



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
LUCIMAR FERREIRA DA SILVA OLIVEIRA

**A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO E PREPARAÇÃO DO
PROFESSOR - ESTUDO DE CASO**

Tubarão
2009

LUCIMAR FERREIRA DA SILVA OLIVEIRA

**A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO E A PREPARAÇÃO DO
PROFESSOR - ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Mariléia Silva dos Reis

Tubarão
2009

LUCIMAR FERREIRA DA SILVA OLIVEIRA

**A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO E A PREPARAÇÃO DO
PROFESSOR - ESTUDO DE CASO**

Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem e aprovada em sua forma final pelo Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão, 31 de julho de 2009.

Professora e orientadora Dra. Mariléia Silva dos Reis
Universidade do Sul de Santa Catarina

Professora emérita Leonor Scliar-Cabral
Universidade Federal de Santa Catarina

Professora Dra. Eliane Santana Dias Debus
Universidade do Sul de Santa Catarina

Dedico este trabalho a Deus, pela sua proteção durante todo este mestrado. A meu esposo Ricardo, companheiro, incentivador e participante de mais essa etapa da minha vida. A meu querido filho Marwim, pelo auxílio e compreensão nos momentos de ausência.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por iluminar e guiar meus caminhos. A meu esposo Ricardo pelo amor, incentivo e compreensão nos momentos de ausência e, sobretudo, por partilhar deste sonho comigo. Em especial, à professora emérita Leonor Scliar Cabral, pela implantação do projeto “Ler & ser, prevenindo o analfabetismo funcional”, através do qual foi fortalecida a discussão (na academia) sobre a importância da alfabetização para o letramento para prevenir o analfabetismo funcional e por nos ceder a tradução da obra de Dehaene (2007). À professora Dra. Mariléia Silva dos Reis, minha orientadora, por ter acreditado em mim, pelo carinho, amizade e relevante contribuição na minha formação. Ao coordenador do curso, prof. Dr. Fábio Rauen, pelo acolhimento e amizade. Agradeço à professora Dra. Maria Marta Furlanetto, coordenadora do GADIPE, grupo de pesquisa a que estou filiada, pela leitura criteriosa da proposta desta dissertação, na sua qualificação enquanto projeto. À professora e amiga Dra. Eliane Debus, pela acolhida, compreensão e colaboração nas aulas de Estágio de Docência. Muito obrigada!! Às alunas participantes desta pesquisa, minha especial gratidão, por terem contribuído para realização desse trabalho. A meus pais que, com a humildade e simplicidade, me ensinaram desde cedo a importância de APRENDER A LER e de estudar. Aos queridos colegas de curso pelos momentos inesquecíveis de convivência, alegria e constante aprendizado. À minha cunhada Susana e à amiga Rosane, por terem despertado em mim a esperança de um sonho realizável: tornar-me mestre. Aos amigos Alba e Mazinho, por me reanimarem constantemente sempre que as dificuldades apareciam. Caríssimos, obrigada.

“Lemos para compreender. O propósito da leitura é a compreensão. Mas ler não é o mesmo que compreender. Podemos ler sem compreender. Podemos compreender sem ler. Ler é diferente de aprender a ler” (BRASIL, 2003, p. 20). Por isso, não se há de confundir aprendizagem da leitura com o seu objetivo: a compreensão, uma vez que “[. . .] não é correto tomar a finalidade de uma atividade como sendo sua definição” (MORAIS, J. apud BRASIL, 2003, p. 21).

RESUMO

O objetivo geral desta pesquisa consiste em avaliar a influência de um minicurso a futuros alfabetizadores trabalhando a consciência fonológica, com base nos princípios do sistema alfabético do português do Brasil (SCLIAR-CABRAL, 2003a; b), com e para o letramento. Evidenciam-se também possíveis contradições ontológicas comumente encontradas nos materiais didáticos adotados na aprendizagem inicial da leitura, a saber: (i) entre o conceito de alfabetização e o conceito de letramento, mesmo depois da adoção do ensino fundamental de nove anos; (ii) entre a relação grafemas e fonemas do português do Brasil. Metodologicamente, tal minicurso foi estruturado como parte integrante dos conteúdos propostos em uma disciplina curricular do 5º semestre de Pedagogia, e foi ministrado em três etapas: (i) pré-teste: aplicação de dez questões (questionário) a 14 sujeitos; (ii) intervenção docente na aplicação de um minicurso; e (iii) pós-teste: reaplicação do mesmo instrumento de avaliação (questionário) ao término do minicurso. Os pressupostos teórico-metodológicos norteadores da pesquisa têm como base a psicolinguística, os avanços das neurociências para a aprendizagem inicial da leitura, e os princípios do sistema alfabético do português do Brasil (SCLIAR-CABRAL, 2003a, p. 50-51), no que diz respeito ao trabalho com a consciência fonológica na aprendizagem inicial da leitura. Os resultados evidenciam que, embora os sujeitos investigados tenham demonstrado despreparo teórico-metodológico sobre a consciência fonológica na alfabetização, este comportamento inicial pôde ser amenizado com o minicurso ministrado, o que nos remete à importância de os espaços de aula sobre o referido conteúdo serem ampliados. Há que se rediscutir: (i) os fatores envolvidos na aprendizagem inicial da leitura, cujo enfoque seja a premissa de que “LER” é diferente de “APRENDER A LER”; (ii) a importância de se firmarem, nos semestres posteriores, os conhecimentos linguísticos (estruturais) e metalinguísticos, sobretudo em termos de fonologia e as relações entre ela e a aprendizagem inicial da leitura na formação dos futuros docentes-alfabetizadores.

Palavras-chave: Consciência fonológica. Aprendizagem inicial da leitura. Formação docente.

ABSTRACT

The general objective of this research consists of evaluating the influence of a mini course of teacher formation about the importance of working the phonological conscience in the initial learning of reading, with basis in the principles of the Brazilian Portuguese alphabetic system (SCLiar-CABRAL, 2003a; b), to prospective teachers whose proposal of work deals with alphabetization with and to literacy. Possible ontological contradictions found commonly in didactic materials adopted in the initial learning of reading are also highlighted, such as: (i) the concept of alphabetization and literacy, even after the introduction of the nine-year Elementary school; (ii) the relation between grapheme and phoneme. Methodologically, such mini course was designed as an integrant part of the proposed contents in a curricular discipline of the 5th semester of Pedagogy, and it was divided into three parts: (i) pre-test: application of ten questions to 14 subjects; (ii) teacher intervention in the application of the mini course; and (iii) post-test: reapplication of the same instrument of evaluation (questionnaire) at the end of the mini course. The methodological/theoretical indications that lead the research is based on the psycholinguistic, advances in neuroscience discoveries about the learning of the initial reading, and the principles of the Brazilian Portuguese alphabetic system (SCLiar-CABRAL, 2003a, p.50-51), regarding the importance of working the phonological conscience in the learning of initial reading. The results show, although the subjects in question had demonstrated lack of methodological/theoretical knowledge about the importance of phonological conscience in the alphabetization, such initial behavior could be eased by the mini course, what points out the importance of discussing more about such subject in class. Some issues have to be discussed: (i) the involving factors in the initial learning of reading, whose focus be the premise that “READING” is different from “LEARNING HOW TO READ” ; (ii) the importance of guaranteeing , in the prospective semesters, linguistics and metalinguistics knowledge, in terms of phonology and the relation between it an the learning of initial reading in the formation of prospective alphabetizer teachers.

Keywords: Phonological conscience. Initial learning of reading. Teacher formation.

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 – Percentual do número de sujeitos que concebem ou a leitura ou a escrita como objetos de ensino para crianças de 6 a 8 anos..... | 60 |
| Tabela 2– Resultado numérico das respostas da Questão 1. b) Leitura e Escrita como habilidades distintas (ou não): pré e pós-teste..... | 65 |
| Tabela 3 – Resultado numérico das respostas da Questão 1. c) Leitura e Escrita como habilidades que se complementam:pré e pós-teste..... | 67 |
| Tabela 4 - Ênfase da escola para as habilidades de leitura e escrita..... | 70 |
| Tabela 5– Diferença entre as atividades de escrever e copiar: pré e pós-teste..... | 72 |
| Tabela 6– Sons de vogais do português do Brasil: pré e pós-teste..... | 74 |
| Tabela 7– Trabalhar a distinção entre sons de vogais e letras de vogais: pré e pós-teste. | 79 |
| Tabela 8– Resultado da classificação atribuída ao número de vogais das palavras estudadas: pré-teste. | 82 |
| Tabela 9– Resultado numérico das respostas dos sujeitos sobre as possíveis causas dos erros de grafia na fase inicial de alfabetização: pré e pós-teste..... | 84 |
| Tabela 10 - Estratégia do sujeito em relação aos diferentes sons do grafema “e”, no EF de nove anos..... | 89 |
| Tabela 11– Resultado numérico das respostas da questão 9): pré e pós-teste..... | 93 |
| Tabela 12– Resultado numérico das respostas/inferências dos sujeitos sobre o assunto trabalhado no minicurso: pré e pós-teste..... | 95 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 - Valores dos grafemas, independentes do contexto..... | 39 |
| Quadro 2 – Relações biunívocas entre fonemas e grafemas. | 45 |
| Quadro 3 - Relações não-biunívocas entre fonemas e grafemas. | 46 |
| Quadro 4 – Valores dos grafemas “e” e “o”, em contextos não-tônicos. | 47 |
| Quadro 5- Sistema vocálico do português do Brasil. | 50 |
| Quadro 6 – Dados de identificação dos sujeitos da pesquisa. | 53 |
| Quadro 7 – Apresentação da questão 1 do instrumento de pesquisa. | 59 |
| Quadro 8 - Apresentação da questão 1. a do instrumento de pesquisa..... | 59 |
| Quadro 9 – Transcrição das respostas sobre o que os sujeitos entendem como ensino de leitura para crianças de 6 a 8 anos: pré e pós teste. | 62 |
| Quadro 10 – Transcrição das respostas sobre o que os sujeitos entendem como ensino da escrita para crianças de 6 a 8 anos: pré e pós teste. | 63 |
| Quadro 11 - Apresentação da questão 1. b do instrumento de pesquisa. | 64 |
| Quadro 12 – Transcrição das respostas dos sujeitos da questão 1. b: pré e pós-teste. | 64 |
| Quadro 13- Apresentação da questão 1. c do instrumento de pesquisa..... | 66 |
| Quadro 14 - Transcrição das respostas dos sujeitos da questão 1. c: pré e pós-teste. | 66 |
| Quadro 15 - Apresentação da questão 1. d do instrumento de pesquisa. Erro! Indicador não definido. | |
| Quadro 16 – Transcrição das respostas dos sujeitos da questão 1. d: pré e pós-teste. | 69 |
| Quadro 18- Apresentação da questão 2 do instrumento de pesquisa. | 71 |
| Quadro 19 – Transcrição das respostas dos sujeitos da questão 2 (2. 1): pré-teste. | 71 |
| Quadro 20 – Transcrição das respostas dos sujeitos da questão 2 (2. 1): pós-teste..... | 72 |
| Quadro 21 – Apresentação da questão 3 do instrumento de pesquisa..... | 73 |
| Quadro 22 – Transcrição das respostas dos sujeitos da questão 3 (3. 1; 3. 2): pré-teste. | 73 |
| Quadro 23– Transcrição das respostas dos sujeitos da questão 3 (3. 1; 3. 2): pós-teste. | 74 |
| Quadro 24 - Apresentação da questão 4 do instrumento de pesquisa. | 75 |
| Quadro 25– Transcrição das respostas dos sujeitos da questão 4: pré-teste..... | 76 |

