brasil, 2003).

Analisando inúmeros estudos com resultados bastante satisfatórios que apontam o método fônico como sendo o mais indicado para sanar atrasos ou dificuldades de leitura e escrita, contribuindo para prevenir e remediar o fracasso na alfabetização, alguns órgãos institucionais de outros países como Estados Unidos, França e Grã-Bretanha estão resgatando a importância das instruções fônicas na alfabetização (Capovilla & Capovilla, 2000).

O método fônico originou-se possivelmente no século XVI, com educadores alemães, preconizando o ensino sistemático e explícito das correspondências entre letras e fonemas.

“A concepção fônica propõe um ensino sistemático das relações entre as unidades gráficas do alfabeto (letras ou combinações de letras, como no caso dos dígrafos) e suas correspondentes unidades fonológicas (sons). Os sons – e não o nome das letras, como na concepção alfabética – são usados para fazer a síntese e propiciar a leitura. A análise e a síntese de fonemas são as duas estratégias mais eficazes para levar o aluno a ler (transformar letras em sons) e escrever (transformar sons em letras). Enfoques mais atualizados dessa concepção não requerem ou recomendam que o ensino das correspondências seja baseado exclusivamente em unidades sub-lexicais sem sentido” (Brasil, 2003, p.58).

Já o método global ou ideovisual, por sua vez, teve origem provavelmente no século XVII, visando ensinar às crianças a leitura das palavras como um todo, sem analisá-las em unidades menores (Capovilla & Capovilla, 2000). De acordo com os defensores do método global, após o reconhecimento da palavra estar bem estabelecido, as crianças naturalmente desenvolveriam o conhecimento das correspondências letra-som. Há evidências, porém, de que nem todas as crianças conseguem abstrair por si mesmas o princípio alfabético das correspondências entre letras e sons, quando estas correspondências não são explicitamente ensinadas, sobretudo no caso das crianças que apresentam risco de atraso em leitura e escrita ou desvantagens sócio-culturais (Capovilla & Capovilla, 2000).

No decorrer dos séculos, as abordagens fônica e global vêm fundamentando práticas contrastantes de alfabetização, apoiadas por subsídios advindos de diferentes teorias psicológicas. Assim é que na primeira metade do século XX o método global, por exemplo, teve forte suporte da teoria da Gestalt, enquanto o método fônico encontrou apoio nas abordagens associacionistas, em especial o behaviorismo. A partir dos anos 60, começou-se a buscar nos resultados empíricos da pesquisa científica respostas à questão sobre qual o melhor método de alfabetização.

“Na década de 60, o US Office of Education coordenou um estudo de grande escala não apenas sobre métodos de leitura, mas também sobre a noção de prontidão para leitura e o impacto de características de alunos, professor, sala de aulas, escola e comunidade sobre o progresso da leitura no primeiro ano de escolarização. Os resultados publicados por Bond e Dykstra (1967) indicavam que crianças com treinamento explícito em fonética superavam as crianças ensinadas por métodos de palavras inteiras (método global) no final do primeiro ano” (Ellis, 1995, p.97).

De acordo com Gaffney e Anderson (2000 apud Soares, 2004) nas últimas décadas vem ocorrendo nos EUA, importantes mudanças nos paradigmas teóricos que sustentam as práticas de alfabetização, passando de um paradigma behaviorista predominante nas décadas de 60-70, o qual foi substituído radicalmente, a partir dos anos 80, por um paradigma cognitivista (influenciado pela Whole Language sob liderança de Kenneth Goodman e apoiado por Frank Smith e sua perspectiva psicolinguística da aprendizagem da leitura), que avançou nos anos 90 para uma perspectiva sócio-cultural, a qual pode ser interpretada como um aprimoramento do paradigma cognitivista.

No Brasil, foram introduzidas, a partir de meados dos anos 80, práticas pedagógicas

construtivistas, semelhantes ao Whole Language, mas embasadas na teoria da psicogênese da língua escrita, de E. Ferreiro e Ana Teberosky, avançando da teoria construtivista para a sócio-construtivista, nos PCNs em alfabetização, como proposta de trabalho aos alfabetizadores em 1997 (Soares, 2004).

Os resultados obtidos com essas mudanças, tanto no Brasil quanto no exterior, não têm sido satisfatórios. Procurando respostas para superar a queda observada nos desempenhos em leitura e escrita da população escolar, e apoiando-se em vários estudos empíricos sobre o tema que têm confirmado a superioridade da abordagem fônica em relação aos demais métodos de alfabetização (National Reading Panel in: Brasil, 2003), as políticas educacionais atuais de países como Estados Unidos, França e Inglaterra vêm defendendo o uso sistemático da abordagem fônica como parte essencial dos programas de alfabetização. Outros países como Austrália, Bélgica, Canadá, Cuba, Dinamarca, Finlândia, Irlanda, Noruega e Suécia também tem reconhecido a importância do ensino explícito das correspondências entre grafemas e fonemas para facilitar a alfabetização e diminuir a incidência de dificuldades de leitura e escrita (Capovilla & Capovilla, 2004).

Vellutino (1991), em sua revisão de pesquisas sobre a aquisição da leitura também constatou a superioridade da abordagem fônica com relação à global, ou seja, das orientações voltadas para a decodificação ao invés de orientações voltadas para a linguagem, e que se estendiam para uma melhor compreensão do texto. Baseado nestas informações, não há evidências de que o método fônico interfere ou impede que a criança compreenda aquilo que leu.

Por outro lado, as pesquisas recentes sobre a importância das habilidades metalingüísticas em geral – e da consciência fonológica em particular – na aprendizagem da leitura e escrita, vêm dar suporte à utilização da metodologia fônica no processo de alfabetização.

De acordo com Byrne e Fielding-Barnsley (1989), a aprendizagem da leitura e escrita baseia-se fundamentalmente na compreensão do princípio alfabético, que por sua vez depende de três habilidades: 1) a consciência de que é possível segmentar a língua falada em unidades distintas (fonemas); 2) a consciência de que essas mesmas unidades se repetem em diferentes palavras faladas; 3) o conhecimento das regras de correspondência entre grafemas e fonemas. É importante considerar que as duas primeiras habilidades citadas pelos autores referem-se ao

constructo “consciência fonológica”.

O método fônico, ao focar o ensino explícito das correspondências entre grafemas e fonemas, favorece também o desenvolvimento das habilidades metafonológicas de segmentação e identidade fonêmica, auxiliando as crianças a compreenderem o princípio alfabético, contribuindo assim para o desenvolvimento da rota fonológica de leitura e escrita. Por sua vez, o próprio uso da rota fonológica permitirá a leitura de palavras novas e, conseqüentemente, o desenvolvimento do léxico ortográfico, que possibilitará a posterior leitura lexical.

É importante considerar também a hipótese de que metodologias fônicas, que objetivam o ensino explícito das relações entre letras e sons e o desenvolvimento da consciência fonológica, sejam ainda mais eficientes para a aquisição do princípio alfabético em línguas mais transparentes (regulares) como é o caso do português, do que em outras menos regulares como o francês e o inglês (Capovilla & Capovilla, 2004).

Para finalizar esta seção talvez valha apenas considerar que o método fônico, tal como preconizado pelas propostas mais atuais, objetiva o estabelecimento de relações entre grafemas e fonemas em meio a atividades lúdicas, planejadas para levar as crianças a aprender a codificar a fala em escrita, e, de volta, a decodificar a escrita no fluxo da fala e do pensamento (Capovilla, in Folha de São Paulo, 2006). Nesse sentido,

“o enfoque contemporâneo de fônica não guarda qualquer relação com meras atividades mecânicas (...), corretamente criticadas pelos partidários dos enfoques da “Whole Language”. Ao contrário, os enfoques e aplicações correntes dessa concepção pertencem ao domínio da descoberta, compreensão, reflexão e metacognição. O processo de alfabetização implica a descoberta do princípio alfabético, o segredo do funcionamento do código, que reside nas correspondências entre grafemas e fonemas” (Brasil, 2003, p.62).

2. JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS

Tanto as avaliações internas realizadas nas escolas quanto as avaliações externas realizadas em nível nacional: SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio); em nível estadual: SARESP (Sistema de Avaliação da Rede Estadual do Estado de São Paulo) e SIMAVE (Sistema Mineiro de

Avaliação da Educação Pública) e em nível internacional: PISA (Programme for International Student Assessment) indicam o baixo rendimento dos alunos brasileiros, desde as séries iniciais do ensino fundamental ao término do ensino médio (Soares, 2004).

Essas avaliações têm evidenciado que uma grande parcela dos alunos brasileiros vem finalizando os estudos da educação básica com graves defasagens na alfabetização e os mesmos se vêem obrigados a enfrentar problemas sociais, principalmente no mercado de trabalho numa sociedade extremamente competitiva, emergindo assim, sérios problemas relacionados à discriminação social, muitas vezes irreversíveis e com finais trágicos nas comunidades mais carentes.

Apoiados em vários estudos realizados (Bradley & Bryant, 1983; Santos, 1996; Capovilla & Capovilla, 2000; Bernardino Jr. *et al.*, 2006; Paula, Mota & Keske-Soares, 2005), os quais demonstram resultados positivos na aprendizagem da leitura e escrita com a utilização de atividades baseadas no desenvolvimento da consciência fonológica, tanto a nível preventivo quanto remediativo e, objetivando recuperar a responsabilidade e o papel da escola na aprendizagem dos alunos que apresentam dificuldades de escolarização, a proposta desta pesquisa foi implementar e analisar a eficácia de uma intervenção de reforço escolar baseada numa metodologia fônica, para a superação das dificuldades de alfabetização de alunos do ensino fundamental com graves defasagens na aprendizagem da leitura e escrita.

No levantamento realizado por Maluf et al (2006), dentre as habilidades metalingüísticas pesquisadas, chama a atenção a prevalência dos estudos sobre consciência fonológica, porém as autoras referem também o número relativamente pequeno de pesquisas de intervenção, bem como daquelas realizadas com populações apresentando dificuldades de aprendizagem, embora esse panorama esteja se modificando nos últimos anos:

“As pesquisas foram feitas, sobretudo, com sujeitos típicos, ou seja, considerados normais ou sem evidência de dificuldades. (...) No entanto, estudos de intervenção e longitudinais estão surgindo, sobretudo nos últimos anos. Muitos desses estudos estão voltados para aprendizes portadores de dificuldades na aquisição da leitura. Os resultados obtidos sugerem que programas voltados para o desenvolvimento das habilidades metalingüísticas, antes ou durante a aprendizagem da linguagem escrita, trazem vantagens e ganhos para os aprendizes, particularmente para aqueles que são portadores de dificuldades” (Maluf et al, 2006, p. 78).

Nesse contexto, considerando a urgência da questão do fracasso escolar no Brasil e os avanços e lacunas ainda presentes no estudo das relações entre habilidades metafonológicas e aprendizagem da leitura e escrita, sobretudo no caso de alunos com dificuldades escolares, a presente pesquisa teve como objetivo elaborar e implementar atividades de reforço escolar, baseadas no desenvolvimento da consciência fonológica e do ensino da correspondência explícita entre grafemas e fonemas, a fim de avaliar os efeitos dessa intervenção pedagógica sobre a aprendizagem da leitura e escrita, em um grupo de alunos do Ensino Fundamental, apresentando graves defasagens na alfabetização.

A hipótese subjacente foi que o desenvolvimento da consciência fonológica, aliado a atividades pedagógicas que visam a explicitar as relações entre grafemas e fonemas, pode favorecer o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos, em especial daqueles que apresentam dificuldades na alfabetização (cf Hatcher, Hulme & Ellis, 1994).

Pretendeu-se, portanto, contribuir para a superação do fracasso escolar desses alunos e demonstrar a pertinência dos procedimentos adotados para a aprendizagem da leitura e escrita, dando oportunidade a estas crianças de transformar a realidade em que vivem e de buscarem novos caminhos, aprendendo a valorizar seu potencial e a conviver dignamente nos diversos segmentos sociais e culturais, assim como a se estabelecer no mercado de trabalho.

3. MÉTODO

3.1. LOCAL

A pesquisa foi realizada em uma Escola Pública Estadual, que atende a turmas de 1ª a 8ª Séries do Ensino Fundamental – Período Integral. A escola está situada em um bairro periférico da cidade de Ribeirão Preto, Estado de São Paulo, e atende a uma população de nível sócio-econômico baixo.

3.2. PARTICIPANTES

Os participantes da pesquisa foram selecionados a partir dos resultados de uma avaliação diagnóstica de leitura e escrita (Anexo 1), aplicada coletivamente a todos os alunos do final do ciclo I, 4ª série, e de 5ª a 8ª séries do ciclo II, do Ensino Fundamental, da escola em questão, totalizando 150 alunos. Após a análise da avaliação diagnóstica, a amostra ficou composta por 31 alunos com importantes defasagens em termos de alfabetização, com idade

entre 09 e 21 anos (idade média de 11,9 anos), sendo 18 do sexo masculino (58%) e 13 do sexo feminino (42%). No início da pesquisa, 18 alunos cursavam a 4ª série, dois alunos cursavam a 5ª série, nove a 6ª série e dois a 7ª série, conforme consta na Tabela 1.

Cumprе salientar que os responsáveis por todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice C), autorizando os mesmos a participarem da pesquisa.

Tabela 1 - Características gerais dos participantes no início do estudo: sexo, idade e série escolar.

ALUNOS	SEXO	IDADE	SÉRIE
GOB	M	09	4ª
TRFA	F	09	4ª
RIS	M	10	4ª
RSC	M	10	4ª
MLBS	M	10	4ª
MCC	F	10	4ª
LN	M	10	4ª
EPF	M	10	4ª
APG	F	11	4ª
DHAS	M	11	4ª
GCS	M	11	4ª
ITM	F	11	4ª
JB	F	11	4ª
MOFN	F	11	4ª
RLP	M	11	4ª
WGS	M	11	4ª
CFP	F	12	4ª
BCB	F	14	4ª
BSSC	F	11	5ª
BNBS	F	12	5ª
ABSC	M	12	6ª
FCAG	M	12	6ª
LMDR	F	12	6ª
LRS	M	12	6ª
JAG	M	13	6ª
MMAS	M	13	6ª
RWF	M	13	6ª
RCM	M	13	6ª
LAM	F	15	6ª
RAS	M	19	7ª
ACO	F	21	7ª

Os resultados do censo escolar (Anexo 7), aplicado por ocasião da assinatura do TCLE, indicam que os participantes, em sua grande maioria, pertencem a uma comunidade de nível sócio-econômico baixo e moram em condições precárias, dispondo de poucos cômodos e eletrodomésticos em suas moradias (geralmente apenas geladeira e televisão). Da amostra total, apenas cinco participantes moram em casas de alvenaria, sendo que os demais moram em favelas ao redor da escola. Observou-se também que a maioria dos pais exercem profissões informais (pedreiros, pintores, encanadores, recicladores de lixo, vigilantes), sendo que apenas cinco estão empregados e registrados. As mães trabalham como diaristas, fazendo faxina, ou como empregadas domésticas ou cozinheiras. Quanto à escolarização dos pais, seis pais são analfabetos, oito não concluíram a 4ª série, 15 não concluíram a 8ª série e dois não concluíram o ensino médio. De modo geral, as famílias relatam nenhum ou pouco contato com livros, jornais, revistas e outros tipos de portadores de texto.