| | |
|--|----|
| Quadro 26– Transcrição das respostas dos sujeitos da questão 4 (4.1; 4.2; 4.3; 4.4): pós-teste. | 76 |
| Quadro 27 - Apresentação da questão 5 do instrumento de pesquisa. | 77 |
| Quadro 28– Transcrição das respostas dos sujeitos da questão 5: pré-teste..... | 78 |
| Quadro 29– Transcrição das respostas dos sujeitos da questão 5: pós-teste. | 79 |
| Quadro 30- Apresentação da questão 6 do instrumento de pesquisa. | 81 |
| Quadro 31- Apresentação da questão 7 do instrumento de pesquisa. | 83 |
| Quadro 32– Transcrição das respostas dos sujeitos da questão 7: pré-teste..... | 84 |
| Quadro 33– Transcrição das respostas dos sujeitos da questão 7: pós-teste. | 84 |
| Quadro 34- Apresentação da questão 8 do instrumento de pesquisa. | 86 |
| Quadro 35– Transcrição das respostas dos sujeitos da questão 8 (8. 1): pré-teste..... | 87 |
| Quadro 36 – Transcrição das respostas dos sujeitos da questão 8 (8. 1): pós-teste..... | 88 |
| Quadro 37 - Apresentação da questão 9 do instrumento de pesquisa. | 91 |
| Quadro 38– Transcrição das respostas dos sujeitos da questão 9: pré-teste..... | 92 |
| Quadro 39– Transcrição das respostas dos sujeitos da questão 9: pós-teste. | 92 |
| Quadro 40 – Apresentação da questão 10 do instrumento de pesquisa..... | 94 |
| Quadro 41 – Transcrição das respostas dos sujeitos da questão 10: pré e pós-teste. | 95 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO..... | 13 |
| 1.1 A IMPORTÂNCIA DO SISTEMA ESCRITO PARA O LETRAMENTO..... | 15 |
| 1.2 ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: A ALFABETIZAÇÃO NO CICLO DA INFÂNCIA..... | 18 |
| 1.3 OBJETIVOS E ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO..... | 20 |
| 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA..... | 22 |
| 2.1 LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO..... | 22 |
| 2.2 A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA APRENDIZAGEM DA LEITURA..... | 28 |
| 2.3 O PROCESSAMENTO DA LEITURA..... | 34 |
| 2.4 O AVANÇO DAS NEUROCIÊNCIAS E A APRENDIZAGEM DA LEITURA..... | 35 |
| 2.5 PRINCÍPIOS DO SISTEMA ALFABÉTICO DO PB – REFINANDO CONCEITOS.. | 37 |
| 2.6 A NÃO-BIUNIVOCIDADE NA DESCODIFICAÇÃO DE ALGUNS GRAFEMAS... | 45 |
| 3 METODOLOGIA..... | 52 |
| 3.1 TÓPICOS METODOLÓGICOS..... | 52 |
| 3.1.1 Pesquisa Participativa..... | 52 |
| 3.1.2 Problema..... | 52 |
| 3.1.3 Sujeitos..... | 53 |
| 3.1.4 Corpus da pesquisa..... | 54 |
| 3.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS..... | 54 |
| 3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DO <i>CORPUS</i> | 56 |
| 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS..... | 57 |
| 4.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DA QUESTÃO 1..... | 58 |
| 4.1.1 Análise e discussão da questão 1. a..... | 59 |
| 4.1.2 Análise e discussão da questão 1 (1. b) – pré-teste e pós-teste..... | 64 |
| 4.1.3 Análise e discussão da questão 1 (1. c) – pré-teste e pós-teste..... | 66 |
| 4.1.4 Análise e discussão da questão 1 (1. d) – pré-teste e pós-teste..... | 68 |
| 4.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DA QUESTÃO 2..... | 71 |
| 4.3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DA QUESTÃO 3..... | 73 |
| 4.4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DA QUESTÃO 4..... | 75 |

| | |
|--|------------|
| 4.5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DA QUESTÃO 5 | 77 |
| 4.6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DA QUESTÃO 6 | 81 |
| 4.7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DA QUESTÃO 7 | 83 |
| 4.8 ANÁLISE E DISCUSSÃO DA QUESTÃO 8 | 86 |
| 4.9 ANÁLISE E DISCUSSÃO DA QUESTÃO 9 | 91 |
| 4.10 ANÁLISE E DISCUSSÃO DA QUESTÃO 10 | 94 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 98 |
| REFERÊNCIAS | 105 |
| ANEXOS | 108 |
| ANEXO A – INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO (PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE)..... | 109 |

1 INTRODUÇÃO

Dizer que ler é muito mais do que descodificar, conforme apontam muitos estudiosos, especialmente da área da educação, implica a inferência de que ler seja, também, decodificar: é por esta faceta da aprendizagem da leitura que este trabalho vai se firmar. A opção por esta natureza de estudo (no nível mais linguístico) não deve ser interpretada como uma visão reducionista de leitura: concebe-se a decodificação como mais um dos níveis de leitura. Numa arquitetura neuronal, a decodificação se situaria num nível mais baixo e o da interpretação textual num nível mais alto (SCLiar-CABRAL, 2008). Partindo do princípio de que ler é diferente de aprender a ler, a realização do presente estudo deu-se como uma tentativa de se evidenciar a importância do papel da instrução (linguística e psicolinguística) nessa fase inicial da aprendizagem da leitura com e para o letramento.

Ler é diferente de aprender a ler. Para Scliar-Cabral (2008), o ato de ler constitui-se numa atividade muito complexa, por envolver um conjunto de processos que se dão paralelamente no nosso cérebro. O estudo da leitura pode ser abordado sob diferentes perspectivas: epistemológica, discursiva, cognitiva e, na aprendizagem inicial desta habilidade, também sob a perspectiva linguística/metalinguística (instrução sobre fonema, grafema, som, letra, etc.). Neste trabalho, nosso foco recai sobre esta última perspectiva. Outrossim, vale ressaltar que o fato de centrarmos o foco de discussão nos aspectos mais linguísticos e psicolinguísticos da aprendizagem da leitura, não implica, de forma alguma, que releguemos para um segundo plano os problemas mais amplos que envolvem a leitura, como os que tratam de aspectos semântico-discursivos, nem tampouco a importância de se trabalhar a motivação para a leitura desde a fase inicial de escolarização.

A descrição dos princípios do sistema alfabético do português do Brasil por Scliar-Cabral (2003a, p. 19) emerge da convicção da autora de que a principal causa dos fracos resultados obtidos no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, e que muito vem aumentando o índice de analfabetismo funcional no Brasil, reside na ausência de uma sólida fundamentação por parte dos educadores sobre os processos neles envolvidos.

São muitos estes processos, dentre os quais se ressaltam a descodificação e codificação da palavra escrita: neste estudo, vamos abordar especificamente os que dizem respeito à descodificação no português do Brasil.¹

¹ Na página 36 estes conceitos são desenvolvidos.

O processo de descodificação implica o reconhecimento das letras e os valores atribuídos aos grafemas por parte do leitor, para que ele reconheça a palavra escrita, condição imprescindível para chegar à compreensão e interpretação do texto escrito. Na codificação, o processo é inverso: aqui o redator converte os fonemas em grafemas na escrita, e o faz a partir de sua variedade sociolinguística.² Por isso é de fundamental importância o professor estar atento à variedade que seu aluno pratica, uma vez que a distância entre o oral e o escrito será algumas vezes muito grande, cabendo explicações específicas, pois “embora o sistema escrito seja um só para todo o território brasileiro, a diversidade impera na fala” (SCLIAR-CABRAL, 2003a, p. 124).

Esta dissertação, portanto, evidencia a importância do estudo dos princípios do sistema alfabético do português do Brasil na formação inicial e continuada de docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental de nove anos, bem como a importância de se trabalhar a consciência fonológica no ciclo da infância³, para que formem leitores e escritores para o letramento, ou seja, para o exercício pleno da cidadania.

A alfabetização, entendida como a ‘aprendizagem inicial da leitura’, vem sendo há muito objeto de estudo de vários pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento. Isso porque a alfabetização, processo complexo e múltiplo, é um dos momentos mais esperados de toda a sequência da vida escolar, pois é nesse período que a criança se lança efetivamente no mundo da linguagem escrita.

Nesta dissertação, trata-se da descrição da realização de um minicurso a futuros alfabetizadores trabalhando a consciência fonológica na aprendizagem inicial da leitura (SCLIAR-CABRAL, 2007; 2008; 2009), com e para o letramento.

Tal minicurso constituiu parte integrante dos conteúdos propostos em uma disciplina curricular do 5º semestre de Pedagogia de uma universidade do estado de Santa Catarina, e foi ministrado em três etapas: (i) pré-teste: aplicação de um teste de dez questões (questionário) a 14 sujeitos, com o objetivo de se diagnosticar o conhecimento (dos referidos sujeitos) sobre o tema; (ii) intervenção docente na aplicação de um minicurso; e (iii) pós-teste: reaplicação do mesmo instrumento de avaliação (questionário) ao término do minicurso.

Os pressupostos teórico-metodológicos norteadores da pesquisa têm como base a psicolinguística firmada nos avanços das neurociências para a aprendizagem inicial da leitura, e os princípios do sistema alfabético do português do Brasil (SCLIAR-CABRAL, 2003a, p.

² Na página 39 estes conceitos são desenvolvidos.

³ Ciclo da infância compreende o período das três séries iniciais do ensino fundamental de nove anos, e que se estendem à faixa etária de 6 a 8 anos das crianças, conforme a legislação atual.

50-51), no que diz respeito à consciência fonológica na aprendizagem inicial da leitura: tais princípios tomam como base as lições de Mattoso Camara Jr., a partir dos fundamentos da fonologia do português.

O presente trabalho aborda o ensino da língua em contexto de sala de aula: como tal, integra-se ao grupo de pesquisa GADIPE (Grupo de Análise do Discurso: Pesquisa e Ensino),⁴ vinculando-se ao projeto “Letramento, Ensino e Sociedade”, do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina. Por sua vez, o referido projeto integra-se ao “Ler & Ser, prevenindo o analfabetismo funcional”⁵, projeto coordenado pela professora emérita Leonor Scliar-Cabral, em parceria interinstitucional, UFSC e UNISUL.

1.1 A IMPORTÂNCIA DO SISTEMA ESCRITO PARA O LETRAMENTO

O acesso ao sistema escrito é um direito de todos. Esse processo de mediação do sujeito constitui uma condição necessária, embora não suficiente, para o pleno exercício da cidadania. A apropriação da linguagem escrita e a prática da cidadania estão interligadas e permitem ao indivíduo expressar seus pensamentos, o que pode torná-lo cidadão crítico e ativo, transformador da realidade.

O exercício das práticas sociais do nosso tempo tem, em grande medida, o sistema escrito como pressuposto. Ele está a serviço das necessidades do homem e tem a propriedade de subsidiar boa parte das atividades cotidianas.

Sabe-se, no entanto, que, no Brasil, no que se refere à alfabetização, a situação ainda é desanimadora. Segundo os resultados do INAF (2007), na faixa etária dos brasileiros de 15 a 64 anos, temos: 7% de “analfabetos absolutos”; no nível rudimentar, temos 25%; no nível básico, temos 40%, e apenas 28% conseguem o nível pleno. Tais números evidenciam que ainda temos um número muito elevado de analfabetismo funcional no país.⁶

⁴ GADIPE – a professora Mariléia Reis integra este grupo de pesquisa, coordenado pela professora Maria Marta Furlanetto. O GADIPE volta-se, especificamente, para a **PE: PESQUISA e ENSINO** de língua.

⁵ Projeto “Ler & Ser, prevenindo o analfabetismo funcional”: para maiores informações, visitar o endereço: <http://lereser.wordpress.com>.

⁶ Conforme Projeto “Ler & Ser, diminuindo o analfabetismo funcional”, sob a coordenação da professora Emérita Leonor Scliar-Cabral (2008, p. 4).

De acordo com esses dados, especificamente em relação ao alto índice de analfabetismo funcional, percebe-se que uma grande parte dos brasileiros não tem as condições mínimas necessárias ao exercício pleno da cidadania. Diante de tal realidade, é necessário reforçar a importância de um ensino-aprendizagem inovador da leitura e da escrita, como condição fundamental de transformação dessa mesma realidade.

É recorrente a queixa, por parte de professores, sobre o baixo desempenho de alunos no que diz respeito à compreensão em leitura e à produção escrita. Esse problema tem origem muitas vezes nos anos iniciais de escolarização e se prolonga até a vida adulta, quando estes mesmos alunos ingressam na universidade, por exemplo.

Especificamente sobre a produção escrita, Heinig (2003b), analisando o contexto escolar, contrapõe duas posturas adotadas por professores frente ao ensino e aprendizagem do sistema escrito da língua portuguesa: a mecanicista e a *laissez-faire* ou espontaneísta. Na primeira concepção, existe a crença de que a aprendizagem da ortografia se dá através de estratégias de memorização, ou seja, à criança são apresentadas “listas de palavras e frases que são lidas, decoradas e servem para o ditado” (p. 12). Por sua vez, para fixar a grafia correta de uma palavra, isto é, de acordo com a norma, a criança deve repeti-la por meio de treino ortográfico, não havendo, portanto, a preocupação em relacionar a aprendizagem do sistema escrito com o cotidiano do aprendiz.

Na segunda concepção, a *laissez-faire*, a crença é a de que a aprendizagem do sistema escrito acontece de forma natural e espontânea, em que o aluno, exposto repetidamente a materiais escritos, aprende a grafia correta das palavras. A autora assinala ainda que, de acordo com esta concepção, não se deve interferir na forma como o aluno escreve, é preciso respeitá-lo, ficando implícito assim um preconceito contra o ensino sistemático da língua escrita. Disso resulta uma grande incoerência, pois não se ensina ortografia, mas se cobra. Isso é facilmente perceptível quando da produção de textos dos alunos, em que a partir dos resultados, a avaliação é feita levando-se em conta principalmente o “seu rendimento ortográfico”.

Neste sentido, Morais (2007, p. 37) também afirma que “aprender ortografia não é um processo passivo, não é um simples ‘armazenamento’ de formas corretas na memória. Ainda que a norma ortográfica seja uma convenção social, o sujeito que aprende a processa ativamente”. Por isso, nesse processo, o que se faz necessário é realizar uma intervenção didática adequada, e não exercícios mecânicos e descontextualizados, que privilegiam a memorização/fixação em detrimento da compreensão dos mecanismos de escrita, a saber: os aspectos fonéticos, fonológicos e sintáticos. Para tanto, o educador precisa ter conhecimento

sobre as regras de descodificação e codificação do português do Brasil, a fim de que possa equacionar de forma segura e eficiente as dificuldades que o aprendiz experimenta.

A criança, ao chegar à escola, traz consigo os conhecimentos, crenças, costumes, valores e variedades linguísticas adquiridas no meio social em que está inserida. Assim, ao escrever, faz a todo instante uma relação entre o que fala e o que ouve, ou seja, ela usa sua fala, sua variação sociolinguística como referência para a escrita. Daí que comumente escreve da forma como ouve e fala (Ex: *mininu, leiti, denti, bolu, ...*). É neste momento de introdução à aprendizagem da leitura que o professor tem um papel determinante no processo de aprendizagem do aluno, levando-o a compreender a convencionalidade da escrita ortográfica e, principalmente, conscientizando-o de que, muitas vezes, fala-se de uma forma e escreve-se de outra.

A exposição frequente a materiais escritos, inegavelmente, ajuda o aluno a conhecer sua língua materna, mas não é suficiente. Cabe ao professor sistematizar o ensino do sistema escrito, de maneira a potencializar o educando a refletir, a partir de suas dificuldades, sobre a produção escrita, instrumentalizá-lo à autocorreção e à revisão constante dos próprios textos. Essa estratégia, além de contribuir para o aprendizado da ortografia, propicia ao aluno a compreensão de que escrever é reescrever, revisar, buscando aperfeiçoar, ou seja, “revemos o que escrevemos para nos comunicarmos melhor” (MORAIS, 2007, p. 118). Desse modo, entendemos que a ação pedagógica mais adequada e produtiva é a que contempla, de maneira articulada e simultânea, o respeito pelas diferentes variedades sociolinguísticas e a conscientização sobre as regras de descodificação e codificação da nossa língua.

Nessa direção apontada, Scliar-Cabral (2003a) apresenta uma proposta consistente e coerente sobre o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita em língua portuguesa, auxiliando os educadores envolvidos com leitura e escrita: para a autora, os que se interessam pela compreensão do sistema escrito, por compreendê-lo, poderão ter uma mediação mais eficiente (e significativa) em sala de aula. A autora preconiza que a formação dos educadores que atuam no ensino fundamental requer especial atenção, uma vez que carregam a responsabilidade de orientar os alunos no domínio do principal instrumento de acesso à informação e à reflexão, que é a leitura (por extensão, a escrita). E uma das principais causas do insucesso escolar está nas dificuldades que os alunos enfrentam para se tornarem eficientes em leitura (SCLIAR-CABRAL, 2003b).

1.2 ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: A ALFABETIZAÇÃO NO CICLO DA INFÂNCIA

Atualmente, no Brasil, a aprendizagem formal da leitura dá-se no ciclo da infância do ensino fundamental de nove anos, com a entrada da criança aos seis anos na escola. A ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos de duração, instituída pela lei nº 11.274, em 6 de fevereiro de 2006, estabelece a inclusão de crianças de seis anos de idade na instituição escolar. Um fator importante para a inclusão dessas crianças (de seis anos) no sistema de ensino “deve-se aos resultados de estudos demonstrarem que, quando as crianças ingressam na instituição escolar antes dos sete anos de idade, apresentam, em sua maioria, resultados superiores em relação àquelas que ingressam somente aos sete anos”, obtendo, inclusive, melhores médias de proficiência em leitura. (SAEB, 2003 *apud* MEC, 2007, p. 5-6). Assim, o objetivo de um maior número de anos de ensino obrigatório é “assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla”. (MEC, 2004, p. 17).

A Resolução nº 110 – CCE/SC de 12/12/2006 estabelece que os três anos iniciais são importantes para a qualidade da Educação Básica: voltados à *alfabetização e ao letramento*, é necessário que a ação pedagógica assegure, nesse período, o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Dessa forma, entende-se que *a alfabetização dar-se-á nos três anos iniciais do ensino fundamental*, agora sob a denominação de ciclo da infância. Nesses termos, os professores alfabetizadores passam a dispor de mais tempo para trabalharem o ensino da leitura e da escrita para as crianças de 6 a 8 anos.

O documento *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*, elaborado pelo Ministério da Educação – MEC (2007) postula, dentre outras orientações que, o espaço da sala de aula deve ser um espaço de formação de leitores. Um espaço, portanto, com muitas leituras: de livros, jornais, panfletos, músicas, poesias e do que mais se tornar significativo, que tenha o professor, leitor experiente que é [ou deveria ser], como mediador. Reafirma-se neste documento uma grande ênfase à prática pedagógica que propicie às crianças o acesso e contato intensos com diferentes gêneros textuais: textos da ordem do *narrar*, do *relatar*, de *descrever ações*, do *expor* e do *argumentar*, a fim de que elas não só se motivem para ler e escrever como também

observem/reflitam sobre as diferentes características desses textos que circulam socialmente, seus estilos, usos e finalidades. Os autores pontuam que esse contato, por si só, não garante que as crianças se alfabetizem, ou seja, que se apropriem do *Sistema Alfabético de Escrita*. É necessário, além disso, um trabalho sistemático, centrado tanto nos aspectos funcionais e textuais quanto nas correspondências grafofônicas, isto é, nas relações grafema-fonema⁷. Nessa direção, torna-se importante destacar alguns aspectos relacionados à aprendizagem inicial da leitura contemplados no referido documento, que corroboram com o que se defende neste trabalho.

Para o MEC (2007), “[. . .] a escrita possui relação com a pauta sonora. Essa é uma descoberta que nem sempre é realizada espontaneamente, razão pela qual se torna imprescindível” (p. 78) ajudar o educando a descobrir os princípios que regem tal relação: a relação grafema-fonema. Para tanto, é preciso levá-lo a compreender que os grafemas substituem/representam algo: os segmentos sonoros mínimos que chamamos de fonemas. Aos poucos, a criança deverá entender, por exemplo, que: CA não pode ser o mesmo que AC, que a ordem muda as coisas quando lemos e/ou escrevemos; o grafema “c” representa algo (os fonemas /k/ ou /s/), independente de “c” aparecer manuscrito [c] ou em outro formato autorizado para ser “c” [c]; o CA de casa é igual ao CA de cavalo, porque as palavras orais /kaza/ e /kavalu/ “começam parecido, quando falamos, embora se refiram a coisas bem diferentes do mundo real”; em toda sílaba de nossa língua, ou seja, em cada parte pronunciada de uma palavra há sempre uma vogal. (MORAIS 2005 *apud* MEC, 2007, p. 79).

Finalizando, Leal, Albuquerque e Rios (2005 *apud* MEC, 2007, p 80-81) citam algumas brincadeiras que fazem parte da nossa cultura e envolvem a linguagem, que podem ajudar no processo de alfabetização, que podem auxiliar os alfabetizandos na automatização dos valores dos grafemas: cantar músicas e cantigas de roda, recitar parlendas, poemas, quadrinhas, adivinhas, jogo da forca, entre outras. As autoras ressaltam que os *jogos fonológicos* – aqueles que dirigem a atenção da criança para as semelhanças e diferenças sonoras entre as palavras – *podem ser poderosos aliados dos professores* no ensino da leitura. No caso da apropriação do sistema alfabético, tais jogos possibilitam à criança “manipular as unidades sonoras/gráficas (palavras, sílabas, palavras), a comparar palavras ou partes delas [...]”, a usar pistas para ler e escrever outras palavras, avançando, dessa forma, na aprendizagem inicial da leitura.

⁷ No documento citado, as palavras são respectivamente: letra-som.

1.3 OBJETIVOS E ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

O objetivo geral desta pesquisa consiste em avaliar a influência de um minicurso a futuros alfabetizadores trabalhando a consciência fonológica, com base nos princípios do sistema alfabético do português do Brasil (SCLiar-CABRAL, 2003a; b), com e para o letramento. Além desse, um objetivo específico foi focado: evidenciar possíveis contradições ontológicas comumente encontradas nos materiais didáticos adotados na aprendizagem inicial da leitura, a saber: (i) entre o conceito de alfabetização e o conceito de letramento, mesmo depois da adoção do ensino fundamental de nove anos; (ii) entre a relação grafemas e fonemas do português do Brasil⁸. Em relação a este último, partiu-se do seguinte questionamento: teria o sistema alfabético do português apenas cinco vogais? Na maioria dos manuais didáticos sobre a aprendizagem da leitura, sim. Entretanto, com base nos princípios do nosso sistema alfabético, a criança chega à escola com o conhecimento intuitivo muito maior que o das cinco letras que representam os fonemas vocálicos: sete fonemas vocálicos orais, mais cinco fonemas vocálicos nasais, o que não coincide, de forma alguma, com a equivocada classificação tradicional de apenas cinco vogais. Daí a grande contradição ontológica que impera nesta fase inicial do ensino-aprendizagem da língua portuguesa que, uma vez não bem resolvida, contribuirá, certamente, para a ampliação dos índices de analfabetos funcionais no país.