3.3. Material/Instrumentos

Para a coleta de dados da pesquisa foram utilizados os seguintes instrumentos:

- Prova de Conhecimento de Letras (CL), composta das 23 letras¹ do alfabeto apresentadas em letras maiúsculas, fonte Times New Roman, tamanho 72, em ordem aleatória (Anexo 2).

Pontuação máxima: 23 pontos.

. Prova de Consciência Fonológica (PCF) (Capovilla & Capovilla, 2000), avalia a habilidade das crianças de identificar e manipular os sons da fala. A prova é composta por dez subtestes, sendo cada um deles composto por dois itens de treino e quatro itens de teste. O resultado das crianças na PCF é apresentado como escore ou frequência de acertos, sendo o máximo possível de 40 acertos (Anexo 3).

. Provas de Leitura e Escrita do TDE – Teste de Desempenho Escolar (Stein, 1994). É um teste psicométrico que busca oferecer de forma objetiva uma avaliação das capacidades

¹ Na época da realização da coleta de dados ainda não estavam em vigor no Brasil as mudanças ortográficas que incorporaram ao alfabeto as letras K, W, e Y.

fundamentais para o desempenho escolar, no caso, da leitura e escrita. O teste foi concebido para ser aplicado em escolares de 1ª a 6ª séries, podendo ser estendido para 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, como foi o caso da pesquisa realizada, e foi fundamentado em critérios elaborados a partir da realidade escolar brasileira. Os subtestes de Leitura e Escrita (ditado) são compostos por 70 e 34 palavras, respectivamente, apresentadas em ordem crescente de dificuldade, totalizando uma pontuação máxima de 70 pontos para a leitura e 34 pontos para a escrita (Alguns exemplos das palavras utilizadas nas provas de leitura e escrita do TDE encontram-se no Anexo 4).

Os trabalhos pedagógicos realizados na intervenção foram apoiados nas seguintes obras (vide exemplos de atividades no Anexo 5):

ARAUJO, V. & ARAUJO, R. *Alfabetização Divertida*. 5v., Belo Horizonte: FAPI, 2002.

CAPOVILLA, A. G. S. & CAPOVILLA, F. C. (2004). *Alfabetização Fônica: livro do aluno* (3ª. ed.). São Paulo, SP: Memnon.

JARDINI, R.S.R. (2003). *Método das Boquinhas—Alfabetização e Reabilitação dos Distúrbios da Leitura e Escrita*, Caderno de Exercícios - livro 2. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Caderno de Caligrafia. (Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna, vol. nº 01 e 02, 1ª ed., 2006.)

Para a intervenção foram utilizados também os seguintes materiais:

- alfabeto móvel;
- CD-Rom – Alfabetização fônica computadorizada (Capovilla, Capovilla & Macedo, 2005);
- jogo de memória das vogais;
- jogo de memória do alfabeto completo;
- jogo dominó (desenhos/palavras);

- software editora Ática, assessoria pedagógica do livro “Construindo a Escrita” (Carvalho et al, 2005).

3.4. PROCEDIMENTO

A pesquisa foi composta por quatro fases: avaliação diagnóstica para seleção dos participantes; pré-teste, composto por uma avaliação inicial das habilidades de conhecimento de letras, consciência fonológica, leitura e escrita dos participantes; intervenção de reforço escolar baseada numa metodologia fônica; e pós-teste, com a reavaliação das mesmas habilidades do pré-teste, a fim de analisar os efeitos da intervenção sobre a aprendizagem da leitura e escrita.

Durante a primeira semana de aula, os professores de Língua Portuguesa desenvolveram atividades com o objetivo de realizar uma avaliação diagnóstica coletiva (Anexo 1), a qual foi aplicada pelos professores das respectivas salas de aula das 4^a séries do ciclo I e de 5^a a 8^a séries do ciclo II, para detectar o nível de conhecimento dos alunos quanto a: conhecimento do alfabeto; relação entre fonemas e letras; reconhecimento de palavras isoladas e em frases; leitura, interpretação e produção de textos².

É importante ressaltar que, os professores foram orientados pela pesquisadora, juntamente com a coordenadora pedagógica, que não dissessem aos alunos se tratar de uma prova, mas que, naquele momento, seria importante que eles realizassem os exercícios solicitados sozinhos, sem copiar dos colegas que estavam ao lado, para que o professor pudesse verificar o nível de aprendizagem de cada aluno e ajudá-los a superar suas dificuldades.

No final da avaliação diagnóstica, os professores se reuniram em horários de HTPCs (Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo), para correção dos exercícios a fim de detectar os alunos com problemas graves na alfabetização. Após a análise das provas, a pesquisadora selecionou 50 alunos para realizarem o pré-teste individual, para que algumas dúvidas fossem

² As atividades da referida avaliação foram adaptadas de livros didáticos voltados para a alfabetização e a proposta de redação foi a utilizada no Saresp/2005, para a avaliação dos alunos de 5^a série do Ensino Fundamental.

verificadas e constatado se havia realmente um elevado nível de dificuldade na alfabetização³.

Para a aplicação das provas do Pré-teste foi cedida uma sala onde funcionava o almoxarifado de materiais pedagógicos da escola. Foi provisionada uma escrivaninha pequena com duas cadeiras, sendo os testes aplicados individualmente. Os pré-testes ocorreram no início do 1º semestre letivo, começando em março e terminando em meados de abril. A aplicação de cada pré-teste durou, em média, 90 minutos, sendo aplicadas pela pesquisadora as seguintes provas:

1) Prova de Conhecimento das Letras: a pesquisadora solicitava ao aluno para nomear as letras do alfabeto em voz alta, sem interrompê-lo. No final, caso houvesse erros, grifava-se as letras que o aluno havia errado. O escore da prova consistia na frequência total de letras nomeadas corretamente, que variava de 0 a 23. Na mesma folha havia algumas linhas grafadas, e após a leitura das letras do alfabeto era solicitado ao aluno que escrevesse as letras do alfabeto na ordem alfabética do dicionário, porém isso não foi pontuado (Anexo 2);

2) Prova de Consciência Fonológica (Capovilla & Capovilla, 2000): a pesquisadora gravou a PCF no Laboratório de Rádio do Centro Universitário “Barão de Mauá” que gentilmente cedeu aquele espaço. No início de cada subteste, a pesquisadora explicava ao aluno como seria realizada a prova e solicitava a ele que prestasse bastante atenção no que estava ouvindo no CD, e no que estava sendo solicitado que fizesse, em caso de dúvidas poderia perguntar, principalmente durante os dois primeiros itens de cada teste, que era um treinamento. O resultado das crianças na PCF é apresentado como escore ou frequência de acertos, sendo o máximo possível de 40 acertos (Anexo 3);

3) Prova de Leitura do TDE – Teste de Desempenho Escolar (Stein, 1994): a pesquisadora apresentava ao aluno a folha com as 70 palavras digitadas, e solicitava a ele que lesse as palavras em voz alta, a partir da primeira linha, e assim por diante. A primeira vez que o aluno errava na leitura da palavra, pedia ao aluno que a lesse novamente. A resposta era considerada correta se, na segunda tentativa, fosse lida sem erros. Cada palavra correta valia

³ Foram selecionadas 50 provas, pelo fato de algumas delas estarem incompletas, havendo a dúvida se aqueles alunos não haviam realizado as atividades porque haviam faltado ou se não sabiam realizá-las, principalmente as produções de texto.

01 ponto, totalizando 70 pontos;

4) Prova de Escrita do TDE – Teste de Desempenho Escolar (Stein, 1994): a pesquisadora lia de maneira clara e pausadamente, cada uma das palavras seguida pela frase correspondente, repetindo a palavra ditada que deveria ser escrita, e só então o aluno escrevia a palavra na linha correspondente ao item ditado. O aluno podia apagar a palavra, se julgasse que a palavra estava incorreta, e escrevê-la novamente. O ditado iniciava-se sempre pela primeira palavra da lista. Cada palavra correta valia 01 ponto, totalizando 34 pontos.

Após a aplicação do pré-teste, as provas foram analisadas e verificou-se que, dos 50 alunos selecionados, apenas 32 necessitariam ser encaminhados para a fase de intervenção⁴, que constou de aulas de reforço escolar, baseadas numa metodologia fônica.

Inicialmente, os participantes foram divididos em dois grupos, de acordo com o grau de dificuldade apresentado no pré-teste, sendo: um grupo mais avançado, que já dominava de forma básica o princípio alfabético das correspondências letra-som, composto por 11 crianças (Grupo A), e um grupo no início da alfabetização, composto por 20 crianças (Grupo B). Posteriormente, devido à heterogeneidade apresentada na evolução de aprendizagem deste segundo grupo, o mesmo foi subdividido em dois (subgrupos B1 e B2), de modo a facilitar a intervenção e também a reduzir o número de crianças nos grupos com maiores dificuldades.

Cada grupo participou de duas sessões de intervenção por semana, com duração de duas horas cada, ministradas pela pesquisadora, fora do período diário de aulas, durante todo o ano letivo. No início de março do ano seguinte, as sessões foram retomadas com o objetivo de conseguir completar o plano de ensino proposto no início do estudo (que havia sido prejudicado, devido a muitos feriados, além da escola se encontrar em reforma e os trabalhos terem sido comprometidos). A intervenção terminou em junho desse ano, tendo durado, aproximadamente, um período de dez meses.

O pós-teste foi realizado nos meses de agosto e setembro do ano seguinte ao início da pesquisa, a partir da utilização dos mesmos instrumentos e seguindo a mesma forma de aplicação do pré-teste (Prova de Conhecimento de Letras, Consciência Fonológica, Leitura e Escrita).

⁴ Dos 32 alunos selecionados, uma aluna não participou do pós-teste, tendo a amostra final ficado constituída por 31 alunos.

3.4.1. Estratégias de Intervenção

O carro chefe das atividades de intervenção foi o livro do aluno “Alfabetização fônica” (Capovilla & Capovilla, 2005). A lista de conteúdos trabalhados na intervenção encontra-se no Anexo 6. Com relação à sequência didática, podemos observar que os autores não seguem a ordem do abecedário, mas trabalham de acordo com o grau de dificuldade crescente das letras. Primeiramente, são apresentadas as vogais (A, E, I, O, U), devido à semelhança entre o nome da letra e o seu som. Em seguida, as consoantes prolongáveis, ou seja, aquelas cujos sons podem ser facilmente pronunciados de forma isolada, sem uma vogal como: F, J, M, N, V e Z. Depois, as consoantes consideradas de fácil pronúncia de forma isolada, mas que tendem a possuir mais de um som, como: L, S, R e X. Nestas letras são apresentados apenas os sons regulares e mais frequentes. Os sons irregulares são introduzidos posteriormente, em outras atividades.

Posteriormente, são introduzidas as consoantes cujos sons são mais difíceis de serem pronunciados de forma isolada, como é o caso de: B, P, D, T, C, e G. Da mesma forma, para estas últimas letras são apresentados primeiramente apenas os sons regulares, sem nenhum grau de dificuldade.

Após a apresentação dos sons regulares, apresenta-se a letra H, que é uma exceção, já que não possui nenhum som. As letras K, W e Y que não pertenciam ao alfabeto, quando o livro foi escrito, são apresentadas na sequência da letra H.

Após a apresentação dos sons regulares de todas as letras, inicia-se a apresentação das correspondências grafo-fonêmicas irregulares. Há atividades específicas para introdução dos dígrafos CH, NH, LH, RR, SS, GU e QU, para a introdução dos sons irregulares das letras C, G, R, S, L, M e X, e para a introdução do cedilha e dos encontros consonantais. Apesar do livro não apresentar as letras na sequência do alfabeto, em diversas atividades foi trabalhada a sequência do alfabeto, por exemplo: a trilha do alfabeto, música e poesia.

Durante a intervenção procurou-se utilizar metodologia e estratégia didática adequadas, de acordo com as necessidades dos alunos, para contribuir para a superação das graves defasagens na alfabetização, principalmente no caso de alunos cursando o ciclo II do Ensino Fundamental, com auto-estima baixa, sentindo-se incapazes de prosseguirem seus estudos num mesmo patamar que os seus colegas de classe. Para tanto, neste estudo foram

utilizados diversos materiais pedagógicos, direcionados para a metodologia fônica (jogos de memória, dominó, etc).

No grupo B (alunos com maiores dificuldades), iniciou-se a intervenção com as atividades do livro “Método das Boquinhos” (Jardini, 2003) visando desenvolver o reconhecimento auditivo, articulatório e a fixação do alfabeto. No grupo A (alunos mais avançados) também foram utilizadas algumas atividades desse livro visando desenvolver as habilidades de segmentação lexical.

Quanto às atividades baseadas no livro “Alfabetização Fônica” (Capovilla & Capovilla, 2004) os alunos do grupo B iniciaram as atividades desde a primeira lição, porém devido à dificuldade de alguns alunos, este grupo foi dividido em B1 e B2, sendo que os alunos do subgrupo B2, que apresentavam maiores dificuldades, não conseguiram avançar além da atividade 95 (vide Anexo 6), tendo sido enfatizado o trabalho com as relações letra-som mais regulares, além dos dígrafos CH, NH e LH. Já o subgrupo B1, com menores dificuldades, conseguiu avançar até a atividade 110, envolvendo também o trabalho com as irregularidades ortográficas e as sílabas complexas (CVC), incluindo alguns encontros consonantais (CCV). Os alunos do grupo A (mais avançado), iniciaram a intervenção a partir da atividade 63, por se encontrarem na fase alfabética da escrita, apresentando mais dificuldades nas sílabas com irregularidades na associação grafema/fonema. Neste grupo a intervenção enfatizou o estudo das irregularidades ortográficas e da interpretação de texto, tendo os alunos conseguido avançar até o final do programa proposto (atividade 123).

A cada atividade completada do livro “Alfabetização fônica”, os alunos realizavam exercícios do livro “Alfabetização divertida”, volumes 01 e 02, de Araujo e Araujo (2002), compostos por palavras-cruzadas, caça-palavras, texto enigmático, etc. Vale ressaltar que os alunos dos grupos B1 e B2 iniciaram suas atividades no volume 01 e somente os alunos do grupo B1 conseguiram avançar e terminar as atividades do volume 02. O grupo A, iniciou as atividades no volume 02 e conseguiu chegar até o final do livro. Paralelamente, os alunos levavam o caderno de caligrafia como tarefa de casa, para treinarem a coordenação motora e a leitura de palavras.