Em termos de sua organização, o trabalho traz, além deste capítulo, outros quatro. No segundo capítulo, está o referencial teórico que enfoca, inicialmente, considerações sobre os conceitos de alfabetização e letramento, evidenciando a importância em se distinguir *alfabetização e letramento*, e a *especificidade* de ambos os processos. Na sequência, abordam-se a consciência fonológica na aprendizagem inicial da leitura, com base nos resultados das pesquisas das neurociências e os processos envolvidos no processamento da leitura. Apresentam-se ainda os princípios do sistema alfabético do português do Brasil, quando também se discute sua importância na compreensão de como acontece o processo de decodificação, quais os contextos e regras envolvidos. Discutem-se também as correspondências biunívocas e não-biunívocas entre grafemas e fonemas. Sabemos que tais

⁸ Conforme Scliar-Cabral (2009, p. 35), lembramos que “todo o falante-ouvinte nativo, alfabetizado ou não, tem conhecimento não-consciente [conhecimento intuitivo] dos fonemas e os utiliza com propriedade; quando escuta ou fala, sabe a diferença entre /'ba.la/ e /'ma.la/. Já o conhecimento consciente dos fonemas [foco da presente pesquisa] se desenvolve com a aprendizagem do sistema alfabético da respectiva língua”.

relações nem sempre se realizam da forma esperada, em que cada grafema venha corresponder a um fonema e cada fonema a um grafema.

O terceiro capítulo descreve a metodologia adotada na pesquisa, explicitando tipo de pesquisa, sujeitos, instrumento de coleta de dados e sua forma de aplicação e análise. No quarto capítulo, são apresentados os dados para análise e discussão, o que foi feito considerando-se as respostas dos sujeitos ao pré-teste e pós-teste. Por fim, são apresentadas as considerações finais, enfatizando os aspectos mais relevantes da dissertação. Em anexo, encontra-se o instrumento de coleta de dados elaborado para a pesquisa (um questionário de dez questões), enfocando a consciência fonológica na alfabetização.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

No presente estudo, aborda-se a alfabetização com e para o letramento. Tem-se, portanto, a compreensão da necessidade de aprendizagem do código escrito como objetivo maior não só da alfabetização por si só, mas da alfabetização para o exercício pleno de cidadania, iniciado ainda nos primeiros anos da escolarização do ensino fundamental, uma vez que “ela [a escrita] condiciona a aquisição de informação na nossa sociedade e compreende a aquisição de conhecimentos e habilidades matemáticas e científicas” (MORAIS *et al*, 2004, p. 53), o que justifica firmarmos o que estamos denominando de alfabetização com e para o letramento.

É significativo que a palavra letramento cause certa estranheza, pois no Brasil, foi dicionarizada recentemente. O surgimento desse termo teve origem na versão para o Português, da palavra de língua inglesa *literacy*. O inglês *literacy* vem do latim *littera*, que significa letra e, o sufixo *cy* denota condição ou estado de ser. Ou ainda, conforme Soares (2004, p. 18), “**letra-** do latim *littera*, e o sufixo **-mento**, que denota o resultado de uma ação (como, por exemplo, em fermento, resultado da ação de ferir)”.

O termo ‘letramento’ foi criado quando se passou a entender que nas sociedades contemporâneas, isto é, nas sociedades regidas pelo desenvolvimento tecnológico e científico, é insuficiente o aprendizado das “primeiras letras”. Para viver e trabalhar em uma sociedade urbanizada e informatizada, se faz necessário um domínio cada vez maior da leitura e da escrita. Este domínio configura-se, hoje, condição fundamental para o pleno exercício da cidadania. Como bem observa Soares (2004), para atender adequadamente as exigências dessa sociedade, não basta o sujeito aprender a ler e escrever, mas se apropriar verdadeiramente da escrita nas práticas sociais que a envolvem.

A autora adverte, entretanto, que se apropriar da escrita é diferente de *ter aprendido a ler e escrever*, uma vez que, aprender a ler e escrever significa adquirir *uma*

tecnologia, a de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é, antes, tornar a escrita própria, assumindo-a como sua propriedade. Um exemplo disso é quando o sujeito, mesmo não sabendo ler e escrever, não sendo alfabetizado, faz uso da contribuição que a escrita impõe em seu meio social: quando vai a um estabelecimento comercial e solicita “o carnê” para efetuar o pagamento de suas contas; quando, ao passar no caixa do supermercado, exige o cupom fiscal dos produtos comprados; quando pede a alguém que lhe leia a bula de remédio e/ou o manual de instrução de um eletrodoméstico; quando sabe discernir o ônibus apropriado para sua rota, enfim, muitas outras práticas poderiam ser citadas.

É importante dizer que não há uma questão fechada acerca do que seja o letramento, o que existe são diferentes posições teóricas adotadas por autores que estudam o fenômeno. Tfouni (2002) assinala que existe até mesmo uma polissemia relacionada a este termo, tornando a sua conceituação ainda mais complexa.

Costa Val (*apud* CARVALHO; MENDONÇA, 2006), define letramento como sendo um processo de inserção e participação na cultura escrita, que tem início bem cedo e se prolonga por toda a vida. Exemplifica, dizendo que este processo inicia quando a criança, imersa que está na sociedade letrada, começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita seja visualizando placas, rótulos, embalagens comerciais, folheando revistas etc. . .

Para Matêncio (*apud* KLEIMAN 2003, p. 242), letramento é “a construção de sentidos pelos sujeitos permeado por suas práticas sociais, culturais e discursivas”. Complementando, Rojo (1998, p. 181-182) afirma que “O letramento adquire múltiplas funções e significados, dependendo do contexto em que ele é desenvolvido [. . .] está presente também na oralidade”. Nas palavras de Marcuschi (*apud* SANTOS, 2004, p. 120), letramento “é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, ‘letramentos’ [...] Distribui-se em graus de domínios que vão de um patamar mínimo a um máximo”.

Retomando a perspectiva de Soares (2004, p. 44), “letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita”. Chamemos a atenção para as palavras: estado e/ou condição. O sujeito alfabetizado, que sabe ler e escrever e que faz uso socialmente da leitura e da escrita, isto é, que se envolve nas práticas sociais de leitura e de escrita, muda seu estado, seu modo de viver na sociedade. Disso decorre que, ao tornar-se letrado, torna-se diferente sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros; passa, inclusive, a pensar de maneira diferente de uma pessoa não-alfabetizada ou iletrada, por exemplo. (SOARES, 2004).

Ainda seguindo Soares (2004), há que se identificar no conceito de letramento as dimensões social e individual. Na dimensão individual, o letramento é visto como um atributo pessoal, em que são evidenciadas as habilidades individuais presentes na leitura e na escrita, envolvendo desde a habilidade de codificação e decodificação de palavras *até a capacidade de compreender textos escritos*. Nesta perspectiva, a leitura e a escrita são tidas como habilidades igualmente linguísticas e psicológicas, mas que envolvem processos distintos.

Enquanto as habilidades de leitura estendem-se da habilidade de decodificar palavras escritas à capacidade de integrar informações provenientes de diferentes textos, as habilidades de escrita estendem-se da habilidade de registrar unidades de som até a capacidade de transmitir significado de forma adequada a um leitor potencial (SOARES, 2004, p. 69).

Contudo, a autora assinala que, apesar das diferenças essas categorias não se opõem, antes, se complementam. Acrescente-se a isso o fato de que as habilidades e conhecimentos empregados na leitura e na escrita podem ser aplicados diferenciadamente à produção de uma variedade de gêneros de escrita, dificultando assim a formulação de uma definição precisa/consistente de letramento. Essa imprecisão conduz a uma questão ainda mais problemática: o que caracterizaria um sujeito “letrado” e um sujeito “iletrado”?

Considerando-se a heterogeneidade presente em cada um dos constituintes do letramento, a leitura e a escrita, é possível afirmar que pelo viés da dimensão individual fica difícil se ter resposta à pergunta acima. Segundo Soares (2004, p. 70), “As competências que constituem o letramento são distribuídas de maneira contínua, cada ponto ao longo desse contínuo indicando diversos tipos e níveis de habilidades, [...]” o que conseqüentemente implica uma outra questão: que ponto desse contínuo define uma pessoa como letrada? E aí decididamente se impõe uma nova pergunta, para a qual também não temos resposta: que qualidades e/ou atributos são inerentes ao indivíduo para que seja considerado letrado? Scliar-Cabral (2009, p. 10) esclarece que “Não existe uma oposição entre letrado e iletrado e sim, graus de letramento, desde aquele que não consegue reconhecer a palavra escrita até aquele com a competência para compreender e redigir os textos de complexidade maior que circulam socialmente”.

As questões levantadas evidenciam a relativização do fenômeno do letramento, uma vez que, para definir sujeitos letrados de iletrados, se faz necessária uma definição do conceito de letramento com o qual se articula, ou seja, o que se conta como letramento na sociedade moderna num contexto social específico. Se nos reportarmos a definições de *letrado e iletrado* apresentadas pela UNESCO em 1958, por exemplo, e a compararmos com a

definição de letrado funcional da UNESCO (2007), veremos que as atividades sociais que envolvem a língua escrita variam no tempo e no espaço, segundo as necessidades de determinado momento histórico e de determinado estágio de desenvolvimento da sociedade, não tendo, portanto, uma essência estática e nem universal. Vejamos:

É *letrada* a pessoa que consegue tanto ler quanto escrever com compreensão uma frase simples e curta sobre sua vida cotidiana.

É *iletrada* a pessoa que não consegue ler nem escrever com compreensão uma frase simples e curta sobre sua vida cotidiana (UNESCO, 1958 *apud* SOARES, 2004, p. 71).

É funcionalmente letrada a pessoa que puder engajar-se em todas as atividades nas quais o letramento for condição para o desempenho efetivo no seu grupo e comunidade e também para permitir-lhe que continue a utilizar a leitura, a escrita e o cálculo para o seu próprio desenvolvimento e o de sua comunidade (UNESCO, 2007 *apud* SCLiar-CABRAL, 2009, p. 10).

Cabe mencionar ainda outra definição: “[. . .] ser letrado é entender, usar e refletir sobre textos escritos, a fim de alcançar as próprias metas para desenvolver o conhecimento e as potencialidades e participar na sociedade” (PISA, OCDE, 2003, trad. SCLiar-CABRAL, 2009, p. 10).

Na perspectiva da dimensão social, que privilegiaremos, o letramento

[...] não é um atributo unicamente ou essencialmente pessoal, mas é, sobretudo, uma prática social: letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social (SOARES, 2004, p. 72).

Finalizando, a perspectiva apontada nos remete ao que diz Scliar-Cabral (2009) sobre a alfabetização como sendo *o passo necessário e indispensável para o letramento* e a ‘*decodificação*’ como ‘*meio*’ para o letramento. Para essa autora “A alfabetização é necessária para o indivíduo atingir um nível de letramento que lhe permita a inserção na sociedade, compreendendo e sabendo redigir os textos indispensáveis para exercer a cidadania e para competir no mercado de trabalho (p. 16)”. Ressalta ainda que

Uma boa alfabetização permite ao indivíduo automatizar o reconhecimento das letras, os valores dos grafemas associados aos fonemas. Sem esta automatização, o indivíduo tropeçará diante de palavras novas e não lerá com fluência, não compreenderá os enunciados, o texto. Somente uma leitura fluente fará com que o indivíduo leia com prazer, o que permitirá a ampliação e o aprofundamento dos esquemas cognitivos, ou seja, de seu conhecimento, com a construção de sentidos adequados e inferências (SCLiar-CABRAL, 2009, p. 16).

Nessa direção, entende-se *uma boa alfabetização* como sendo aquela que contempla a *especificidade* e, ao mesmo tempo, a *indissociabilidade* de ambos os processos – alfabetização e letramento. Daí uma proposta de *alfabetização com e para o letramento*, a qual releva, como já enfatizamos, estratégias de ensino-aprendizagem que desenvolvam a consciência fonológica do educando, a partir da ‘decodificação’ de palavras *inseridas em textos da prática social de leitura e escrita do aprendiz* (REIS, 2008). A esse respeito, Soares (2004), em seu artigo *Letramento e alfabetização: as muitas facetas* faz uma retomada [necessária] dos conceitos de alfabetização e letramento, buscando identificar a evolução desses conceitos ao longo das duas últimas décadas, em um movimento que propõe chamar de *reinvenção* da alfabetização, visto que, diferentemente do que acontece em outros países, há uma tendência na literatura especializada – tanto na área das ciências linguísticas quanto na área da educação – no Brasil em aproximar [ainda que propondo diferenças] alfabetização e letramento, o que tem levado a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento sobre o conceito de alfabetização, que tem conduzido, por sua vez, a um apagamento da alfabetização, apagamento esse que a autora denomina, talvez com algum exagero, como ela mesma diz, *desinvenção da alfabetização*.

Segundo Soares (2004, p. 8-9), “o neologismo *desinvenção* pretende nomear a progressiva perda da especificidade do processo de alfabetização, [. . .] que é fator explicativo – evidentemente não o único, mas talvez um dos mais relevantes” – do atual fracasso na aprendizagem inicial da leitura nas escolas brasileiras. Dentre outras causas para essa perda de especificidade, a autora aponta “a mudança conceitual que se difundiu no Brasil a partir de meados dos anos de 1980”, derivada dos estudos sobre a psicogênese da língua escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985). Importa esclarecer que Soares não nega a incontestável contribuição da concepção construtivista na área da alfabetização, uma vez que possibilita a compreensão da trajetória que a criança faz em direção à descoberta da escrita, porém, ressalta que o paradigma conceitual construtivista conduziu a alguns equívocos e falsas inferências, no que diz respeito à aprendizagem da leitura, pois, “privilegiando a faceta psicológica da alfabetização” (p. 11), obscureceu sua faceta linguística – fonética e fonológica.

Soares destaca ainda e fundamentalmente entre os equívocos e falsas inferências, o também falso pressuposto, decorrente deles e delas, de que “apenas através do convívio intenso com o material escrito que circula nas práticas sociais, ou seja, do convívio com a cultura escrita, a criança se alfabetiza” (SOARES, 2004, p. 11). Daí que afirme que a alfabetização, enquanto processo de aprendizagem do sistema convencional de uma escrita

alfabética e ortográfica foi, de certa forma, obscurecida pelo letramento, tendo este frequentemente prevalecido sobre aquela. Em suma, a proposta construtivista de alfabetização no Brasil, à semelhança da *Whole language*⁹ nos Estados Unidos, considera que as relações entre o sistema fonológico e os sistemas alfabético e ortográfico da nossa língua, “não constituem propriamente objeto de ensino, pois sua aprendizagem deve ser incidental, implícita, assistemática” (p. 14) sob o pressuposto, conforme já foi dito, de que “a criança é capaz de descobrir por si mesma as relações grafema-fonema, em sua interação com material escrito e por meio de experiências com práticas de leitura e escrita” (SOARES, 2004, p. 14).

Nesse contexto, então, há que se perguntar: ocorreria a alguém a possibilidade de se alfabetizar, de ‘APRENDER A LER’ sem a aprendizagem das relações grafema-fonema, isto é, das relações entre o sistema fonológico e os sistemas alfabético e ortográfico de sua língua? Qual seria a especificidade da alfabetização e do letramento? No que precisamente consiste a *reinvenção* da alfabetização proposta por Soares?

A exposição frequente a materiais escritos que circulam socialmente, inegavelmente, ajuda o aluno a conhecer sua língua materna, a motivá-lo para a leitura, mas, em se tratando de alfabetização, isso é insuficiente. Para que a criança efetivamente se alfabetize, APRENDA A LER, é preciso que haja um ensino intencional, sistemático e intensivo das relações grafema-fonema, a fim de que ela [a criança] possa compreender, dominar e refletir sobre tais relações, atingindo dessa forma **a essência** – não o objetivo – da aprendizagem da leitura: a decodificação. “Reconhecer (ou identificar) palavras é a primeira e mais importante tarefa – a única tarefa específica ao processo **de aprender a ler**” (BRASIL, 2003, p. 22).

Alfabetização e letramento são processos de natureza diversa, que envolvem “[...] conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino” (SOARES, 2004, p. 15). Assim, a especificidade da alfabetização implica o desenvolvimento da consciência fonêmica e o ensino explícito, direto e sistemático das correspondências grafema-fonema; a aprendizagem das relações entre o sistema fonológico, alfabético e ortográfico. Já a especificidade do letramento implica o desenvolvimento de habilidades de uso [do sistema convencional de escrita] em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita; “[. . .] a imersão das crianças na cultura escrita, participação

⁹ Movimento que se difundiu nos Estados Unidos nos anos de 1970, sob a liderança de Kenneth Goodman, que, entre nós, no Brasil, chegou pela via da alfabetização com o chamado *construtivismo* – no quadro desta

em experiências variadas de leitura e escrita, conhecimento e interação com diferentes gêneros de material escrito” (SOARES, 2004, p. 15).

Isso posto, percebe-se que alfabetização e letramento têm diferentes facetas, embora designem processos distintos, são interdependentes e indissociáveis – uma não deve se sobrepor à outra, e sim, integrar-se no ensino-aprendizagem da leitura, cada qual com a sua ‘necessária e importante especificidade’.

Finalizando, a *reinvenção da alfabetização* proposta por Soares (2004) vem ao encontro do que se defende neste trabalho: a ‘faceta fônica’ da alfabetização, a especificidade da alfabetização, que implica o ensino intencional, sistemático e intensivo das relações grafema-fonema, isto é, a decodificação, e relações fonológico-grafêmicas, isto é, a codificação. No entanto, é preciso esclarecer, tal como Soares, que “defender a especificidade do processo de alfabetização não significa dissociá-lo do processo de letramento” (p. 11), como já assinalamos anteriormente, mas, antes, recuperar uma faceta fundamental deste processo: a decodificação.

Reinventar a alfabetização, portanto, significa romper com alguns paradigmas conceituais anteriores – responsáveis em grande parte pelos altos índices de reprovação e repetência na etapa inicial do ensino fundamental - que, ou se concentram na “excessiva especificidade” da alfabetização, ou seja, na exclusividade atribuída a apenas uma das facetas da alfabetização, ou, em lugar de fugir a essa “excessiva especificidade”, apagam a necessária especificidade da aprendizagem inicial da leitura: a decodificação. Daí a importância em se distinguir alfabetização de letramento. Este último “[. . .] só se pode desenvolver *no contexto da e por meio* da aprendizagem das relações grafema-fonema, isto é, em dependência da alfabetização” (SOARES, 2004, p. 14).

2.2 A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA APRENDIZAGEM DA LEITURA

A alfabetização, entendida como a ‘aprendizagem inicial da leitura’, vem sendo há muito objeto de estudo de vários pesquisadores, de diferentes áreas do conhecimento. Isso porque a alfabetização, processo complexo e múltiplo, é um dos momentos mais importantes

concepção as relações grafema-fonema não constituem objeto de ensino direto e explícito, pois sua aprendizagem decorreria de forma natural da interação com a língua escrita (SOARES, 2004, p. 12).

de toda a sequência da vida escolar. É nesse período que a criança se lança efetivamente no mundo da linguagem escrita. E ainda que diferentes teorias de aprendizagem se proponham a explicar como a criança aprende, seja pelo viés do estímulo-resposta (behaviorismo), construtivismo e/ou do sociointeracionismo, nem sempre explicam por que alguns alunos aprendem mais rapidamente que outros. Isso desperta, inevitavelmente, dúvidas cada vez mais frequentes nos professores envolvidos com a tão importante e difícil tarefa de alfabetizar. Ressalte-se, entretanto, que não é objetivo, nesta seção, discorrer sobre tais teorias, nem discutir métodos e técnicas de alfabetização que se aproximam “mais” ou “menos” daquelas correntes teóricas. Pretende-se apenas discutir sobre o desenvolvimento da consciência fonológica como facilitador da aprendizagem da leitura e da escrita pela criança.

Scliar-Cabral (2009, p. 33-34) aborda a consciência fonológica como um dos fundamentos das dificuldades que o alfabetizando enfrenta, além da dificuldade que trata do desmembramento da sílaba:

Antes de se alfabetizar, o indivíduo percebe a cadeia da fala como um contínuo: não há pausas entre as palavras, como os espaços em branco que as separam na escrita, nem contrastes entre os sons que constituem as sílabas: não só as pistas acústicas que definem uma consoante e uma vogal adjacentes são interdependentes, como também seus respectivos gestos na fonação, em virtude da co-articulação.

Definimos consciência fonológica, conforme Scliar-Cabral (2009, p. 35):

A consciência fonológica insere-se na consciência metalinguística. Elas decorrem da capacidade de o ser humano poder se debruçar sobre um objeto, no caso, a língua, de forma consciente, utilizando uma linguagem. No caso da consciência fonológica, o objeto sobre o qual você se debruça conscientemente são os fonemas, e a linguagem utilizada é o alfabeto. Uma primeira distinção a fazer é entre conhecimento não consciente dos fonemas para o uso e o seu conhecimento consciente dos fonemas. Todo o falante-ouvinte nativo, alfabetizado ou não, tem conhecimento não consciente dos fonemas e os utiliza com propriedade: quando escuta ou quando fala, sabe a diferença entre /'bala/ e /'mala/. Já o conhecimento consciente dos fonemas se desenvolve com a aprendizagem do sistema alfabético da respectiva língua.

A autora, em “Consciência fonológica e os princípios do sistema alfabético do português do Brasil”, levanta duas perguntas imprescindíveis para uma melhor compreensão de consciência fonológica: ‘O que é um fonema?’ e ‘Por que o fonema não é som?’.

Vejamos a primeira:

O que é um fonema? Muitos confundem fonema com som. No entanto, a definição clássica de fonema, estabelecida pelo linguista R. Jakobson, é: O fonema é um feixe de traços distintivos. O fonema tem uma função distintiva, isto é, serve para distinguir um significado básico de outro, como já no citado exemplo de /'bala/ e

/ **mala**/. Veja bem, o fonema não tem significado: serve para distinguir significados. Quer dizer que /b/ e /m/ não significam nada, mas trocando um pelo outro no contexto / **_ala**/, o significado se altera (2009, p. 35).

E a segunda pergunta é a seguinte:

Por que o fonema não é som? Porque o fonema é uma unidade psíquica: assim como não se pode colocar uma cadeira dentro da cabeça, as moléculas de ar que se comprimem e se rarefazem para produzir as ondas acústicas também não podem entrar em dentro da cabeça. [...] O fonema é um feixe de traços invariantes, de natureza abstrata, que são reconhecidos por sua função de distinguir significados, permitindo que as pessoas se comuniquem através da língua verbal oral. Não importa como as pessoas pronunciem o terceiro seguimento que aparece na palavra carta [r], pois o som que o carioca produz só tem de parecido com o que um gaúcho de Bagé diz no fato de ambos serem consoantes, e só! Mas o fonema é o mesmo! (2009, p. 35).