A cada quinze dias, os alunos eram levados à Sala de Informática, que era composta por dez computadores, ligados em rede. Os grupos B1 e B2 trabalhavam no CD-rom – Alfabetização fônica computadorizada (Capovilla & Capovilla, 2005) e o grupo A, no

software da editora Ática – www.atica.com.br (assessoria pedagógica do livro *Construindo a Escrita*, de Carvalho et al, 2005), onde desenvolviam jogos pedagógicos relacionados à ortografia, à ampliação do vocabulário, à formação de novas palavras a partir de trocas de letras/fonemas de uma palavra-chave, dentre outras atividades de livre escolha. Estes momentos, para os três grupos, eram muito prazerosos, as aulas duplas passavam que nem se percebia, de tão absorvidos que ficavam nas atividades.

À medida que a pesquisadora percebia algum grau de dificuldade maior em uma determinada atividade, caso o aluno sentisse dificuldade para formar a sílaba ou a palavra, esparramava-se o “alfabeto móvel” na carteira, e o aluno procurava a(s) letra(s) que precisava para formar a sílaba e/ou a palavra desejada. Da mesma forma, havia outros jogos pedagógicos que sempre estavam disponíveis para que, quando algum aluno terminasse suas atividades, não ficasse desocupado e não causasse indisciplina na sala de aula. No início das aulas do grupo B, os jogos do livro “Método das Boquinhos”, de Jardini (2003) foram muito utilizados pelos alunos que tinham um grau maior de dificuldade na memorização das letras do alfabeto: jogo de memória das vogais; jogo de memória do alfabeto completo; jogo dominó (desenhos/letras). Da mesma forma, o grupo A também realizou vários jogos e atividades relacionadas às sílabas complexas, às irregularidades ortográficas e à diferenciação de fonemas surdos/sonoros.

3.5. ASPECTOS ÉTICOS

O projeto de pesquisa foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP (Apêndice A), tendo sido obtida a autorização formal da direção da escola para a realização do mesmo (Apêndice B).

No início da pesquisa, a pesquisadora responsável pelo projeto, acompanhada do Coordenador Pedagógico, marcou uma reunião com os pais dos alunos identificados na avaliação diagnóstica como apresentando graves defasagens na alfabetização, para notificá-los quanto à situação real do nível de aprendizagem de seus filhos e o trabalho a ser realizado com o objetivo de desenvolver suas habilidades de leitura e escrita. Foi também informado aos pais que as atividades de reforço faziam parte de uma pesquisa de mestrado, coletando-se autorizações dos mesmos para que seus filhos pudessem participar da pesquisa, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C).

Na seqüência, foi solicitado aos pais o preenchimento do “Censo Escolar”, um formulário abordando questões sócio-econômico-culturais, notificando-os qual o objetivo desse levantamento para um bom desenvolvimento dos trabalhos de acordo com as necessidades dos alunos. Foi-lhes informado também que as informações prestadas seriam sigilosamente guardadas pela pesquisadora, não vindo a público a identificação dos alunos, apenas a estatística no contexto geral, orientando-os, quanto ao preenchimento e posterior devolução para levantamentos estatísticos da pesquisa (Anexo 7).

3.6. Análise dos dados

Os resultados obtidos nas provas aplicadas foram analisados quantitativamente, comparando-se os dados obtidos no pré e no pós-teste através de testes estatísticos, de modo a se verificar a existência ou não de diferenças significativas entre os dois momentos da pesquisa, antes e após a intervenção. Foi realizada também uma análise mais detalhada das dificuldades observadas em alguns participantes durante o processo de intervenção.

Devido a questões éticas, o delineamento da pesquisa não se propôs a trabalhar com grupo controle (grupo de crianças com dificuldades e perfis psicossociais semelhantes aos dos participantes da pesquisa, que seria submetido ao pré e pós-teste, porém não passaria pela fase de intervenção, ou seria submetido a uma intervenção “placebo”). Entretanto, pretendeu-se obter uma avaliação mais objetiva dos efeitos da intervenção comparando-se os resultados obtidos pelos alunos que freqüentaram assiduamente as atividades de reforço (mais de 70% de frequência) com aqueles que não tiveram frequência assídua nas atividades de intervenção.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da pesquisa e a discussão sobre os mesmos serão abordados concomitantemente. Iniciaremos com uma análise quantitativa dos dados gerais obtidos com a intervenção (comparação pré-teste x pós-teste), seguindo-se à mesma uma análise mais detalhada do processo de alguns alunos que não obtiveram os avanços esperados com a intervenção.

Uma análise preliminar dos resultados obtidos⁵ mostrou que, das quatro variáveis pesquisadas, a saber: conhecimento de letras, leitura, escrita e consciência fonológica, apenas a última apresentava distribuição normal da diferença entre pré e pós-teste, motivo pelo qual se optou por utilizar o teste não paramétrico de Wilcoxon para amostras pareadas para analisar os possíveis efeitos da intervenção (comparações pré-teste x pós-teste).

Os resultados serão apresentados e analisados em quatro sessões, primeiramente aqueles relativos à amostra total e, posteriormente, aos dois grupos formados de acordo com o nível inicial de defasagem apresentado pelos participantes em termos de alfabetização: Grupo A ou avançado, formado pelos alunos com menos dificuldades (composto por 11 alunos) e Grupo B, com mais dificuldades (formado por 20 alunos). Vale a pena ressaltar que o Grupo B foi dividido, durante a intervenção, em dois subgrupos, devido à heterogeneidade apresentada na evolução da aprendizagem dos seus participantes. Dessa forma, o grupo B ficou composto por dois subgrupos: subgrupo B1, formado por 14 alunos que estavam progredindo com mais rapidez, e subgrupo B2, composto por seis alunos apresentando um grau mais elevado de dificuldade para acompanhar a intervenção. Na última sessão serão analisados mais detidamente os casos destes seis alunos.

4.1. Resultados Gerais

A tabela 2 apresenta os resultados gerais da pesquisa realizada, com a pontuação de cada participante nas provas aplicadas no pré e pós-teste.

⁵ Teste Shapiro-Wilks, adotando como nível de significância $p \leq 0,05$

Tabela 2 – Escores dos participantes nas aplicações dos Pré e Pós-testes das provas de:
Conhecimento de letras, Escrita, Leitura e Consciência Fonológica

Alunos	Série	Idade	Conhecimento de Letras (Máx.=23)		Escrita* (Máx.= 34)		Leitura (Máx.= 70)		Consciência Fonológica (Máx.=40)	
			Pré-Teste	Pós-Teste	Pré-Teste	Pós-Teste	Pré-Teste	Pós-Teste	Pré-Teste	Pós-Teste
GOB	4a.	09	6	20	0 (PS)	0 (PS)	0	3	11	12
TRFA	4a.	09	8	19	0 (PS)	0 (PS)	0	4	11	14
EPF	4a.	10	22	23	10 (A)	16 (A)	11	50	19	26
LN	4a.	10	3	10	0 (PS)	0 (PS)	0	0	4	4
MCC	4a.	10	17	23	0 (S)	12 (A)	1	54	14	30
MLBS	4a.	10	14	23	0 (PS)	18 (A)	0	61	9	31
RIS	4a.	10	12,5	23	0 (S)	8 (A)	0	14	12	24
RSC	4a.	10	22	23	5 (A)	23 (A)	30	68	23	39
APG	4a.	11	7	16	0 (PS)	0 (PS)	0	6	5	15
DHAS	4a.	11	22	23	1 (PS)	14 (A)	6	62	13	34
GCS	4a.	11	23	23	2 (A)	15 (A)	15	61	13	34
ITM	4a.	11	17	23	2 (A)	10 (A)	5	64	14	35
JB	4a.	11	10	21	0 (PS)	0 (PS)	0	6	10	10
MOFN	4a.	11	23	23	6 (A)	9 (A)	40	64	20	30
RLP	4a.	11	16,5	23	0 (S)	14 (A)	0	62	12	30
WGS	4a.	11	22	23	8 (A)	28 (A)	53	67	18	35
CFP	4a.	12	19	23	3 (A)	14 (A)	10	54	16	23
BCB	4a.	14	20	23	0 (PS)	12 (A)	0	49	11	28
BSSC	5a.	11	22	23	7 (A)	10 (A)	28	64	18	32
PNBS	5a.	12	19	23	2 (A)	15 (A)	10	34	19	28
ABSC	6a.	12	23	23	8 (A)	19 (A)	65	67	22	34
FCAG	6a.	12	22	23	4 (A)	18 (A)	60	67	19	35
LMDR	6a.	12	23	23	0 (S)	6 (A)	1	14	15	24
LRS	6a.	12	22	23	13 (A)	24 (A)	57	66	21	38
JAG	6a.	13	23	23	8 (A)	11 (A)	53	64	25	32
MMAS	6a.	13	23	23	0 (PS)	18 (A)	7	58	4	32
RWF	6a.	13	21	22	3 (A)	4 (A)	10	20	17	26
RCM	6a.	13	23	23	7 (A)	19 (A)	14	66	17	36
LAM	6a.	15	17,5	23	0 (SA)	10 (A)	8	31	7	21
RAS	7a.	19	22	23	0 (PS)	2 (A)	6	4	11	13
ACO	7a.	21	23	23	12 (A)	22 (A)	53	63	17	26
Total		370	567,5	683	101	380	543	1367	447	831
Média		11,94	18,31	22,03	3,26	11,97	17,52	44,1	14,42	26,81

*As letras entre parênteses referem-se à análise da escrita dos participantes segundo a categorização de Ferreira (1990), a saber: PS= pré-silábica; S= silábica; AS = silábico-alfabética e A= alfabética.

Os resultados da Prova de **Conhecimento de Letras** indicaram uma grande heterogeneidade dos participantes no que se refere a essa competência, sendo que, enquanto

uma parte dos sujeitos já apresentava um bom domínio do nome das letras do alfabeto, outro subgrupo apresentava ainda um conhecimento bastante pequeno desse repertório, apesar de já estarem no ensino fundamental há pelo menos quatro anos.

Na Prova de Conhecimento de Letras, a análise estatística encontrou uma diferença significativa entre o pré e o pós-teste (conforme tabela 3), sugerindo a efetividade da intervenção realizada para o desenvolvimento desse conhecimento, uma vez que, enquanto no pré-teste apenas 8 participantes (26%) demonstraram conhecer todo o alfabeto, esse número subiu para 25 (81%) no pós-teste.

Tabela 3 – Resultados do teste de Wilcoxon (comparação pré-teste x pós-teste) para a Prova de Conhecimento de Letras, considerando a amostra total

Conhecimento de Letras	P25 (1°. Quartil)	P50 (Mediana)	P75 (3°. Quartil)	Média	Desvio-Padrão
Pré-Teste	16,50	22,00	23,00	18,31	5,90
Pós-Teste	23,00	23,00	23,00	22,03	2,70
Z= 4,23		p<0,001			

É importante salientar que, dos oito alunos que iniciaram a intervenção conhecendo todas as letras do alfabeto, cinco foram classificados no grupo A, apresentando, portanto, desempenho acima da média em leitura e/ou escrita, sendo que os outros três, embora classificados no grupo B, no decorrer das atividades conseguiram progressos importantes, passando a fazer parte do grupo B1. Tal resultado sugere que o conhecimento do nome das letras parece se constituir num importante pré-requisito para o domínio do código alfabético.

Com efeito, resultados de alguns estudos (Cardoso-Martins & Batista, 2005; Cardoso-Martins, Correa & Marchetti, 2008) mostram que o conhecimento das letras tem uma correlação estreita com o progresso inicial na aprendizagem da leitura e da escrita, pelo fato de que os nomes das letras, geralmente, contêm o som que elas tipicamente representam nas palavras, auxiliando a criança no domínio do princípio alfabético, isto é, na aprendizagem das

correspondências entre as letras e os sons, favorecendo assim a aprendizagem da escrita e da leitura através da codificação/ decodificação fonológica.

Na Prova de **Escrita** (vide tabela 4) também foi obtida diferença significativa entre o pré e o pós-teste, sugerindo que a intervenção realizada contribuiu para a aprendizagem da escrita dos participantes em geral. No pré-teste, dez alunos encontravam-se no estágio pré-silábico de escrita, cinco alunos apresentavam produções escritas próprias do estágio silábico e/ou silábico-alfabético e 16 encontravam-se no estágio alfabético, segundo a classificação de Ferreira (1990), porém a maioria destes apresentando inúmeras dificuldades ortográficas, até mesmo nas sílabas simples (CV). Após a intervenção, cinco alunos permaneceram no estágio pré-silábico, enquanto os outros 26 foram classificados no estágio alfabético de escrita. Dos alunos que avançaram, todos demonstraram compreensão das relações mais regulares entre grafemas e fonemas, necessitando apenas aprimorar em maior ou menor grau o domínio das irregularidades do sistema ortográfico de escrita.

Tabela 4 – Resultados do teste de Wilcoxon (comparação pré-teste x pós-teste) para a Prova de Escrita, considerando a amostra total

Escrita	P25 (1°. Quartil)	P50 (Mediana)	P75 (3°. Quartil)	Média	Desvio-Padrão
Pré-Teste	0,00	2,00	7,00	3,26	4,01
Pós-Teste	6,00	12,00	18,00	11,97	7,81
Z= 4,46 p<0,001					

Segundo Carnio e Santos (2005), o processo de alfabetização é facilitado quando as crianças, ao ingressarem na escola, já dispõem de um considerável *background* de experiências informais com a linguagem escrita, nas quais conseguem diferenciar os usos sociais da escrita, sua importância e sua relação com a oralidade. Porém, nem sempre é esse o perfil das crianças que tem chegado às escolas públicas, as quais geralmente vivenciaram experiências mais limitadas nesse sentido. Entretanto, é função da escola propiciar essas

experiências e estimular a reflexão intencional da criança a respeito das relações entre a linguagem oral e a escrita.

No caso da Prova de **Leitura** (vide tabela 5), os cálculos indicaram que a diferença entre o pré e pós-teste também foi significativa, sugerindo que a intervenção realizada foi bastante efetiva no sentido de desenvolver essa habilidade. O resultado obtido na prova de leitura foi bem animador, uma vez que, na realização do pré-teste no início do trabalho, nove alunos não haviam conseguido ler nenhuma das palavras, 13 alunos tiveram um desempenho abaixo da média do grupo (inferior a 17 pontos) e apenas nove alunos pontuaram acima da média. Após a intervenção, na realização do pós-teste, 20 alunos conseguiram um bom desempenho, ficando acima do resultado médio do grupo nessa fase (que subiu para 44 pontos).