Para Scliar-Cabral, a consciência fonêmica ou habilidade de perceber as unidades mínimas da fala (os fonemas), é considerada por muitos autores como sendo capaz de predizer o sucesso na alfabetização, motivo pelo qual vêm se difundindo no Brasil materiais e práticas pedagógicas tanto no meio educacional, especificamente na pré-escola e em classes de alfabetização, quanto em clínicas fonoaudiológicas para o desenvolvimento de tal habilidade. Confirmando o pressuposto, Micbride-Chang (1995 *apud* SCLIAR-CABRAL, 2003a, p. 50) assevera que “a consciência fonêmica está entre os mais poderosos prenunciadores de uma subsequente capacidade para a leitura de palavras longitudinais”. Pesquisadores do Laboratório de Psicologia Experimental da Universidade Livre de Bruxelas, também referenciados pela autora, acreditam categoricamente, porém, com base em experimentos realizados, em que “a relação entre a aquisição da consciência fonêmica sobre o fonema e a aquisição do letramento alfabético é o de causalidade recíproca”. (MORAIS; MOUSTY; KOLINSKI, 1998, *apud* SCLIAR-CABRAL, 2003a, p. 51).

Nessa mesma direção, os autores do relatório brasileiro sobre a *Alfabetização Infantil: Os Novos Caminhos*, encomendado pela Comissão de Educação e Cultura dos Deputados em 2003, apontam a consciência fonológica como sendo *a chave para a compreensão* do princípio alfabético, isto é, de que os grafemas representam fonemas. Ressaltam ainda que a consciência fonológica é o mais importante preditor de sucesso em leitura, que esta habilidade [de prestar atenção às unidades mínimas de sons da fala] ajuda a criança a entender a *lógica da decodificação* e que, portanto, deve situar-se na base de qualquer programa de alfabetização (BRASIL, 2003, p. 37).

Do exposto, é papel então do educador, - e aqui não se fala só do alfabetizador, mas também aqueles que atuam com pré-escolares - criar estratégias de ensino-aprendizagem que propiciem o desenvolvimento da consciência fonológica.

Como exemplo de aplicação pedagógica, Scliar-Cabral (2003b, p. 40-41) sugere que se demonstre ao educando que “as palavras são formadas por pedacinhos representados por letras. Mudando uma pela outra, muda o significado”. O professor pode, então, escrever na lousa a palavra “vela” ou “mela”. À medida que for escrevendo cada letra, deve pronunciar o som do fonema que ela representa: /v/, /ε/, /l/, /a/ a fim de que a criança reconheça a diferença de valores dos grafemas. Outra possibilidade: usando fichas, pode pedir às crianças para formarem essa mesma palavra sobre sua carteira. Depois, pedir a elas que substituam a primeira letra por **p, b, t, d, s, n**, e fazer um jogo para ver quem consegue formar mais palavras. Em seguida, solicitar a leitura das palavras produzidas pelo aluno, com as quais formará uma frase. Outra sugestão é gravar uma fita com a fala das crianças. Após gravá-las, o professor pode examinar as gravações em sala de aula, e pedir que ouçam/observem como cada um tem o seu jeito próprio de falar, que deve ser respeitado. Esse também é o momento de professor e aluno fazerem a ponte entre a fala e a escrita, de compreenderem como já foi dito, que apesar das variações na fala, não escrevemos do mesmo jeito que falamos.

Esta mesma estratégia, seguida do registro e análise na lousa de uma das falas das crianças, possibilita refazerem a percepção que elas têm da cadeia da fala, como já o dissemos anteriormente, ou seja, possibilita refazerem a percepção daquilo que elas reconhecem como um *continuum*, um *bololó*, que precisa ser segmentado, isto é, “dividido em pedacinhos menores, as palavras, e estas em pedacinhos menores ainda (não é possível falar em fonemas para uma criança pequena) que são representados por uma ou duas letras” (SCLIAR-CABRAL, 2003b, p. 39-40).

É neste cenário que entram as descobertas das pesquisas de ponta no assunto, realizadas pelas neurociências e pela psicolinguística, que possibilitam compreender os processos mentais que ocorrem ao se aprender a ler e a escrever: nelas todas, foi constatado o ganho cognitivo para o alfabetizando, quando se aborda a consciência fonológica na sua aprendizagem inicial da leitura. Pautada nas principais conclusões de tais pesquisas, Scliar-Cabral (2008) chama a atenção para a necessidade de repensarmos os métodos de alfabetização e o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, a fim de prevenirmos o analfabetismo funcional no Brasil.

Estratégias de ensino-aprendizagem que desenvolvem a consciência fonológica não constituem em si um método, conforme exemplificamos anteriormente, embora se

assemelhem aos *métodos fônicos* de alfabetização, uma vez que dirigem a atenção da criança para a dimensão sonora da língua, ou seja, das relações grafema-fonema. Na consciência fonológica, trabalha-se a percepção do valor de cada grafema, e qual a representação do som de cada grafema numa dada palavra, num dado contexto.

O que aqui se defende é a ‘faceta fônica’ da alfabetização, a especificidade da alfabetização, que implica o ensino intencional, sistemático e intensivo das relações grafema-fonema, isto é, a decodificação grafofonológica. “A razão primordial que fundamenta a fônica é que a base dos sistemas alfabéticos, ou seja, os grafemas (formados por uma ou mais letras) representam um fonema (classe de sons com função de distinguir significados)” (SCLIAR-CABRAL, 2009, p. 15).

Nossa preocupação, portanto, reside no *processo de aprender a ler* para que o alfabetizando possa conseqüentemente compreender, alcançando dessa forma o objetivo central da leitura. E aqui chegamos exatamente no ponto em que a abordagem fônica é criticada, especialmente no Brasil.

Élie Bajard (2006), em seu artigo *Nova embalagem, mercadoria antiga*, questiona dois textos representativos da abordagem fônica: o relatório entregue à Câmara dos Deputados do Brasil e um texto do Observatoire National de la Lecture (ONL), instituição referenciada no relatório. Segundo o autor, os textos analisados expressam uma dicotomia entre decodificação e compreensão, ou seja, há uma necessidade de extrair a pronúncia antes do sentido, de decodificar a palavra antes de compreendê-la, de dominar o sistema alfabético antes de atingir a compreensão, relegando, desse modo, a construção de sentido/significado a uma fase posterior, já que a essência da leitura se centra na decifração do código, segundo a interpretação que Bajard faz sobre a proposta que releva a importância de se trabalhar a consciência fonológica na aprendizagem inicial da leitura. O autor acrescenta ainda que, retornar ao método fônico [a partir da consciência fonológica], ou seja, “avatar do método tradicional, não pode ajudar a sociedade a reduzir o analfabetismo funcional por ela produzido em massa” (p. 506).

No presente estudo, discordamos de Bajard, especialmente no que se refere à não-contribuição da proposta de *instrução fônica* para erradicação do analfabetismo funcional. Não é isso que os dados do programa Iniciativa de Intervenção Precoce (*Early Intervention Initiative*), desenvolvido pelo Conselho do Condado Oeste de Dunbartonshire, na Escócia, revelam. Segundo Scliar-Cabral (2007, p. 5),

O programa começou em 1997, com a meta para ser atingida em dez anos. Em 1997, somente 5% das crianças que frequentavam a primeira série do primário conseguiam escores altos em leitura: com a aplicação do programa, a cifra subiu para 45%. A reversão do problema também se pode observar no fato de que em 1997, as crianças com escores baixos que frequentavam a segunda série do primário, constituíam 11% e em 2007 baixaram para 1%. Ainda em 2001, antes que o programa apresentasse efeitos nos estudantes que ingressavam na escola secundária, um entre cada três alunos (28%) era analfabeto funcional: depois de ter frequentado sete anos do ensino fundamental, seu nível de leitura era o equivalente ao de uma criança de 9 anos e meio. Em agosto de 2005, já sob o efeito do programa, a porcentagem de tais alunos baixou para 6%.

Entende-se como analfabeto funcional “o indivíduo que, embora alfabetizado, não compreende os textos que lê, dificultando, assim, o seu exercício de cidadania, no que se refere às suas práticas sociais da leitura e da escrita” (SCLIAR-CABRAL, 2008), isto é, falta-lhe a competência para *ler e escrever os textos dos quais necessita em sua vida cotidiana familiar, social e de trabalho*. Scliar-Cabral (2007, p. 5) explica que o programa *Iniciativa de Intervenção Precoce (Early Intervention Initiative)*,

prioriza a educação infantil, desenvolvendo a consciência fonológica na pré-escola e utilizando basicamente o método fônico sintético e o enfoque multissensorial, com material pedagógico elaborado a partir de pesquisas (Jolly Phonics); atividades de intervenção, com uma equipe de professores especialmente treinados; avaliação e monitorias contínuas; tempo extra para a leitura no currículo, acessoria às famílias e de quem cuida das crianças e a implementação de um entorno de letramento na comunidade (Education Guardian, 2007).

À semelhança deste, situa-se o projeto interinstitucional (UFSC/UNISUL) *Ler & Ser: prevenindo o analfabetismo funcional*, cujo principal objetivo é realizar uma ação consistente e continuada para reduzir o analfabetismo funcional no Brasil, no qual esta pesquisa se integra.

Retomando a perspectiva de Bajard (2006), no que diz respeito aos pressupostos teórico-metodológicos abordados no *Relatório Final pelo Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil: Os Novos Caminhos*, cumpre dizer que, a nosso ver, este último documento é bastante elucidativo e coerente quando afirma: “Lemos para compreender. O propósito da leitura é a compreensão. Mas ler não é o mesmo que compreender. Podemos ler sem compreender. Podemos compreender sem ler. Ler é diferente de aprender a ler” (BRASIL, 2003, p. 20). Por isso, não se há de confundir aprendizagem da leitura com o seu objetivo: a compreensão, uma vez que “[. . .] não é correto tomar a finalidade de uma atividade como sendo sua definição” (J. MORAIS *apud* BRASIL, 2003, p. 21).

Os autores do relatório citado, especialistas nacionais e internacionais, advogam que existe diferença entre *aprender a ler e ler para aprender*. **“Ler é diferente de aprender**

a ler. Aprender a ler ajuda o leitor a ler. Ler ajuda o leitor a compreender. Para entender um texto escrito, primeiro o leitor precisa saber ler” (BRASIL, 2003, p. 21). Assim, “as pessoas aprendem a ler, tornam-se capazes de ler, e usam essa capacidade para aprender a partir do que lêem” (*op.cit.*, p. 21). Com base em pesquisas realizadas, afirmam ainda que: “As crianças que lêem melhor e mais compreendem o que lêem são as que melhor aprenderam a decodificar, pois essa habilidade permite que se tornem leitoras eficientes e independentes” (*op. cit.*, p. 48). Para esses mesmos autores, “ensinar a decodificar e ler com fluência é a forma mais eficaz de preparar a criança para desenvolver vocabulário e compreensão de textos, posteriormente” (*op. cit.*, p. 48).

Do exposto, vale lembrar que “a decodificação precisa ser aprendida pelo valor que as letras têm, muitas vezes condicionadas pelo contexto, e não por seus nomes” bem como, que, tanto os fonemas (classe de sons), quanto sua representação, os grafemas (uma ou mais letras), têm a função de distinguir significados, o que propiciará o avanço para uma aprendizagem plena da leitura (SCLiar-CABRAL, 2009, p. 16).