Tabela 5 – Resultados do teste de Wilcoxon (comparação pré-teste x pós-teste) para a Prova de Leitura, considerando a amostra total

Leitura	P25 (1°. Quartil)	P50 (Mediana)	P75 (3°. Quartil)	Média	Desvio-Padrão
Pré-Teste	0,00	8,00	30,00	17,52	21,85
Pós-Teste	14,00	58,00	64,00	44,10	25,25
Z= 4,75		p<0,001			

No pós-teste, foi observado que várias palavras foram lidas com sucesso, apesar de alguns alunos terem tido dificuldade em pronunciar alguns fonemas com sons anasalados no final da sílaba como em “tempestade” e “pingado”, ou no final da palavra como em “garagem”, ou terem apresentado dificuldades na leitura de palavras como “chocalho” e “minha” nas quais as letras /ch/ , /lh/ e /nh/ representam um único som (dígrafo), ou ainda na leitura da palavra “mel”, onde alguns alunos tiveram dificuldade em perceber que o som da letra “l”, não é /l/ e sim /u/. Também na palavra “acordar”, houve dificuldade na pronúncia do

/r/ no final da sílaba. Outra dificuldade encontrada foi na leitura de palavras com encontros consonantais como em “atlas”, “globo”, “projeto”, “vangloriar”, além do fonema /s/ escrito com “x”, como em “trouxe”. (É importante mencionar que essas dificuldades não foram pontuadas como acertos, a menos que fossem corrigidas na segunda tentativa de leitura).

Tais dificuldades são comuns no processo de alfabetização. Nesta fase, os alunos passam a perceber que nem sempre o casamento monogâmico entre sons e letras funciona. É neste momento que a mediação do professor é fundamental para auxiliá-los a refletir e reorganizarem suas idéias, e aos poucos irem conhecendo e se adaptando à poligamia e às normas e regras da língua portuguesa (Lemle, 1995).

No caso das habilidades de **consciência fonológica** (vide tabela 6), observou-se que as diferenças obtidas entre o pré e o pós-teste foram bem significativas, sugerindo também a eficácia da intervenção realizada para o desenvolvimento dessa habilidade metalingüística.

Tabela 6 – Resultados do teste de Wilcoxon (comparação pré-teste x pós-teste) para a Prova de Consciência Fonológica, considerando a amostra total

Consciência Fonológica	P25 (1°. Quartil)	P50 (Mediana)	P75 (3°. Quartil)	Média	Desvio-Padrão
Pré-Teste	11,00	14,00	19,00	14,42	5,48
Pós-Teste	23,00	30,00	34,00	26,81	9,00
Z= 4,71		p<0,001			

Vários estudos têm afirmado (Barrera & Maluf, 2003; Maluf *et al*, 2006; Capovilla & Capovilla, 2000; Pestun, 2005) que a consciência fonológica desempenha um importante papel facilitador no processo de aprendizagem tanto da leitura quanto da escrita. A presença dessa habilidade metalingüística no início da alfabetização seria preditora de melhores resultados na aquisição inicial da linguagem escrita.

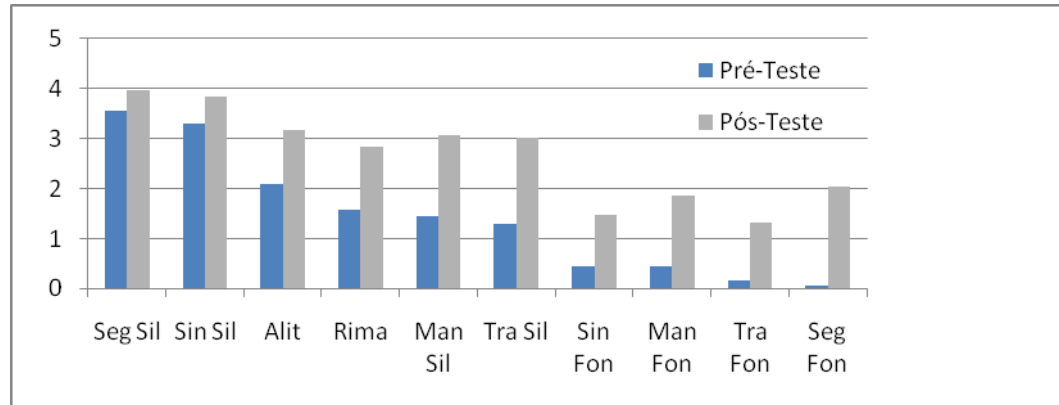
No que se refere aos resultados obtidos, os mesmos vêm confirmar outros presentes na literatura (Bernardino Jr. *et al*, 2006; Paula *et al*, 2005), que demonstram progressos significativos em leitura, escrita e habilidades metafonológicas em alunos com dificuldades de aprendizagem submetidos a treinamento em consciência fonológica e ensino explícito das correspondências entre grafemas e fonemas.

É possível atribuir grande parte dos bons resultados obtidos nos pós-testes de leitura e escrita a esse progresso em termos de consciência fonológica, pois essa habilidade metalingüística tem se mostrado diretamente relacionada aos progressos em alfabetização sendo considerada, se não um fator suficiente, pelo menos um fator necessário para o domínio do código alfabético.

Conforme apontam Barrera e Maluf (2003), a hipótese mais aceita atualmente nos meios científicos para explicar as relações entre consciência fonológica e alfabetização supõe a existência de uma influência mútua entre essas habilidades. Entretanto, há fortes evidências também de que alguns níveis de conhecimento metafonológico antecedem e facilitam a aprendizagem e o domínio do código alfabético, sobretudo conhecimentos implícitos a respeito da estrutura sonora da língua, especialmente aqueles relacionados a segmentos silábicos ou suprasilábicos, sendo que os progressos em alfabetização levariam ao desenvolvimento de competências metafonológicas de níveis mais complexos, como é o caso da consciência explícita dos fonemas (Barrera & Maluf, 2003; Capovilla & Capovilla, 2000; Cardoso-Martins, 1995).

Essa precedência das habilidades metafonológicas a nível silábico fica evidente nos dados do gráfico 1, que indica a média de acertos obtida pelos sujeitos da pesquisa em cada subteste da prova de consciência fonológica no pré e pós-teste.

Gráfico 1 – Pontuação média dos participantes nos subtestes da Prova de Consciência Fonológica: comparação Pré-teste x Pós-teste



Os resultados obtidos na Prova de Consciência Fonológica demonstram que, de modo geral, os 31 alunos participantes apresentaram pouco domínio metafonológico no pré-teste, porém, em algumas habilidades, especialmente nas que se referiam à síntese e segmentação silábica, apesar de possuírem uma grave defasagem na alfabetização, tiveram um bom desempenho. O fato de o grupo ter tido um melhor desempenho nos subtestes de síntese e segmentação silábica, tanto no pré como no pós-teste, quando comparado aos resultados obtido nos subtestes de síntese, segmentação, manipulação e transposição fonêmica, nos quais demonstraram muitas dificuldades, indica a maior complexidade da análise fonológica no nível fonêmico, a qual é concebida como dependente, em grande parte do domínio do código alfabético. Cabe ressaltar que, no pré-teste, muitos alunos zeraram nos subtestes de segmentação e transposição fonêmica. Já no pós teste, houve uma evolução importante do grupo em todos os subtestes, mas ainda assim os resultados foram mais positivos nas tarefas envolvendo sílabas do que fonemas.

É possível supor que a experiência escolar anterior dos alunos tenha contribuído para o desenvolvimento de habilidades básicas de consciência fonológica (em nível silábico), e que a realização das atividades desenvolvidas durante a intervenção tenham contribuído para um maior desenvolvimento e refinamento dessas habilidades. Isso nos leva a pensar que estas habilidades não foram adequadamente exploradas e desenvolvidas pela escola, no sentido de possibilitarem a efetiva alfabetização desses alunos.

É preciso levar em conta ainda, que a consciência fonológica é fator necessário, porém não suficiente para a aprendizagem da leitura e escrita, a qual depende também do desenvolvimento de outras habilidades metalingüísticas, como a consciência de aspectos morfológico e sintáticos da língua, os quais têm se mostrado relacionados à competência ortográfica, por exemplo (cf. Meireles & Correa, 2005).

4.2. Resultados do Grupo A (“Avançado”)

A tabela 7 apresenta os resultados dos alunos classificados no grupo “avançado”, em virtude de terem obtido, no pré-teste, pontuações acima da média da amostra total na prova de escrita. Na tabela encontra-se também a frequência dos alunos às atividades de intervenção.

Tabela 7 - Frequência à intervenção e escores dos participantes do Grupo A nas provas de: Conhecimento de letras, Escrita, Leitura e Consciência Fonológica

	Conhecimento de letras (Máx: 23)		Escrita (Máx: 35)		Leitura (Máx: 70)		Consciência Fonológica (Máx: 40)		Frequência na intervenção
	Pré-Teste	Pós-Teste	Pré-Teste	Pós-Teste	Pré-Teste	Pós-Teste	Pré-Teste	Pós-Teste	
ABSC	23	23	8	19	65	67	22	34	92%
ACO	23	23	12	22	53	63	17	26	88%
BSSC	22	23	7	10	28	64	18	32	91%
EPF	22	23	10	16	11	50	19	26	75%
FCAG	22	23	4	18	60	67	19	35	89%
J A G	23	23	8	11	53	64	25	32	89%
L R S	22	23	13	24	57	66	21	38	89%
MOFN	23	23	6	9	40	64	20	30	50%
R C M	23	23	7	19	14	66	17	36	92%
R S C	22	23	5	23	30	68	23	39	94%
WGB	22	23	8	28	53	67	18	35	91%
Total	247	253	88	199	464	706	219	363	-
Média	22,45	23	8	18,09	42,18	64,18	19,91	33	-

O Grupo “avançado” foi composto por 11 alunos que, já no pré-teste, se encontravam no estágio alfabético, segundo a classificação de Ferreiro (1990) e que, além disso, alcançaram pontuação superior à média do grupo na prova de escrita, que foi de 3 pontos (vide tabela 2). Porém, esses alunos apresentavam ainda muitas dificuldades tanto na leitura como na escrita, pois a maior parte deles dominava apenas as relações mais regulares entre grafemas e fonemas, cometendo ainda muitos erros de ortografia e também na leitura.

Durante o pré-teste, na Prova de Conhecimento de Letras, apenas cinco alunos conheciam todas as letras do alfabeto, sendo que os outros seis alunos não conseguiram identificar determinadas letras como: J, Q, X, Z, C e S. Na Prova de Consciência Fonológica, houve certa dificuldade, principalmente nos subtestes relacionados às habilidades envolvendo consciência dos fonemas, sendo que vários alunos zeraram alguns subtestes.

Na Prova de Leitura, no pré-teste, apenas dois alunos (R.C.M. / E.P.M.) obtiveram pontuação abaixo da média geral, sendo que a média do grupo na prova foi de 42 pontos, correspondendo a uma leitura correta de mais de 50% das palavras do teste. Os escores da tabela 3 indicam que os índices de acerto da Prova de Leitura foram bem maiores do que os da Prova de Escrita.

Na Prova de Escrita, diferente da leitura, a maioria dos alunos teve um baixo desempenho no pré-teste, tendo o grupo acertado, em média, oito palavras, o que corresponde a aproximadamente 25% da prova. Não tiveram dificuldades nas palavras compostas por sílabas simples (CV), porém, a dificuldade foi maior em palavras envolvendo dígrafos, encontros consonantais e regras ortográficas contextuais, e, principalmente, nas palavras que não fazem parte do vocabulário deles e que nunca ou quase nunca são faladas ou ouvidas, pois não fazem parte do convívio cotidiano daqueles alunos (Ex: elmo, digerir, soturno, revoltó)

De acordo com Ehri (1997, apud Guimarães, 2003) as representações ortográficas das palavras são construídas gradualmente, enquanto o aprendiz aumenta seu conhecimento sobre o sistema alfabético e também sobre a grafia específica das palavras, as quais, dependendo da frequência com que são encontradas, tornam-se familiares e são estocadas na memória de longo prazo. Tais palavras passam então a poderem ser reconhecidas (lidas) e produzidas (escritas) diretamente pelo acesso à via lexical, sem necessidade da mediação fonológica (segmentação dos fonemas e relação com os grafemas correspondentes).

Durante a intervenção, a maioria dos alunos participaram assiduamente, apenas um aluno (MOFN) faltou muito (cerca de 50% das aulas), o que pode justificar seu baixo rendimento em escrita no pós-teste.

A análise estatística das diferenças entre o pré e o pós-teste para o grupo avançado também se mostrou significativa para todas as habilidades avaliadas, conforme mostra a tabela 8, apresentada a seguir.

Tabela 8 – Resultados do Grupo A no teste de Wilcoxon (comparação pré-teste x pós-teste) para as Provas de Conhecimento de Letras, Escrita, Leitura e Consciência Fonológica

Provas Aplicadas		P25	P50	P75	Média	Desvio- Padrão	Teste de Wilcoxon
		(1. Quartil)	(Mediana)	(3. Quartil)			
Conhecimento de Letras	Pré-Teste	22,00	22,00	23,00	22,45	0,52	Z= 2,45 p<0,01
	Pós-Teste	23,00	23,00	23,00	23,00	0,00	
Escrita	Pré-Teste	6,00	8,00	10,00	8,00	2,76	Z= 2,94 p=0,003
	Pós-Teste	11,00	19,00	23,00	18,09	6,14	
Leitura	Pré-Teste	28,00	53,00	57,00	42,18	18,79	Z=2,93 p=0,003
	Pós-Teste	64,00	66,00	67,00	64,18	4,98	
Consciência Fonológica	Pré-Teste	18,00	19,00	22,00	19,91	2,59	Z=2,94 p=0,003
	Pós-Teste	30,00	34,00	36,00	33,00	4,34	

Os dados do pós-teste indicam que, na prova de conhecimento de letras, as dificuldades foram superadas, sendo que todos os integrantes conheciam todas as letras do

alfabeto ao final da intervenção.

Na Prova de Leitura do pós-teste, dez alunos acertaram entre 63 e 68 palavras, demonstrando boa evolução quando comparados ao pré-teste, sendo que a média obtida, 63 pontos, aproxima-se do limite superior da prova (70 pontos).

No pós-teste da Prova de Escrita, o grupo obteve um escore médio de aproximadamente 19 pontos, indicando também um bom progresso com relação ao pré-teste, sendo que muitas dificuldades foram superadas; as que permaneceram, de ordem ortográfica, fazem parte do processo de aprendizagem, que poderão ser superadas no decorrer das séries subsequentes com atividades de leitura e produção de textos, reflexão intencional sobre os aspectos fonológicos e morfossintáticos da língua e também através dos usos e práticas sociais de cada aluno com o sistema de escrita.

Os resultados obtidos indicam a maior facilidade da leitura quando comparada à escrita, confirmando os resultados da pesquisa de Paolucci e Ávila (2009), realizada com alunos da 4ª série. Esse resultado possivelmente é devido ao maior grau de regularidade na leitura (correspondências letra/som) do que na escrita (correspondências som/letra), pelo menos no que se refere à língua portuguesa.

“ Essa diferença de natureza entre leitura e escrita faz daquela um processo – do ponto de vista da aprendizagem – muito mais simples do que o processo de escrita. Se a leitura, na sua quase totalidade, é controlada por regras, o mesmo não ocorre com a escrita. Embora haja também regras, essas são, na escrita, em número bem mais reduzido que na leitura, deixando espaço aberto para um grande número de arbitrariedades que sobrecarregarão e dificultarão, portanto, a aprendizagem, fazendo da escrita um processo lento e demorado, muito mais do que a leitura” (Alvarenga, 1988, p.29-30).