2.3 O PROCESSAMENTO DA LEITURA

De acordo com Scliar-Cabral (2003b, p. 35-36), os processos envolvidos na leitura são os seguintes:

Motivação, que determina que texto se vai ler: poesia, notícia de jornal, seção de anúncios de emprego, classificados, entre outros.

Pré-leitura, que determina a seleção do **esquema mental** para nós atribuirmos o sentido adequado às palavras do texto. Um esquema mental, também denominado **roteiro** ou **marco**, é um conhecimento prévio que temos sobre alguma coisa. Assim, quando a criança vem à escola, por exemplo, já tem alguns conhecimentos estruturados em sua memória, isto é, já tem esquemas como família, casa, brinquedos (vários), vestuário, bairro, dentre outros. À escola, portanto, cabe ampliar e aprofundar tais esquemas, o que ocorrerá, principalmente, através da leitura.

Movimentos de fixação e sacada para fatiar a frase, ou seja, quando o indivíduo já está alfabetizado, não fixa o olhar só numa letra, mas processa “toda” uma frase,

com suas respectivas particularidades (*parágrafo, maiúsculas, sinais de pontuação, conectivos. . .*).

Reconhecimento das letras, atribuição dos valores aos grafemas e identificação do vocábulo (descodificação): a autora adverte que decorar o nome das letras não tem nada a ver com descodificação, visto que uma mesma letra pode representar fonemas distintos, dependendo da posição que ocupa na palavra, como exemplificamos em outras seções. O que é importante enfatizar é a função dos grafemas: *distinguir significados*, como, por exemplo, se substituirmos o **p** de **pato** por **m, b, t, f, g, j, c** e assim por diante. Quanto ao reconhecimento das letras, é imprescindível mostrar ao alfabetizando, desde o início da aprendizagem da leitura, o que diferencia uma letra de outra: trabalhar sempre por comparação.

Veja-se:

O meio círculo **c** combinado com um traço vertical **I** à sua direita, vai nos dar a letra **d**; a rotação para esquerda nos dará a letra **b**; ao rotarmos para baixo teremos a letra **p**; já a rotação para esquerda agora nos dará a letra **q**. Do mesmo modo, O traço vertical **I** sozinho pode representar o “i” maiúsculo ou o *éle* minúsculo, se acrescido de um traço horizontal - vai nos dar a letra **L** maiúscula, que por sua vez, se acrescido de mais dois traços formará a letra **E**. Nessa mesma letra **E**, se retirarmos o traço horizontal inferior, teremos a letra **F**. Ao acrescentar um traço vertical à esquerda da letra **V**, distinguimos **VALA DE MALA**.

Atribuição do sentido às palavras, às frases e ao texto; a interpretação do texto e a retenção. Esse último consiste na incorporação, de forma estruturada, dos conhecimentos adquiridos na leitura de um texto à memória.

Essa mesma autora ressalta que à criança não se podem dar textos para ler, sobre os quais não tenha qualquer conhecimento prévio sobre o assunto (ou seja, um esquema). De outro lado, argumenta que os textos informativos devem ampliar e aprofundar os conhecimentos que o aprendiz já possui (p. 37).

2.4 O AVANÇO DAS NEUROCIÊNCIAS E A APRENDIZAGEM DA LEITURA

Nesta seção, parte-se do seguinte questionamento: Como se dá o processamento das habilidades de leitura e escrita no cérebro humano?

Nos estudos de Stanislas Dehaene, neurocientista francês, foi descoberto que o cérebro humano associa as regiões da linguagem e da visão para proporcionar a leitura. Em seus experimentos, através de um aparelho (IRM – imagem por ressonância magnética), Dehaene rastreou o funcionamento do cérebro de dois grupos de pessoas: um grupo de alfabetizados, e outro, de não alfabetizados. Então, a partir de estímulos visuais (textos verbais e não-verbais) testados com esses grupos, o pesquisador não hesita em afirmar que

[...] é o lado esquerdo do cérebro que ativamos quando lemos, precisamente atrás da orelha, na região occípito-temporal-ventral-esquerda. Seria, então, essa a região que muda no momento da leitura: as pessoas alfabetizadas, ao lerem, ativam esse circuito; as não alfabetizadas, ao serem expostas a letras, não ativam esse circuito (DEHAENE, 2007 *apud* SCLIAR-CABRAL, 2008).

Para cada sentido, para cada função, o cérebro reservou uma área especializada. Para a leitura é identificada a região occípito-temporal-ventral-esquerda (no hemisfério esquerdo), região especializada em reconhecer os traços invariantes que compõem as letras, cujos valores são os mesmos, independente de seu tamanho ou fonte (SCLIAR-CABRAL, 2008).

Ilustrando o conceito de invariância:

| |
|---|
| MALA; MALA ; mala; <i>mala</i> ; <u>MALA</u> ; <i>mala</i> ; mala; MALA ; mala. |
|---|

Vê-se, no caso das letras que compõem a palavra “mala”, que, independente de seu **tamanho**, da caixa (MAIÚSCULA ou minúscula) ou da fonte (impressa, *manuscrita*, *itálico*, **negrito** ou sublinhado) lê-se /mala/ e não /bala/, por exemplo. Isso é possível porque uma ou duas letras (os grafemas) estão associadas a um fonema, ambos com a função de distinguir significados, conforme verificado nas técnicas de neuroimagem funcional (IRM), de eletroencefalografia (EEG) e de magnetoncefalografia (MEG), utilizadas por Dehaene (SCLIAR-CABRAL, 2008).

Scliar-Cabral (2008) esclarece que o processo de leitura se dá mediante uma interconexão entre as áreas visuais [do cérebro] que reconhecem as letras, as áreas auditivas e motoras da palavra oral (recepção) e as áreas que processam o sentido.

A recepção da linguagem é anterior a sua produção, isto é, para aprender a falar, a criança precisa, antes, ouvir e compreender o que os adultos dizem para ela, para só depois produzir suas primeiras palavras. A mesma coisa acontece com a língua escrita: para saber

escrever, é preciso, antes, saber ler. Nesta perspectiva, a alfabetização não deve começar pelo ensino isolado da escrita, ela [a escrita] até pode ser trabalhada durante a leitura, desde que àquela não seja atribuída importância maior (SCLiar-CABRAL, 2008). Atente-se para o seguinte: a habilidade de copiar é diferente da habilidade de escrever.

“O que reunimos, no curso da leitura, não são os nomes das letras, mas os fonemas que elas representam – as unidades da fala, abstratas e escondidas, que a criança deve descobrir” (DEHAENE *apud* REIS, 2008, p. 8). Nessa direção, a aprendizagem inicial da leitura dar-se-á não somente pelo reconhecimento das formas das letras, como também (e especificamente) pelo valor que elas representam. Reis (2008) cita ainda a hipótese de leitura e escrita de uma criança de seis anos num trabalho escolar: “Gá foi”. Esta criança escreveu, várias vezes, a expressão “Gá foi” para uma dada atividade escolar, que já havia acontecido e a leu para sua mãe como “Já foi”. Neste caso, a criança se orientou pela sua percepção auditiva (a escuta), associando o fonema /3/ à letra “g”, a qual somente teria o valor de /3/ se estivesse diante de “e” ou “i”, como em “gelo” e “girafa”, respectivamente.

Finalizando, com base em Scliar-Cabral (2008), advoga-se que as descobertas das neurociências podem nos instruir sobre a forma como a criança vai aprender a ler o sistema escrito, que releva:

- estratégias de ensino-aprendizagem que desenvolvam a consciência fonológica do aprendiz;
- o reconhecimento, pela criança, dos traços que diferenciam as letras entre si. Ex: **L, F, E, V, M, p, q, b, d, c, e**;
- o domínio, pelo alfabetizando, dos valores dos grafemas associando-os aos fonemas que representam. Ex: caro e carro, çaça e saça, bela e dela;
- a compreensão, pelo aprendiz, de que tanto os fonemas quanto os grafemas têm a função de distinguir significados. Ex: **VEJA** é diferente de **SEJA**.

2.5 PRINCÍPIOS DO SISTEMA ALFABÉTICO DO PB – REFINANDO CONCEITOS

Scliar-Cabral (2003a; b) tem dedicado grande parte de suas pesquisas para entender e explicar as possíveis razões do baixo desempenho de alunos, no que diz respeito a descodificação e codificação da língua escrita. A descodificação refere-se ao reconhecimento

da palavra, ou seja, ao reconhecimento das letras e atribuição dos valores aos grafemas na leitura. Já a codificação refere-se à conversão dos fonemas em grafemas na escrita, isto é, a escrita da palavra.

Para uma melhor compreensão dos princípios do sistema alfabético do português do Brasil, apresentamos, numa das seções anteriores, os conceitos de fonema e de som, conforme Scliar-Cabral (2009).¹⁰

Acrescenta-se à diferença que a autora estabelece entre fonema e som, a diferença entre fonema e **grafema**: se, por um lado, o fonema, conforme já dito, é um feixe de traços distintivos, cuja função é a de distinguir significados, pode-se compreender o **grafema** como a representação do fonema. “Deve-se entender grafema como uma ou mais letras que representam um fonema (no sistema alfabético do português do Brasil, não mais que duas letras)” (SCLIAR-CABRAL, 2003a, p. 27). Veja-se na palavra *táxi*: temos quatro grafemas para representarem os seis fonemas /'ta.ki.si/¹¹. No caso, o grafema “x” se lê como a transposição à realização de “ks”. Na palavra *bolo*, temos quatro grafemas para representarem os quatro fonemas /'bo.lo/.

Os princípios do sistema alfabético do português do Brasil estão organizados em dois grandes grupos: as regras de descodificação e as de codificação. As regras de descodificação implicam o reconhecimento e identificação, por parte do leitor, das letras que representam os grafemas e seus valores na leitura; por sua vez, as regras de codificação dizem respeito à conversão dos fonemas em grafemas na escrita. Nesta seção, porém, apresentaremos sucintamente as que consideramos mais relevantes num e noutro grupo.

Scliar-Cabral (2003a; b) desdobra as regras de descodificação em quatro subgrupos, a saber: as regras de correspondência grafofonêmica independentes do contexto; as regras de correspondência grafofonêmica dependentes do contexto grafêmico; as regras dependentes da metalinguagem e/ou do contexto textual morfossintático e semântico; valores imprevisíveis para o grafema “x”, “e” e “o” e a leitura de “muito”.

O primeiro subgrupo refere-se aos **valores atribuídos aos grafemas, independentes do contexto**. Aqui os grafemas correspondem, independentes da posição em que ocorrem na palavra, à realização do mesmo fonema. Ex: “p” → /p/ “pato”; “b” → /b/ “bola”; “t” → /t/ “tatu”; “d” → /d/ “dado”; “f” → /f/ “café”; “v” → /v/ “uva”; e outros. Veja-se, no quadro a seguir, quais os valores dos grafemas que se incluem neste subgrupo.

¹⁰ Ver seção 2.2. “A consciência fonológica na aprendizagem da leitura”, em ‘*O que é fonema?*’ e ‘*Por que fonema não é som?*’

¹¹ Em relação à palavra ‘táxi’, há autores que a registram com cinco fonemas: /'ta.ksi/.

| Grafema | Valor | Exemplos | Grafema | Valor | Exemplos |
|-----------|-------|----------|-----------|-------|----------|
| p | /p/ | pato | b | /b/ | bola |
| t | /t/ | tatu | d | /d/ | dado |
| f | /f/ | café | v | /v/ | uva |
| ss | /s/ | massa | ç | /s/ | moça |
| sc | /s/ | desço | ch | /ʃ/ | chave |
| j | /ʒ/ | janela | nh | /ɲ/ | linha |
| rr | /R/ | carro | u | /w/ | sagui |
| ó | /ɔ/ | óculos | õ | /õ/ | põe |
| á | /a/ | água | à | /ã/ | à |
| â | /ã/ | lâmpada | ã | /ã/ | rã |

Quadro 1 - Valores dos grafemas, independentes do contexto.