Outro fator que pode ter contribuído para um melhor resultado dos participantes na prova de leitura está relacionado à própria estrutura da prova aplicada, que permitia a auto-correção, sendo que muitas vezes, quando o aluno percebia que a decodificação realizada não correspondia a uma palavra conhecida, fazia uso dessa informação para, a partir das pistas fonológicas obtidas com a tentativa de decodificação, deduzir a leitura correta da palavra em questão.

No que se refere aos resultados obtidos na Prova de Escrita, elaborou-se a tabela 9,

que objetiva sistematizar as dificuldades ortográficas encontradas pelo grupo, bem como os progressos na escrita obtidos com a intervenção.

Tabela 9 – Análise das dificuldades ortográficas apresentadas pelos alunos do grupo A: Pré-teste x Pós-teste

Alunos	Representações Múltiplas Etimologia (g/j, s/c, s/ç)+ Regras contextuais (s/z, m/n, s/ss, r/rr, c/ç)		Transcrição da fala ("l" final de sílaba com som de /u/; "o" com som de /u/; "e" com som de /i/)		Sílaba complexa CVC (l, r e s no final de sílaba)		Marcação da nasalização		Trocias entre consoantes surdas e sonoras (p/b, t/d, f/v, c/g, ch-x/j)		CCV Encontro consoantal (bl/cl/dl/fl/ gl/pl/tl/cr/ dr/fr/gr/pr /tr/)		Dígrafos ch/lh/n h/qu/gu / sc/sç/x c;		Outros (inversão, omissão, troca e acréscimo de letras)		Hiper-Correção		Total de erros	
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
ABSC	14	10	2	0	3	0	0	0	6	2	4	0	2	0	16	7	5	2	52	21
ACO	9	7	2	2	2	1	2	1	5	0	0	0	1	1	10	2	1	0	32	14
BSSC	8	7	0	2	5	3	3	0	4	6	2	1	1	1	23	19	4	0	50	39
EPF	11	14	3	2	4	3	6	3	4	0	5	4	2	2	17	7	2	3	54	38
FCAG	8	11	1	1	12	2	6	1	22	2	7	0	1	0	23	4	0	0	80	21
JAG	8	3	2	2	17	12	4	4	4	0	0	0	1	0	17	15	1	1	54	37
LRS	15	6	1	3	4	0	4	1	1	0	1	0	2	0	4	0	0	0	32	10
MOFN*	1	9	2	1	7	10	4	3	4	5	3	6	1	2	19	21	0	0	41	57
RCM	9	9	0	1	16	2	5	0	5	1	1	0	2	1	20	6	0	0	58	20
RSC	11	5	2	1	10	4	2	1	4	0	1	0	2	0	23	2	5	0	60	13
WGBS	8	6	1	0	10	0	6	0	12	1	0	0	3	0	15	0	1	0	56	7

Os resultados apresentados na tabela 9 indicam que, de modo geral, todos os alunos desse grupo tiveram uma expressiva redução no número de erros ortográficos, com exceção de MOFN que, no pré-teste, só escreveu alfabeticamente 25 das 34 palavras do ditado, o que, conseqüentemente, reduziu seu número de erros nessa fase, uma vez que as nove palavras escritas de forma não alfabética não puderam ser corrigidas. É digno de nota também que essa aluna foi a que teve a frequência mais baixa dentre os participantes do grupo A (50%).

É importante ressaltar ainda que erros referentes à marcação da nasalização, sílabas complexas, dígrafos e trocas entre consoante surdas e sonoras zeraram no protocolo do pós-

teste de vários alunos, indicando a efetividade do trabalho realizado no aprimoramento da apropriação do código alfabético. Com relação aos erros relacionados às representações múltiplas, estes dizem respeito a regularidades mais complexas do sistema, relacionadas ao contexto (posição) das letras no interior das palavras e também a questões de natureza morfossintática e etimológica, necessitando, portanto, de um trabalho mais sistemático na apropriação dessas questões ortográficas. Observa-se ainda que esse é o tipo de erro que costuma ocorrer com maior frequência e permanecer por mais tempo mesmo entre crianças sem dificuldades de aprendizagem, como demonstram as pesquisas de Zorzi (2003).

Quanto à categoria “outros” que implica erros mais grosseiros no domínio do código alfabético, relacionados à ausência de letras ou sílabas, bem como a trocas aleatórias de letras, é importante ressaltar que os mesmos também tiveram uma expressiva redução do pré para o pós-teste, para a maioria dos participantes do grupo, corroborando a eficácia do trabalho desenvolvido no aperfeiçoamento da aquisição do código alfabético.

Muitos dos erros ortográficos cometidos pelos alunos estavam relacionados ao desconhecimento das regras contextuais como o uso do “s” intervocálico com som de /z/ em palavras como: composição e prestigioso ou grafias irregulares utilizando c, s e ç, como em: desconhecido, fortificação. Zorzi (2003) classifica esses erros como casos de “representações múltiplas”, nos quais um mesmo som pode ser representado por várias letras, sendo que a escrita correta dependerá de regras contextuais, morfológico-gramaticais e da memorização da ortografia de algumas palavras, cujas irregularidades ortográficas são devidas a questões etimológicas.

Monteiro (2000) estudou as etapas de aquisição do “s” entre vogais, indicando que as crianças vão estabelecendo regularidades para escrever as palavras pouco a pouco, e que vão construindo hipóteses elaboradas de acordo com as novas informações que lhes são apresentadas.

Outra dificuldade encontrada foi com a marcação da nasalização pelo uso do /m/ antes de “p” e “b” como em: destampar e impetuosidade e /n/ diante das demais consoantes como em: consolado, balanço e quebramento. No entanto, para Morais (1998) estas relações tidas como regulares contextuais são passíveis de entendimento, não dependendo apenas de memorização, como é o caso das relações irregulares entre letras e sons.

Em seu estudo sobre a apropriação das regras ortográficas contextuais, Nunes (1992) chegou à conclusão que as mesmas não são adquiridas concomitantemente, pois mesmo aquelas que se apresentam gramaticalmente similares não são aprendidas pelos alunos ao mesmo tempo. Neste sentido, os resultados da presente pesquisa vêm a corroborar com a conclusão da autora.

Também foi observada, sobretudo no pré-teste, grande incidência de troca entre as consoantes surdas e sonoras como t/d, p/b ou f/v como em: *pica* por *bica*, *vafor* por *favor* e *fordificação* por *fortificação*.

Nas palavras “revolto” e “varonil”, os alunos tiveram muita dificuldade com o som do fonema /l/ no final de sílaba ou da palavra, que soava como /u/, caracterizando vários erros de transcrição fonética.

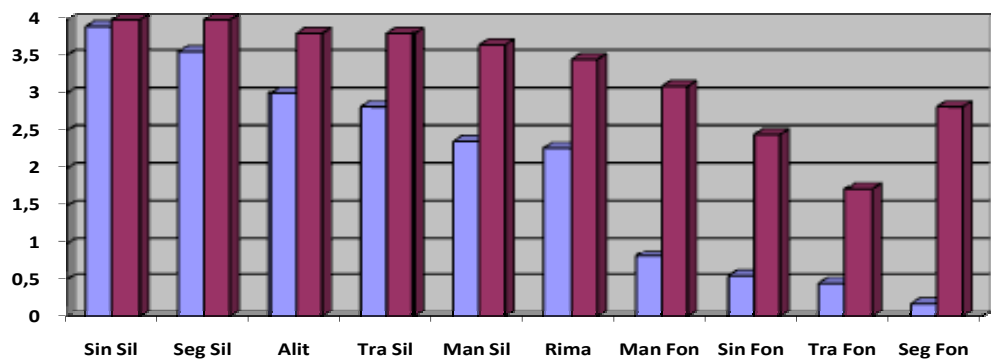
As sílabas complexas, que fugiam à estrutura mais regular consoante vogal (CV), presente nos encontros consonantais (CCV), dígrafos e outras estruturas silábicas (CVC) também foram motivo de muitos erros, principalmente durante o pré-teste, em palavras como “cristalizar”, “quebramento”, “industrialização”, etc. Esses erros também tiveram expressiva redução no pós-teste, provavelmente devido ao trabalho desenvolvido na intervenção que focou as complexidades fonológicas e ortográficas do código alfabético

Quanto à avaliação da consciência fonológica, percebe-se que, desde o pré-teste, o grupo A já apresentava um nível relativamente bom em termos de habilidades metafonológicas, com média inicial de 20 pontos, sendo que, após a intervenção, esse valor subiu para 33 pontos, com alguns alunos atingindo pontuações próximas ao limite máximo da prova (40 pontos). Nesse grupo percebe-se claramente uma boa evolução com a intervenção, principalmente nas provas relacionadas à consciência de fonemas, conforme pode ser observado no gráfico 2, o que está de acordo com as hipóteses da relação dessas habilidades com maiores progressos na aprendizagem da leitura e escrita.

O fato das habilidades metafonológicas envolvendo análise, segmentação e manipulação silábica, rimas e aliterações já estarem relativamente bem desenvolvidas nesse grupo desde o pré-teste é compatível com o nível superior de desempenho dos alunos do grupo nas tarefas iniciais de leitura e escrita. Entretanto, o desenvolvimento das habilidades fonológicas a nível fonêmico, durante a intervenção, provavelmente foi determinante para o

aprimoramento das competências de leitura e escrita dos alunos em questão.

Gráfico 2 - Pontuação média do grupo A nos subtestes da Prova de Consciência Fonológica: comparação Pré-teste x Pós-teste



4.3. – Resultados do grupo B (alunos com maiores dificuldades)

A tabela 10 apresenta os resultados obtidos pelos 20 participantes classificados, no início da pesquisa, como apresentando maiores dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita, bem como suas respectivas frequências na intervenção. Foram designados para esse grupo, aqueles alunos que obtiveram, por ocasião do pré-teste, pontuação na prova de escrita inferior à pontuação média obtida pela amostra total. Todos eles apresentavam também pontuação em leitura abaixo da média do grupo (vide tabela 2).

Tabela 10 - Frequência e escores dos participantes do Grupo B (subgrupos B1 e B2), nas Provas de: Conhecimento de Letras, Escrita, Leitura e Consciência Fonológica.

		Conhecimento de Letras (Máx:23)		Prova de Escrita* (Máx: 34)		Prova de Leitura (Máx: 70)		Prova de Consciência Fonológica (Máx: 40)		Frequência na intervenção
		Pré-Teste	Pós-Teste	Pré-Teste	Pós-Teste	Pré-Teste	Pós-Teste	Pré-Teste	Pós-Teste	
G	B. C. B.	20	23	0 (PS)	12 (A)	0	49	11	28	92%
	L.M.D.R.	23	23	0 (PS)	6 (A)	1	14	15	24	42%
	L. A. M.	17,5	23	0(SA)	10 (A)	8	31	7	21	75%
	M. C. C.	17	23	0 (PS)	12 (A)	1	54	14	30	96%
R	M. L. S. B	14	23	0 (PS)	18 (A)	0	61	9	31	90%
	M. M.A.S.	23	23	0 (PS)	18 (A)	7	58	4	32	89%
U	R. I. S.	12,5	23	0 (PS)	8 (A)	0	14	12	24	50%
	R. L. P.	16,5	23	0 (S)	14 (A)	0	62	12	30	94%
P	D. H. A. S.	22	23	1 (PS)	14 (A)	6	62	13	34	94%
	G. C. S.	23	23	2(A)	15 (A)	15	61	13	34	92%
O	I. T. M.	17	23	2 (A)	10 (A)	5	64	14	35	92%
	P. N. B.	19	23	2 (A)	15 (A)	10	34	19	28	71%
B1	C. F. P.	19	23	3 (A)	14 (A)	10	54	16	23	42%
	R. W. F.	21	22	3(A)	4 (A)	10	20	17	26	50%
G R U P O	L. N.	3	10	0 (PS)	0 (PS)	0	0	4	4	40%
	A. P.G.	7	16	0 (PS)	0 (PS)	0	6	5	15	95%
	T. R. F. A.	8	19	0 (PS)	0 (PS)	0	4	11	14	94%
	G. O. B.	6	20	0 (PS)	0 (PS)	0	3	11	12	70%
B2	J. B.	10	21	0 (PS)	0 (PS)	0	6	10	10	83%
	R. A. S.	22	23	0 (PS)	2 (A-)	6	4	11	13	64%
TOTAL		320,5	430	13	172	79	661	228	468	
MÉDIA		16,02	21,5	0,65	8,6	3,95	33,05	11,4	23,4	

*As letras entre parênteses na prova de escrita (PE) referem-se ao tipo de escrita predominante, de acordo com a classificação proposta por Ferreiro (1990): PS – escrita pré-silábica, S - escrita silábica, S-A, escrita silábico-alfabética e A – escrita alfabética

Conforme consta na tabela 10, no pré-teste, os vinte alunos do grupo B apresentavam uma grave defasagem na alfabetização. Na prova de conhecimento de letras, somente três alunos demonstraram dominar o alfabeto da Língua Portuguesa, sendo que o grupo como um

todo conhecia, em média, cerca de 16 letras. Na Prova de Leitura, nove alunos não conseguiram ler nenhuma palavra, dez alunos leram corretamente entre uma e dez palavras e um aluno leu 15; destes, apenas um aluno (GCS) conseguiu ler cinco palavras contendo algumas irregularidades como: /nh/, /rr/ e /ss/, os outros leram apenas algumas palavras contendo sílabas simples. Na Prova de Escrita, 14 alunos zeraram e seis acertaram entre uma e três palavras, ou seja, como não tinham domínio do código alfabético, não conseguiram formar palavras, nem de sílabas simples, quanto mais complexas. Na Prova de Consciência Fonológica, houve muita dificuldade, sobretudo no pré-teste, sendo que em alguns subtestes relacionados à análise fonêmica, todos os alunos zeraram.

No decorrer da intervenção, no final do primeiro semestre do primeiro ano de reforço, seis alunos não estavam conseguindo acompanhar o restante do grupo, tinham dificuldades de memorização das letras do alfabeto e não conseguiam associar grafemas/fonemas na formação de sílabas e palavras, necessitando de uma maior atenção nas tarefas desenvolvidas. O restante do grupo estava ficando desmotivado porque também necessitava de atenção e apoio, porém os seis alunos consumiam a maior parte do tempo da pesquisadora nas atividades desenvolvidas.

Em agosto, foi feito um remanejamento no Grupo B, que se dividiu em dois subgrupos. No subgrupo B1, ficaram os alunos que tinham um melhor desempenho nas atividades. No subgrupo B2, permaneceram os alunos que tinham maior dificuldade na aprendizagem e dificuldade de memorização. A partir desse desmembramento, os alunos do subgrupo B1 tiveram um desenvolvimento bem superior aos do subgrupo B2. As atividades desenvolvidas na sala de aula se tornaram mais dinâmicas. Os alunos avançavam nas atividades de uma forma impressionante e a pesquisadora era solicitada a todo o momento.

No pós-teste foi verificado que, enquanto os alunos do subgrupo B2 acertaram entre zero e duas palavras na Prova de Escrita e, na Prova de Leitura, entre zero e seis, os alunos do subgrupo B1 acertaram entre 14 e 64 palavras na Prova de Leitura e entre quatro a 19 na Prova de Escrita.

Os resultados apontaram também que, o aluno R.W.F. era o único do grupo B1, que ainda não dominava totalmente o código alfabético, não conseguindo soletrar as letras “G” (lia “ga”), “C” (lia “ca”) e a letra “Q” (lia “Co”). Nas Provas de Leitura e de escrita os três alunos do Grupo B1, L.M.D.R./ R.I.S./ R.W.F., foram os que obtiveram um menor

desempenho, sendo que os mesmos faltaram 60% das aulas do reforço escolar. Na Prova de Consciência Fonológica esses alunos obtiveram progressos, porém também menores que os demais participantes do grupo, o que está relacionado ao seu desempenho final em leitura e escrita. Supõe-se, portanto, que, se não tivessem faltado tanto à intervenção, poderiam ter evoluído bem mais.

Embora os cálculos da diferença entre os resultados do pré e pós-teste para o grupo B como um todo tenham sido significativos (vide tabela 11) em todas as habilidades avaliadas, ou seja: conhecimento de letras; escrita, leitura e consciência fonológica, é possível perceber que a diferença obtida deveu-se, sobretudo, aos resultados dos alunos do subgrupo B1, uma vez que os alunos do subgrupo B2 praticamente não tiveram progressos com a intervenção no que se refere à escrita, sendo que os progressos em leitura, consciência fonológica e conhecimento de letras foram bem modestos.

Tabela 11 – Resultados do Grupo B no teste de Wilcoxon (comparação pré-teste x pós-teste) para as Provas de Conhecimento de Letras (PCL), Escrita, Leitura e Consciência Fonológica (PCF)

Provas Aplicadas		P25 (1. Quartil)	P50 (Mediana)	P75 (3. Quartil)	Média	Desvio- Padrão	Teste de Wilcoxon
PCL	Pré-Teste	10,63	17,25	21,75	16,03	6,28	Z= 3,63 p<0,001
	Pós-Teste	21,25	23,00	23,00	21,50	3,27	
Escrita	Pré-Teste	0,00	0,00	1,75	0,65	1,09	Z=3,41 p=0,001
	Pós-Teste	0,50	10,00	14,00	8,60	6,55	
Leitura	Pré-Teste	0,00	1,00	7,75	3,95	4,73	Z= 3,78 p<0,001
	Pós-Teste	6,00	32,50	60,25	33,05	25,13	
PCF	Pré-Teste	9,25	11,50	14,00	11,40	4,11	Z= 3,73 p<0,001
	Pós-Teste	14,25	25,00	30,75	23,40	9,14	

Por outro lado, no subgrupo B1, as graves dificuldades encontradas no início do estudo estavam bem minimizadas. Havia ainda dificuldades na escrita e leitura de sílabas complexas de algumas palavras que não eram usadas frequentemente. Apesar de haver ainda algumas dificuldades, podia-se perceber o contentamento dos alunos por terem conseguido aprender a ler e a escrever. Segundo Paolucci e Ávila (2009), com o aprendizado contínuo e progressivo, o aluno poderá alcançar a etapa ortográfica, na qual o reconhecimento das palavras tanto na leitura como na escrita ocorrerá por via direta de acesso lexical e semântico, desde que haja exposição contínua e formal às palavras com determinados níveis de dificuldades. Mencionam ainda que alguns estudos apontam que os processos relacionados à escrita de palavras são mais complexos do que os da leitura, mas que ambos os desempenhos são influenciados pelas características dos estímulos e relacionados tanto às práticas sociais quanto escolares.

Segundo Lemle (1995), a transição entre a primeira e a segunda etapas da alfabetização estará completa quando o alfabetizando, além de dominar as relações regulares entre fonemas e grafemas, não cometer mais erros que demonstrem o desconhecimento das restrições de ocorrência das letras conforme a posição na palavra (domínio das regras contextuais). No entanto, a etapa mais árdua da alfabetização consiste na compreensão das relações fonológicas arbitrárias entre letras e sons, devido à origem etimológica ou às regras morfológico-gramaticais.

Estudos sobre a aquisição da ortografia pela criança têm mostrado que os diferentes tipos de erros cometidos nesse processo relacionam-se à compreensão progressiva das irregularidades do sistema alfabético (Carragher, 1985; Nunes, 1992), compreensão essa relacionada também ao desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica e morfosintática, as quais facilitariam a apropriação das regras ortográficas de origem contextual e gramatical, respectivamente (Rego & Buarque, 1997; Guimarães, 2003; Meireles & Correa, 2005).

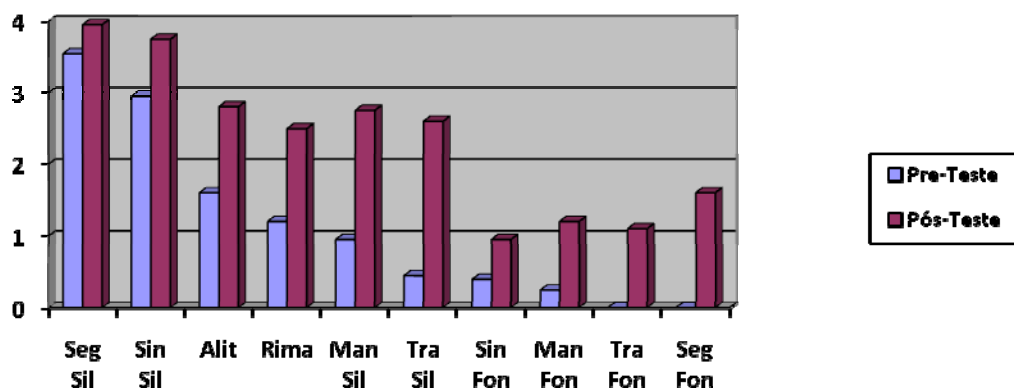
É possível perceber que os erros ortográficos cometidos pelos participantes do grupo B1 envolvem diferentes tipos de dificuldades relacionadas à transcrição da fala (eumo por elmo, baili, por baile), à não utilização de regras de contexto (*pregisa* por *preguiça*, *destanpr* por *destampar*), à dificuldade na marcação da nasalização (*copozisão* por *composição*, *balaso* por *balanço*), à troca de consoantes surdas/sonoras (*tigerir* por *digerir*) ao desconhecimento

da origem morfológica ou etimológica das palavras (*cimilaridade* por *similaridade*, *dijerir* por *digerir*), à dificuldade na grafia de sílabas complexas, ou seja, àquelas que diferem do padrão consoante-vogal (*matelada* por *martelada*, *calafio* por *calafrio*). Porém, há uma tendência ao decréscimo desses erros, à medida que a compreensão da escrita vai aumentando, conforme vão sendo adquiridos novos conhecimentos sobre a língua, não apenas de ordem fonológica, mas também morfológica e gramatical.

Quanto às habilidades de consciência fonológica, pode-se perceber que o grupo como um todo teve um bom progresso, pois começou a intervenção com pontuação média de 11 pontos e obteve, no pós-teste, uma pontuação superior ao dobro desse valor (24 pontos). Entretanto, essa diferença ocorreu praticamente apenas no subgrupo 2, pois no subgrupo 1, apenas um aluno (APG) teve uma razoável evolução em CF, porém ficando ainda bem abaixo da média do grupo no pós-teste.

Os dados do gráfico 3 indicam que os progressos (sobretudo do subgrupo B1) foram evidentes em todos os subtestes, com exceção de síntese e segmentação silábica, tarefas que exigem apenas conhecimentos implícitos sobre o recorte silábico e que já apresentavam bom índice de acerto desde o pré-teste. Como previsto, as tarefas envolvendo análise fonêmica foram as mais difíceis para o grupo e, mesmo havendo progressos no pós-teste, os resultados indicam que essas habilidades ainda não estavam bem desenvolvidas no grupo em questão.

Gráfico 3 – Pontuação média do grupo B nos subtestes da Prova de Consciência Fonológica: Comparação Pré-teste x Pós-teste



4.4. E os alunos que pouco progrediram? Análise mais detalhada do subgrupo B2

É importante analisar de forma mais detalhada as dificuldades apresentadas pelos seis alunos pertencentes ao subgrupo B2, para que haja transparência quanto aos objetivos propostos deste estudo. Para tanto, serão abordadas as particularidades relacionadas à aprendizagem durante a intervenção, assim como as estratégias pedagógicas utilizadas durante os encontros, na tentativa de tentar solucionar as graves defasagens na alfabetização desses alunos.

O primeiro aluno a ser mencionado (L.N.), 10 anos, cursava a 4ª série quando iniciou-se este estudo e no ano seguinte, continuou na mesma série. Na análise realizada entre pré e pós-teste pode-se perceber que o aluno quase não evoluiu. Na Prova de Conhecimento de Letras, no pré-teste acertou três letras (A, O e X) e no pós-teste acertou apenas dez letras (A, I, O, U, B, S, L, D, V, X), apesar de ter triplicado o acerto das letras, não foi o suficiente para dominar o alfabeto, pré-condição para o domínio do código. Nas Provas de Leitura e Escrita o aluno zerou tanto no pré como no pós-teste. Na Prova de Consciência Fonológica, também não progrediu, tendo feito quatro pontos tanto no pré como no pós-teste, em questões envolvendo rimas, síntese, segmentação e manipulação silábica.

Durante a intervenção, o aluno demonstrou muitas dificuldades. Nas atividades no caderno de caligrafia, o aluno tinha dificuldade em contornar as letras, sendo preciso, às vezes, segurar na sua mão para ajudá-lo. Porém, além da dificuldade motora de grafar as letras, as escrevia de maneira espelhada e não conseguia memorizá-las. O aluno quase não freqüentava as atividades de reforço (80% de faltas) - provavelmente por sentir-se inferiorizado perante os outros alunos, por ver os colegas progredindo e ele não conseguindo evoluir - fato esse que seguramente contribuiu para o pouco progresso observado. Entretanto, as importantes defasagens observadas em termos de memória e habilidades viso-motoras, apesar da idade e experiência escolar anterior, também poderiam estar indicando algum comprometimento de ordem neurológica. Provavelmente um atendimento individualizado teria surtido maior efeito com esse aluno.

O segundo aluno a ser mencionado (G.O.B), 09 anos, cursava a 4ª série quando iniciou-se este estudo e também permaneceu na mesma série no ano seguinte. Na Prova de Conhecimento de Letras no pré-teste, o aluno acertou seis letras (A, O, U, I, B, X) e no pós-

teste 20 letras, errando apenas (L, N, T.). Na Prova de Leitura, no pré-teste não acertou nenhuma palavra e no pós-teste acertou três palavras. Na Prova de Escrita o aluno se encontrava na fase pré-silábica tanto no pré com o no pós-teste, zerando nas duas ocasiões. Na Prova de Consciência Fonológica, o aluno fez 11 pontos no pré-teste (Síntese silábica: 4, Segmentação silábica: 04, Rima: 01 e Manipulação silábica: 02), e 12 pontos no pós-teste (Síntese silábica: 04, Segmentação silábica: 03, Rima: 01, Manipulação silábica: 02 e Aliteração: 02). Com exceção dos acertos no subteste de aliteração, podemos observar que não houve uma evolução significativa com base na intervenção realizada. Durante as aulas, o aluno demonstrava esforço, porém faltava bastante ao reforço (30% de faltas) por morar longe da escola, sendo que a mãe trabalhava e às vezes não tinha quem o trouxesse à escola. O aluno apresentou também muita dificuldade para memorizar o que havia aprendido na aula anterior, não conseguindo identificar o formato de algumas letras, assim como distinguir os sons de alguns fonemas, para a formação de sílabas e palavras simples. É importante ressaltar também que o aluno tinha dificuldades de fala, mas não fazia acompanhamento fonoaudiológico.

A terceira aluna (A.P.G.), 11 anos, cursava a 4ª série quando iniciou o estudo, permanecendo na mesma série no ano seguinte. Na Prova de Conhecimento de Letras, acertou sete letras no pré-teste (A, O, U, I, B, X e Z) e 16 letras no pós-teste, errando as letras L, Z, H, Q, R, D e T, não conseguindo identificar todas as letras do alfabeto e inclusive errando a letra Z que havia acertado no pré-teste. Na Prova de Leitura, zerou no pré-teste e acertou seis palavras sem nenhuma irregularidade no pós-teste (pato /fita/ nata/ saco/ sapato/ caju). É interessante observar que no pós-teste da Prova de Conhecimento de Letras, a aluna havia errado a letra T, porém na Prova de Leitura acertou quatro palavras escritas com a letra T (pato/fita/nata/sapato). No entanto, na Prova de Escrita zerou tanto no pré como no pós-teste. Na Prova de Consciência Fonológica fez cinco pontos no pré-teste e 15 pontos no pós-teste (Síntese Silábica: 04, Síntese Fonêmica: 01, Rima: 02, Aliteração: 02, Segmentação Silábica: 04, Segmentação Fonêmica: 01 e Manipulação Silábica: 01). Apesar de ser uma pontuação bem inferior a 40 pontos, em relação aos outros cinco alunos, foi a que mais acertou nesta prova, o que é compatível com o seu progresso em leitura. Durante as sessões, apesar de ser esforçada e ter muita vontade de aprender a ler e a escrever, a participante demonstrava muitas dificuldades na associação grafemas/fonemas para a formação de sílabas e palavras simples. No final das aulas ou quando encontrava a pesquisadora pelos corredores,

perguntava: _ Professora, eu melhorei?, era difícil responder, mas não a desanimava.

A quarta aluna (T.R.F.A.), 09 anos, cursava a 4ª série no início da pesquisa e permaneceu nesta série no ano seguinte. Na Prova de Conhecimento de Letras, a aluna acertou oito letras no pré-teste (A, O, I, P, B, R, T e X) e aumentou para 19 no pós-teste, errando apenas as letras Z, H, Q e D. Na Prova de Leitura, zerou no pré-teste e acertou quatro palavras simples (pato/ mato/vela/saco) no pós-teste. A leitura era lenta e algumas vezes se sentia meio insegura na soletração de algumas letras ou sílabas. Na Prova de Escrita a aluna zerou tanto no pré como no pós-teste, porém nessa fase conseguiu escrever “oca” para “toca”, e “pias” para “preguiça” o que pode sinalizar uma escrita silábica ou silábico-alfabética, embora tenha escrito de forma pré-silábica todas as demais palavras. Na Prova de Consciência Fonológica, fez 11 pontos no pré-teste (Síntese Silábica: 04, Síntese Fonêmica: 01, Rima: 01, Segmentação Silábica: 04 e Manipulação Silábica: 01) e 14 pontos no pós-teste (Síntese Silábica: 04, Rima: 01, Aliteração: 03, Segmentação Silábica: 04 e Manipulação Silábica: 02). Podemos observar que a aluna, no pós-teste, manteve os acertos do pré-teste, melhorando na habilidade de aliteração, mas não evoluiu quanto às competências de consciência fonêmica.

Desta forma, percebemos certa evolução nas Provas de Conhecimento de Letras, Consciência Fonológica, Escrita e Leitura, embora não suficiente para o domínio básico do código alfabético. Entretanto, era uma aluna comprometida com os estudos, além de carinhosa e dengosa. Gostava de muita atenção, participava com muito afinco nas atividades em sala de aula e apesar de morar numa comunidade distante, era difícil faltar às aulas, apenas nos dias muito chuvosos. Apesar de todos os seus esforços tinha muita dificuldade de memorização.

A quinta aluna (J.B.), 11 anos, cursava a 4ª série quando iniciou o estudo, permanecendo na 4ª série no ano seguinte. Era portadora do vírus HIV, que contraiu durante a amamentação, fazia tratamento no Hospital das Clínicas de Ribeirão Preto-USP e usava medicação controlada. Era uma criança com aspecto raquítico, tinha muita dificuldade de concentração durante as aulas e muita sonolência. Na Prova de Conhecimento de Letras a aluna acertou dez letras (A, E, I, O, U, J, S, M, N e X) no pré-teste e 21 letras no pós-teste, errando apenas as letras H e Q, mostrando um bom progresso no conhecimento do alfabeto. Na Prova de Leitura, não acertou nenhuma palavra no pré-teste e no pós-teste acertou seis palavras (pato/mato/fita/nata/saco/sapato), porém a leitura era muito lenta. Primeiro, fazia escansão das letras, depois soletrava as sílabas para depois formar a palavra. Na Prova de

Escrita, a aluna não acertou nenhuma palavra no pré-teste e se recusou a escrever no pós-teste, o que pode estar relacionado à insegurança e ao medo de errar. Na Prova de Consciência Fonológica, tanto no pré como no pós-teste fez dez pontos (Síntese Silábica: 04, Rima: 01, Aliteração: 01, Segmentação Silábica: 04), não demonstrando evolução e mantendo os mesmos acertos do pré-teste. O fato de a aluna ter conseguido ler seis palavras, pode estar relacionado ao aumento do seu conhecimento das letras e de as palavras lidas não conterem nenhuma irregularidade grafo-fonêmica, o que pode ser considerado um progresso, ainda que modesto.

Frias et al (2008) realizaram um estudo com uma criança, do sexo feminino, com 11 anos de idade, soropositiva para o vírus da imunodeficiência humana, com distúrbios de leitura e escrita e mencionam que:

“A literatura específica relata que, com o avanço da doença, ocorre um comprometimento progressivo do sistema nervoso central, incluindo o sistema auditivo. Este fato pode levar a anormalidade nos testes que avaliam o processamento auditivo central, com o surgimento de dificuldades específicas de atenção, discriminação, reconhecimento e compreensão da informação auditiva, revelando um comprometimento difuso do sistema auditivo central atribuído à infecção pelo vírus” (p. 180).

Além disso, os autores discutem que, tanto fatores intrínsecos (genéticos, neurobiológicos, relacionados aos processamentos auditivo, visual e de linguagem, assim como aspectos psicoemocionais) como os fatores extrínsecos (relacionados à experiência e ao meio ambiente) podem ser os causadores de dificuldades de leitura e escrita, acrescentando que “no caso de indivíduos soropositivos, há muitos fatores biológicos envolvidos, tais como: a presença do HIV e de infecções oportunistas (infecções pulmonares e de vias aéreas superiores, em especial sinusites e otites externa e média), assim como fatores psicossociais relacionados a este vírus” (p.180).

As informações do referido estudo nos remetem à aluna (J.B.) com a intenção de buscarmos explicações e entendermos melhor o comportamento da mesma durante as aulas de reforço escolar, referente à falta de concentração, sonolência e dificuldade de memorização. A aluna sempre reclamava de dor de cabeça e apresentava uma coriza

constante no nariz, além de frequentemente necessitar da repetição do comando das atividades a serem realizadas. Nestes casos, os autores recomendam que seja realizado um acompanhamento com fonoaudióloga para monitoração e verificação de um possível comprometimento auditivo.

O sexto e último aluno deste grupo (R.A.S.) tinha dezenove anos, cursava a 7ª série no início da pesquisa e a 8ª série no ano seguinte. Era considerado aluno de inclusão social, o que na verdade significava que ele permanecia na escola apenas para interação social. Na sala de aula, ficava esquecido em um canto, sem qualquer trabalho pedagógico voltado para as suas necessidades. Era um bom copista da lousa. Na Prova de Conhecimento de Letras, o aluno demonstrou ter um bom domínio do alfabeto tanto no pré-teste, quando acertou 22 letras (errando apenas a letra Q), como no pós-teste, quando acertou 23 letras. Na Prova de Escrita, o aluno zerou no pré-teste e acertou duas palavras no pós-teste (toca e bica), além de escrever “bali” para “baile” e “maia” para “mais”, o que demonstra sua evolução da fase pré-silábica para alfabética, apesar de ainda demonstrar muita dificuldade na escrita. No entanto, na Prova de Leitura, o aluno acertou seis palavras no pré-teste (pato/vela/fita/medo/lobo/caju) e regrediu no pós-teste, acertando apenas quatro palavras (pato/vela/medo/janela). Este aluno também apresentou um alto índice de faltas (60%) nas aulas, o que provavelmente comprometeu os seus avanços.

Na Prova de Consciência Fonológica o aluno progrediu de 11 pontos (Síntese Silábica: 04, Síntese Fonêmica: 01, Rima: 01, Segmentação Silábica: 04 e Manipulação Silábica: 01) no pré-teste, para 13 pontos no pós-teste (Síntese Silábica: 04, Rima: 03, Segmentação Silábica: 04 e Manipulação Silábica: 02). Houve uma pequena evolução nos subtestes de Rima e Manipulação Silábica, mesmo que não tenha sido significativa. Era um aluno que apresentava problemas neurológicos diagnosticados e era hipertenso. Fazia tratamento neurológico com medicações controladas. Durante as aulas, percebia-se que o aluno era mais lento e tinha dificuldades na coordenação motora, fala e memorização. Apesar das dificuldades e limitações, era esforçado e tinha muita vontade de aprender a ler e a escrever. No entanto, devido tanto aos problemas de saúde como pelo fato de morar longe da escola e necessitar de transporte escolar, faltava muito às aulas.

Houve uma tentativa de realizar um trabalho diferenciado com estes alunos, uma vez que todos apresentavam um grande nível de dificuldade. Durante as aulas, cada aluno tinha o

seu jogo de alfabeto móvel, todas as letras estavam plastificadas, fonte tamanho 48, Arial, cor preta, com letra de forma. A cada tentativa de escrever uma palavra, o aluno esparramava o alfabeto móvel na carteira e ia formando as sílabas até formar a palavra ditada pela pesquisadora. Uma outra estratégia além do livro didático “Alfabetização fônica” (Capovilla & Capovilla, 2005), eram os jogos pedagógicos, tanto do alfabeto associado a desenhos, quanto jogos silábicos para formar palavras, jogo de dominó (desenho/palavra) e memória. Buscava-se sempre dinamizar as aulas para que não ficassem cansativas e os estimulassem, porque eram alunos que não se podia trabalhar usando sempre a mesma estratégia nas aulas, uma vez que eles se cansavam muito fácil de uma atividade, principalmente quando a julgavam muito difícil.

É importante que o professor busque sempre atender às necessidades dos alunos, sem no entanto, forçá-los a executar uma atividade que esteja além de sua capacidade naquele momento, podendo desanimá-los quando percebem que não conseguem executar determinada atividade. Por esta razão é que o grupo inicial foi subdividido, para que os alunos que ainda estavam com maior dificuldade em memorizar o alfabeto, formar as sílabas e palavras, não saíssem prejudicados, mas mesmo com tal zelo, não conseguiram atingir os objetivos esperados.

É possível afirmar que pelo menos cinco destes alunos não conseguiram completar a primeira fase da alfabetização (elaboração da hipótese alfabética, com compreensão das correspondências mais regulares entre grafemas e fonemas). Tinham dificuldade em discriminar as letras do alfabeto, além de não terem as habilidades de consciência fonológica desenvolvidas o bastante para analisarem e distinguirem os sons da fala (fonemas), o que dificultava a aquisição do princípio alfabético de correspondência letra/som. Às vezes não conseguiam escolher as letras certas para simbolizarem determinados sons e formarem uma palavra, confundiam muito as letras, principalmente, m/ n, p/ b, v/ f, d/ t, no início de palavras formadas por sílabas simples, ou seja, tinham muita dificuldade para distinguir os sons representados pelas diferentes letras, sobretudo no caso da distinção entre consoantes surdas e sonoras.

De um modo geral, analisando os casos desses seis alunos, pudemos perceber certa melhora nas Provas de Conhecimento de Letras, Consciência Fonológica e na Prova de Leitura de palavras simples. Porém, são crianças e adolescentes que necessitam de uma maior

atenção na realização de um trabalho pedagógico, utilizando metodologia e estratégias direcionadas às suas dificuldades, mas que seja realizado com maior frequência, num grupo pequeno, ou até mesmo com apoio individualizado. Tal análise deve-se ao fato de que, se houve uma melhora, mesmo que não tenha sido significativa, em dez meses de intervenção, duas vezes por semana, em aulas duplas de 50 minutos, acreditamos que poderia se conseguir um melhor resultado se as aulas fossem diárias, durante o ano letivo e ministradas por professores capacitados para desenvolver tal trabalho.

Essa hipótese vai ao encontro do trabalho longitudinal de intervenção realizado por Vellutino et al (2006), os quais sugerem que, embora a maior parte das crianças consideradas em risco para a aprendizagem da leitura e escrita costumem responder bem a programas grupais de intervenção, visando o desenvolvimento de habilidades metafonológicas e o ensino explícito de correspondências grafofonêmicas, algumas crianças necessitam de um suporte mais contínuo e individualizado e, mesmo entre estas, algumas continuam a manifestar sérias dificuldades na leitura e escrita. Estas últimas seriam as crianças que provavelmente apresentariam algum distúrbio ou disfunção de ordem biológica responsável por déficits cognitivos que comprometeriam de forma mais importante a aprendizagem da leitura e escrita. Tais crianças seriam o que a literatura da área costuma designar como *disléticas*⁶.

Para Frith (1985, 1990, apud, Capovilla & Capovilla, 2004)

“a dislexia do desenvolvimento pode ser compreendida como uma espécie de interrupção na progressão de uma a outra fase ao longo do desenvolvimento da leitura. Tal interrupção pode ocorrer já na passagem do estágio logográfico para o alfabético, como no caso da dislexia fonológica; ou apenas na passagem do estágio alfabético para o ortográfico, como no caso da dislexia morfêmica” (p.55).

Assim, uma das hipóteses das dificuldades destes alunos em aprenderem a ler e a escrever, com exceção do R. A. S. que foi diagnosticado como apresentando problemas neurológicos e fazia tratamento com medicações controladas, poderia ser a dislexia, porém,

⁶ A dislexia é definida, pela Federação Mundial de Neurologia, como um transtorno manifestado por dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita, apesar de inteligência normal, ausência de déficits auditivos e visuais e instrução e oportunidades sócio-culturais adequadas. O problema é considerado resultante de um déficit cognitivo cuja origem é frequentemente constitucional (Ellis, 1995).

seria necessário uma avaliação mais profunda para a confirmação de tal hipótese.

Capovilla (2007) menciona o método multissensorial como sendo uma estratégia pedagógica mais eficaz para superação das dificuldades na alfabetização (leitura/escrita), em se tratando de crianças mais velhas e com histórico de fracasso escolar. Isso se deve ao fato desse método acessar de forma simultânea os diferentes sentidos: visual (forma ortográfica da palavra), auditivo (a forma fonológica), tátil e cinestésicos (os movimentos necessários para escrever a palavra). No caso destas crianças, o método utilizado foi o fônico, mas nada impede que num trabalho futuro seja realizada uma intervenção direcionada também para a metodologia multissensorial, na tentativa de obter melhores resultados e poder contribuir para a aprendizagem destas crianças.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos nesta pesquisa vem fortalecer a hipótese da eficácia da abordagem fônica como estratégia pedagógica de reforço escolar para trabalhar com alunos do Ensino Fundamental com importantes defasagens na alfabetização. A análise estatística realizada indica que a amostra de alunos pesquisada obteve progressos significativos entre o pré e pós-teste em todas as habilidades avaliadas, a saber: conhecimento de letras, consciência fonológica, leitura e escrita.

Isto posto, é necessário refletir sobre a trajetória de escolaridade dos participantes desta pesquisa, os quais frequentaram a escola por um período entre quatro e oito anos. Neste período, tiveram vários professores, que devem ter diagnosticado suas dificuldades, porém os mesmos não foram adequadamente alfabetizados.. Muitos foram esquecidos em suas carteiras, sem ter sido realizado um trabalho direcionado e adequado para sanar as dificuldades destes alunos. Entretanto, com exceção de alguns poucos alunos que não conseguiram responder ao reforço escolar, nos demais, os resultados mostraram a eficácia da metodologia e estratégia pedagógica utilizada, o que evidenciou que a grande maioria destes alunos não apresentava nenhuma deficiência biológica que comprometesse as habilidades cognitivas e que os impedisse de serem alfabetizados. Se durante todos esses anos de escolaridade, estes alunos foram vistos como incapazes de assimilar qualquer aprendizado e, num trabalho de

intervenção que durou dez meses, eles conseguiram superar várias dificuldades, é preciso refletir sobre uma possível origem ambiental/educacional das dificuldades apresentadas no início da pesquisa.

Os resultados obtidos vão na direção daqueles apresentados no estudo realizado por Vellutino et al (2006), nos levando a refletir sobre a importância das condições de aprendizagem, tanto no que diz respeito à fatores instrucionais (metodologia, estratégia pedagógica e formação de professores), quanto ambientais, que possam ser as possíveis causas de muitos alunos não conseguirem desenvolver as habilidades de leitura e escrita. É preciso que seja revista esta questão e que juntos, direção, equipe pedagógica e corpo docente, encontrem uma alternativa não só para prevenir as dificuldades das crianças que iniciam a pré-escola ou o 1º ano, mas também para remediar os problemas de adolescentes que avançam para cursar a 5ª série ou 6º ano do ensino fundamental, para que estes tenham a chance de demonstrar suas capacidades e consigam superar suas dificuldades.

Nesse sentido é importante retomar a necessidade de refletirmos sobre a qualidade da formação inicial e continuada dos professores, bem como sobre as políticas públicas para a alfabetização que, ao privilegiarem as práticas pedagógicas voltadas para o letramento (conhecimentos dos usos e funções sociais da língua escrita), acabam por negligenciar a importância do trabalho com a reflexão e sistematização do código alfabético.

Dispomos atualmente de considerável evidência empírica de que a incorporação da abordagem fônica às metodologias de alfabetização constitui um recurso bastante eficaz para promover a aprendizagem da leitura e escrita, uma vez que, ao privilegiar o ensino sistemático e explícito das letras do alfabeto e dos sons (fonemas) associados às mesmas, propicia o desenvolvimento de habilidades psicolinguísticas básicas (consciência fonológica) para o domínio do princípio alfabético, a chave-mestra para o funcionamento do código, que reside no domínio das correspondências entre grafemas e fonemas .

Ao contrário de algumas concepções que consideram o método fônico mecânico, com base em práticas realizadas há três ou quatro décadas atrás, quando os programas de alfabetização se baseavam exclusivamente em atividades de “exercitação” e memorização mecânica, pudemos evidenciar que essa prática não se aplica necessariamente ao método fônico, o qual pode ser implementado a partir de atividades lúdicas e reflexivas. Assim sendo, esse trabalho eminentemente intelectual, conduz a criança a assimilar, com rapidez e

precisão, as habilidades necessárias para o domínio do código, favorecendo as competências de leitura e escrita (Brasil, 2003).

É importante salientar, no entanto, que os progressos relativos à alfabetização obtidos pela grande maioria dos participantes desta pesquisa, constituiu um passo importante e fundamental na escolarização dos mesmos, porém para que se alcance o objetivo tão almejado que é a alfabetização plena desses alunos, é necessário um trabalho contínuo e sistemático que envolva não apenas uma reflexão sobre as propriedades fonológicas e ortográficas do código escrito, mas também um trabalho pedagógico com práticas de leitura e escrita voltadas à apropriação dos usos e funções sociais da linguagem escrita.

Soares (2004) afirma que, na ação pedagógica, a alfabetização e o letramento, embora cada um tenha a sua especificidade e sejam objetos aprendidos e ensinados de maneiras diferentes, estão simultaneamente vinculados para que não se fragmente e se desvirtue o processo de aprendizagem da língua escrita.

A despeito da metodologia utilizada na intervenção e das condições de trabalho adequadas, alguns alunos (cerca de 20% da amostra) praticamente não obtiveram progressos na alfabetização. A metade destes teve frequência muito reduzida nas atividades de intervenção, o que poderia explicar, a princípio, as dificuldades encontradas, embora seja difícil afirmar com certeza, uma vez que as faltas também podem ser uma resposta às dificuldades percebidas. Alguns destes alunos apresentavam problemas biológicos comprovados (como é o caso de RAS e JB), sendo que nos demais casos, a hipótese de um comprometimento neurológico responsável por essas dificuldades (dislexia) também não está descartada. Caso esta hipótese seja comprovada, seria necessário pensar num atendimento mais individualizado (ou até mesmo especializado) para minimizar as dificuldades desses alunos.

Atualmente há condições de a escola fazer parcerias com programas em institutos de saúde (SUS) e/ou universidades públicas e privadas, com o objetivo de encaminhar tais alunos, e juntos buscarem recursos que permitam identificar possíveis comprometimentos biológicos que dificultam o desenvolvimento das habilidades cognitivas, a fim de planejar a melhor forma de intervenção a ser adotada com esses alunos. O que não é mais possível é o aluno permanecer inerte no fundo de uma sala de aula e ser visto como caso de “inclusão social”.

Finalmente, é importante considerar, que as diferenças entre o pré e o pós-teste obtidas no presente estudo não são conclusivas para se afirmar a eficácia da intervenção realizada, uma vez que a metodologia da pesquisa não trabalhou com grupo controle, de modo a comparar os progressos da intervenção com possíveis progressos “espontâneos” dos alunos que poderiam ter ocorrido devido a efeitos de maturação e/ou à simples exposição escolar ao ensino regular durante o tempo de realização da pesquisa. Entretanto, dado o grau de defasagem dos participantes em termos de alfabetização, é difícil supor que apenas a frequência ao ensino regular pudesse ter sido responsável pela melhora observada, uma vez que esses alunos já vinham sendo expostos a condições educacionais regulares por vários anos, sem obter sucesso em sua alfabetização.

As evidências dos resultados obtidos nos levam a acreditar e a apostar na capacidade de aprendizagem desses alunos. A pergunta é: seria a escola a responsável pelo fracasso dos mesmos? Tudo leva a crer que ocorreria um bom aproveitamento e assimilação da aprendizagem se houvesse um trabalho pedagógico direcionado para as necessidades dos alunos com um maior nível de dificuldade, principalmente nas aulas de reforço escolar. Um ambiente favorável, uma metodologia adequada e um profissional interessado e capacitado para implementá-la contribuiria, sem dúvida, para a aprendizagem e o crescimento pessoal desses alunos.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAUJO, V. & ARAUJO, R. **Alfabetização Divertida**. Belo Horizonte: FAPI, 2002.

BARRERA, S. D. & MALUF, M. R. Consciência metalingüística e alfabetização: um estudo com crianças da 1ª série do ensino fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.16 n°3, p. 491-50, 2003.

BARRERA, S. & PLACITELI, D. Influência do treinamento em consciência fonológica em crianças com dificuldades na alfabetização. Em M. R. Maluf & S. R. K. Guimarães (Orgs.). **Desenvolvimento da linguagem oral e escrita**. (pp. 167-188). Curitiba: Editora UFPR, 2008.

BERNARDINO JÚNIOR, J. A.; FREITAS, F. R.; SOUZA, D. G.; MARANHE, E. A. & BANDINI, H. H. M. Aquisição de leitura e escrita como resultado do ensino de habilidades de consciência fonológica. **Rev. bras. educ. espec.**, v.12, n° 3, p.423-450, 2006.

BRADLEY, L. & BRYANT, P. E. Categorizing sounds and learning to read – a causal connection. **Nature**, v. 301, p. 419-421, 1983.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação?** 16ª. ed. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Basiliense, 1981.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. **Alfabetização Infantil: os novos caminhos**. Relatório apresentado à Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados. Brasília, DF, 2003.

BYRNE, B. & FIELDING-BARNSLEY, R. . Phonemic awareness and letter knowledge in the child's acquisition of the alphabetic principle. **Journal of Educational Psychology**, v.81, n°3, p.313-321, 1989.

CADERNO DE CALIGRAFIA. (OBRA COLETIVA CONCEBIDA, DESENVOLVIDA E PRODUZIDA PELA EDITORA MODERNA), vol. 01 e 02, 1ª ed., 2006.

CÂMARA JUNIOR, J. M. **História e estrutura da língua portuguesa**. 4ª. ed. Rio de Janeiro, Padrão, 1985.

CAPOVILLA, A. G. S., & CAPOVILLA, F. C. **Alfabetização: Método fônico**. 3ª ed. São Paulo: Memnon, 2004.

CAPOVILLA, A.G.S. & CAPOVILLA, F. C. **Problemas de Leitura e Escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica**, São Paulo: Memnon, 2000.

CAPOVILLA, A. G. S.; MACHALOUS, N. & CAPOVILLA, F. C. Leitura em crianças bilíngües: uso das rotas fonológica e lexical em português e alemão. In: M. R. Maluf (org.) **Metalinguagem e Aquisição da escrita**. (p.185-216). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

CAPOVILLA, A. G. S., CAPOVILLA, F. C., & MACEDO, E. C. **Alfabetização fônica computadorizada: Fundamentação teórica e guia para o usuário**. São Paulo: Memnon, 2005.

CAPOVILLA, A. G. S. Dislexia do desenvolvimento: definição, intervenção e prevenção **Revista da ABPp**, 2007. Disponível em: <http://www.abpp.com.br/artigos/59htm>. Acesso em: 10/08/2009.

CARDOSO-MARTINS, C. Sensitivity to rhymes, syllables and phonemes in literacy acquisition in Portuguese. **Reading Research Quarterly**, v. 30, nº 4, p. 808-827, 1995.

CARDOSO-MARTINS, C. & BATISTA, A. C. E. O conhecimento do nome das letras e o desenvolvimento da escrita: evidência de crianças falantes do português. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.18, nº 3, p. 330-336, 2005.

CARDOSO-MARTINS, C., CORRÊA, M. F. & MARCHETTI, P. M. T. O conhecimento do nome das letras e o desenvolvimento inicial da escrita: o caso do português do Brasil. Em M. R. Maluf & S. R. K. Guimarães (Orgs.). **Desenvolvimento da linguagem oral e escrita**. (pp. 137-153). Curitiba: Editora UFPR, 2008.

CARNIO, M. S. & SANTOS, D. Evolução da consciência fonológica em alunos de ensino fundamental. **Pró-Fono**, v.17, nº 2, p. 195-200, 2005.

CARRAHER, T. N. Explorações sobre o desenvolvimento da competência em ortografia em português. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.1, nº 3, p. 269-285, 1985.

CARVALHO, C. S. et al. **Construindo a escrita**. 4 vols. São Paulo: Ed. Ática, 2005.

COTRIM, G. **História e Consciência do Mundo** – Ensino Médio, 6ª ed., São Paulo: Saraiva, 2001.

DIÁRIO DE SÃO PAULO. Pacote de Alfabetização prevê que professor passe de ano com a classe, 12/01/2007.

ELLIS, A. W. **Leitura, escrita e dislexia: uma análise cognitiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FERREIRO, E. A escrita... Antes das letras. In: H. SINCLAIR (Org.) **A produção de notações na criança**. (p. 19-70).: Cortez: Autores Associados, 1990.

ERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986

FOLHA DE SÃO PAULO. Construtivismo x Método Fônico. Entrevista realizada por Antônio Góis com F. C. Capovilla e T. Weisz, 06/03/2006.

FOLHA DE SÃO PAULO. 96% das escolas estaduais da cidade de São Paulo tiveram notas baixas no ENEM. Caderno Educação, 05/03/2007.

FOULIN, J. N. & MOUCHON, S. **Psicologia da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FRIAS, V. A. de C. et al. Distúrbios de leitura e escrita em portadora do vírus da imunodeficiência humana: estudo de caso. **Rev. Soc. Bras. Fonoaudiol.** v.13, nº 2, p.179-185, 2008.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**, v.14, nº 2, p. 3-11, 2000.

GATTI, B. A. & BARRETO, E. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

GOMBERT, J. E. Atividades metalingüísticas e aprendizagem da leitura. In: M. R. Maluf (org) **Metalinguagem e Aquisição da escrita**. (p. 19-63). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

GUIMARÃES, S. R. K. O aperfeiçoamento da concepção alfabética de escrita: relação entre consciência fonológica e representações ortográficas. In: M. R. Maluf (org). **Metalinguagem e Aquisição da escrita**. (p. 149-184) São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

HATCHER, P. J.; HULME, C. & ELLIS, A. W. Ameliorating early reading failure by integrating the teaching of reading and phonological skills: the phonological linkage hypothesis. **Child Development**, v. 65, p. 41-57, 1994.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep/Mec): Inep divulga os resultados do Enem 2006 por UF e Escola. Disponível em: http://www.inep.gov.br/guia_estudante/Enem/noticia, acessado em 07/02/2007.

JARDINI, R. S. R. “**Método das Boquinhas**” – **Alfabetização e Reabilitação dos Distúrbios da Leitura e Escrita**” Fundamentação teórica, livro 1 – Casa do Psicólogo, São Paulo, 2003.

JARDINI, R.S.R. “**Método das Boquinhas**”–**Alfabetização e Reabilitação dos Distúrbios da Leitura e Escrita**, Caderno de Exercícios , livro 2– Casa do Psicólogo, São Paulo, 2003.

LEMLE, M. (1995). **Guia teórico do alfabetizador**, 10ª. ed. São Paulo, Ática, 1995.

MALUF, M. R. & BARRERA, S. D. Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. v. 10, nº 1, p.125-145, 1997.

MALUF, M. R., ZANELLA, M. S. & PAGNEZ, K. S. M. M. Habilidades metalingüísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras. **Boletim de Psicologia**, v. LVI, nº 124, p. 67-92, 2006.

MEIRELES E. S. & CORREA J. Regras contextuais e morfossintáticas na aquisição da ortografia da língua portuguesa por criança. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 21, nº 1, p. 7-84, 2005.

MONTEIRO, A. M. L. “Sebra – ssono – pessado – asado”. O uso do “S” sob a ótica daquele que aprende. Em A. G. de Moraes (Org.). **O aprendizado da ortografia**. 3ª. ed. (pp. 43-60). Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MORAIS, A. G. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2000.

MORAIS, A. G. **O aprendizado da ortografia**. 3^a. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

NAVAS, A. L. G. P. O desenvolvimento do processamento fonológico e sua influência para o desempenho na decodificação de palavras e na compreensão de leitura. Em M. R. Maluf & S. R. K. Guimarães (Orgs.). **Desenvolvimento da linguagem oral e escrita**.(pp. 155- 165). Curitiba: Editora UFPR, 2008.

NUNES, T. Leitura e escrita: Processos e desenvolvimento. Em E. S. de Alencar (Org.), **Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem** (pp. 13-50). São Paulo: Cortez, 1992.

PAOLUCCI, J. F. & ÁVILA, C. R. B. Competência ortográfica e metafonológica: influências e correlações na leitura e escrita de escolares da 4^a série. **Rev. soc. bras. fonoaudiol.**, v.14, nº 1, p.48-55, 2009.

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

PESTUN, M. S. V. (2005). Consciência fonológica no início da escolarização e o desempenho ulterior em leitura e escrita: estudo correlacional. **Estudos de Psicologia**, v. 10, nº 3, p. 407-412, 2005.

REGO, L. L. B. & BUARQUE, L. L. (1997). Consciência sintática, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.10, nº 2, p.199-217, 1997.

SANTOS, A. A. A. A influência da consciência fonológica na aquisição da leitura e da escrita. In: F. F. Sisto et al. (orgs.) **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar**. (p.213-247). Petrópolis: Vozes, 1996.

SISTO, F. F. & ZUCOLOTTO, K. A. Dificuldades de aprendizagem em escrita e compreensão em leitura. **Interação em Psicologia**, v. 6, nº 2, p. 157-166, 2002, disponível em: <http://www.scielo.br>.

SOARES, M. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação** (online), nº 25 p.5-17, 2004, disponível em: <http://www.scielo.br/>.

SOARES, M. B. “Letrar É Mais Que Alfabetizar”, *Jornal do Brasil*, 26/11/2000.

STEIN, L. M. **Teste de Desempenho Escolar (TDE): Manual para aplicação e interpretação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

TFOUNI, L. V. Letramento e Escolaridade no Brasil: uma relação imprecisa. **Revista Hispeci & Lema**, vol. 4, p.27-33, 1999.

VELLUTINO, F. Introduction to three studies on reading acquisition: convergent findings on theoretical foundations of code-oriented versus whole-language approaches to reading instruction. **Journal of Educational Psychology**, v. 83, nº 4, p. 437-443, 1991.

VELLUTINO, F.; SCANLON, D. N. ; SMALL, S. & FANUELE, D. P. Response to intervention as a vehicle for distinguishing between children with and without reading disabilities: evidence for the role of kindergarten and first-grade interventions. **Journal of Learning Disabilities**, v. 39, nº 2, p.157-169, 2006.

ZORZI, J. L. (2003). **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

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](#)