Fonte: SCLiar-CABRAL, Leonor (2003b, p. 44).

Os grafemas “p”, “b”, “t”, “d”, “f”, “v” são os mais fáceis de aprender, ainda que as letras **p**, **b**, e **d** apresentem alguns problemas, especialmente no período de aprendizagem da escrita, pois se diferenciam entre si apenas pela rotação. Sobre isso, Cagliari (1999) contribui, dizendo ser de grande importância o professor apresentar ao aluno cartazes com diferentes alfabetos, uma vez que as letras de forma maiúsculas, no caso, **P**, **B**, e **D** se distinguem notavelmente na grafia em relação às minúsculas correspondentes **p**, **b** e **d**. Scliar-Cabral (2003b, p. 36) observa que, “nos textos com os quais [a criança] irá se defrontar, a maiúscula tem várias funções, em contraste com a letra minúscula”. A autora ressalta que, “dentre as letras que representam as vogais, “e” e “o” são as mais difíceis” (2003a, p. 82). Enfatiza ainda que a descoberta dos valores dos grafemas precisa ser conduzida dentro de um contexto significativo para a criança, através de brincadeiras, jogos e textos. Estes últimos, para que sejam considerados como “tais” devem fazer sentido para o leitor/aluno, e não servir de pretexto, textos matracas para trabalhar uma determinada letra, como nas cartilhas.

O segundo subgrupo diz respeito aos **valores dos grafemas dependentes do contexto escrito**. Neste subgrupo, para que se possa atribuir valor ao grafema, é necessário observar as letras que o precedem ou seguem e/ou a posição que ocupam no vocábulo. Assim, explicar que a mesma letra ora possa ter um valor, ora outro, dependendo das letras que a cercam não é tarefa fácil. Veja-se, por exemplo, a regra D2. 1:

[...] o grafema “s” se lê como a transposição à realização do fonema /s/, quando estiver em início de vocábulo, como em “sapo”, ou quando, em início de sílaba estiver depois das letras “n”, “l” ou “r” como em “ganso”, “bolsa” e “urso”; o grafema “s” se lê como a transposição à realização do fonema /z/ quando estiver entre as letras que representem as vogais ou semivogais como em “mesa”, “deusa”, “casual”, “Ásia”. (SCLiar-CABRAL, 2003a, p. 83).

Scliar-Cabral (2003a) reuniu as várias situações em vinte e três regras, dentre as quais e também a que apresentamos anteriormente, estão as regras D2. 21 e D2. 22. A regra D2. 21 versa sobre como se lê o grafema “e” de acordo com a sua posição no vocábulo.

O grafema “e” quando estiver em sílaba final átona de vocábulo, seguido ou não de “s”, seja qual for o número de sílabas que a precedem, inclusive nenhuma, representa a neutralização entre as vogais /e/ e /i/ na maioria das variedades sociolinguísticas, quando será lido como [i] (leitura predominante no Brasil) ou [e], quando não houver neutralização, como em “de”, “pote”, “árvore”, “constituente”. [...] O grafema “e” poderá ser lido ainda como a realização da semivogal /j/ em ditongo crescente, se vier seguido de letra que represente vogal, na mesma sílaba, como “presentear”. O ditongo poderá ser lido como hiato. Neste caso, a letra “e” representará a realização da vogal /i/” (SCLiar-CABRAL, 2003a, p. 107).

A regra D2. 22, semelhante à anterior, versa sobre como se lê o grafema “o” de acordo com a sua posição no vocábulo.

O grafema “o”, quando estiver em sílaba final de vocábulo, seguido ou não de “s”, seja qual for o número de sílabas que a precedem, inclusive nenhuma, representa a neutralização dos fonemas /o/ e /u/ na maioria das variedades sociolinguísticas, quando será lido como “u” (leitura predominante no Brasil) ou “o”, quando não houver neutralização, como em “do”, “dado”, “pálido”, “participativo”. [...] O grafema “o” pode ser lido ainda como a realização da semivogal /w/ quando figurar antes de vogal na mesma sílaba, formando com ela ditongo crescente: “toalha”. O ditongo poderá ser lido como hiato. Neste caso, a letra “o” representará a realização da vogal /u/. (SCLiar-CABRAL, 2003a, p. 107-108).

Há também um conjunto de regras dependentes da metalinguagem e/ou do contexto textual morfossintático e semântico que regulam a leitura: da sílaba mais intensa; dos ditongos decrescentes seguidos ou não de s; dos ditongos orais fechados, por oposição aos abertos. Neste subgrupo, a ênfase recai sobre a descodificação das letras “e” e “o” na metafonía verbal.

A metafonía verbal consiste num dos princípios mais importantes do sistema verbal do português, uma vez que ajuda a tornar consciente conhecimentos que auxiliam na atribuição dos valores aos grafemas “e” e “o”. Os conhecimentos de que se fala são os morfossintáticos. Sendo assim, numa frase como: “O gosto do bolo está ruim” a criança não vai pronunciar o /o/ de “gosto” como sendo /ɔ/. Do mesmo modo, na frase “Eu gosto de bolo”, não irá realizar o /ɔ/ como sendo /o/. Isto ocorre porque, quando chega à escola, a criança já domina intuitivamente muitos conhecimentos sobre sua variedade sociolinguística; já internalizou, ainda que precocemente, o “princípio de que substantivo é dito com /o/ e o de que na 1ª pess. sing. do pres. do ind. dos verbos da 1ª conjug. a vogal /o/ baixa para /ɔ/,

embora nenhum destes conhecimentos seja consciente”. (SCLIAR-CABRAL, 2003b, p. 67). Ressalte-se aqui, conforme Scliar-Cabral (2003a; b), a importância em ensinar aos alfabetizados que o português do Brasil **não tem apenas cinco vogais**, embora tenha apenas cinco letras no alfabeto para representá-las, mas sim sete vogais orais e cinco nasalizadas. Ter este conhecimento é mister para o ensino da leitura nas séries iniciais, pois não só diminui a dificuldade de atribuir valores aos grafemas “e” e “o” como também possibilita a percepção das diferenças entre o sistema escrito e a fala. Entretanto, importa dizer que a apresentação de “todas as vogais” à criança deve ser feita aos poucos para não confundi-la, já que, durante muito tempo (ensino tradicional), antes da contribuição da linguística, as vogais ensinadas eram apenas cinco: *a é i ó u*, pois não se distinguia grafema de fonema.

A compreensão das regras de descodificação pelo professor permite-lhe explicar aos alunos onde os problemas em relação à leitura e à escrita surgirão, bem como que não escrevemos do mesmo jeito que falamos. Daí a pertinência do encaminhamento/planejamento de uma prática pedagógica que simplifique o ensino de língua materna.

O processo de codificação é mais complicado que o da descodificação. Este último, como já foi dito, implica o reconhecimento das letras e os valores atribuídos aos grafemas por parte do leitor, para que ele reconheça a palavra escrita, condição imprescindível para chegar à compreensão e interpretação do texto escrito. Na codificação, o processo é inverso; aqui o redator converte os fonemas em grafemas na escrita, e o faz a partir de sua variedade sociolinguística. Por isso, é de fundamental importância o professor estar atento à variedade que seu aluno pratica, uma vez que, reafirmando, a distância entre o oral e o escrito será algumas vezes muito grande, cabendo explicações específicas. Ressalte-se que “embora o sistema escrito seja um só para todo o território brasileiro, a diversidade impera na fala” (SCLIAR-CABRAL, 2003a, p. 124).

A autora formaliza as regras de codificação em cinco subgrupos: regras independentes do contexto; regras dependentes da posição e/ou do contexto fonético; as alternativas competitivas; as regras dependentes da morfossintaxe e do contexto fonético e a derivação morfológica. Destes subgrupos, vamos nos deter especificamente nas **alternativas competitivas**.

Nas palavras de Scliar-Cabral (2003b, p. 89), “as alternativas competitivas constituem a grande dificuldade ortográfica, uma vez que o corretor do computador não consegue assinalar o erro quando as palavras pertencem à mesma classe gramatical, como é o caso de “emigrante” e “imigrante”.

Uma das possíveis consequências do erro de grafia, ou seja, da escrita incorreta da palavra, é o fato de possibilitar à não-compreensão do texto pelo leitor, o que, aliás, consiste num dos problemas mais frequentes na produção escrita de alunos e, conseqüentemente, numa das maiores queixas de professores. Os homófonos não-homógrafos, palavras que se pronunciam do mesmo jeito, mas se escrevem de forma diferente, são um exemplo disso. Observem-se: “seção” e “sessão”.

a) “O produto que você procura se encontra na *seção* de perfumaria”.

b) “O filme a que queremos assistir estreará hoje na *sessão* das 20 h”.

Vê-se, conforme exemplificado, que o erro de grafia num mesmo contexto fonético implicará o uso inadequado da palavra, resultando, algumas vezes, numa compreensão equivocada do texto. Sobre isso, Scliar-Cabral (2003a, p. 152) explica que “quando houver alternativas competitivas para o mesmo contexto fonético, é necessário selecionar no léxico mental ortográfico o item que emparelhe semântica e morfossintaticamente com a forma fonológica”. Observa, ainda, que as dúvidas podem ser reduzidas, bem como a sobrecarga na memória do léxico ortográfico, por meio do ensino inteligente da morfologia, especialmente no que se refere à derivação. Aqui, uma vez memorizadas as formas primitivas das palavras, elas se manterão na derivação, salvo algumas restrições impostas pelo contexto fonético.

Heinig (2003), com base em Scliar-Cabral (2003a; b), realizou estudos sobre o processo de ensino-aprendizagem dos homófonos não homógrafos procurando identificar e analisar as dificuldades presentes em alunos de uma quarta série do ensino fundamental, quando precisam grafar e explicar homófonos não homógrafos de mesma classe gramatical; além desse, outros dois objetivos foram focados: investigar o conhecimento dos professores que atuam nessa mesma série sobre o ensino e a aprendizagem de tais homófonos, bem como propor sugestões para um ensino mais efetivo de homófonos não homógrafos de mesma classe gramatical. Os resultados revelam, segundo Heinig, que o conhecimento semântico pelos alunos, ou seja, a diferença de significado das palavras é fator decisivo para resolver os problemas referentes à grafia de homófonos de mesma classe gramatical. Quanto ao professor, a autora verificou que, por não ter havido em sua formação, notoriamente na graduação, uma abordagem que tratasse dos processamentos da leitura e da escritura, e, especialmente, dos princípios do sistema alfabético do português do Brasil, não consegue desenvolver uma metodologia eficaz para o ensino da codificação dos homófonos não

homógrafos em contextos competitivos. Daí a necessidade de um conhecimento teórico na formação do professor, em nível de graduação, que dê conta de questões dessa natureza. Desse modo, tornar-se-á possível discutir e resolver as dúvidas e dificuldades apresentadas pelos alunos, sobre o ensino de língua.

Retomando, vejamos brevemente outros casos de contextos competitivos, assim definidos por Scliar-Cabral (2003b):

A realização do fonema /k/ pode se transcrever como **c** ou **q** antes de /u/ ou da semivogal /w/, conforme os exemplos: “recuem” e “obliquém”, “coalizão” e “quarto” (p. 90).

→ A realização do fonema /s/ em início de vocábulo, antes de vogal oral ou nasalizada não posterior, [. . .], ou antes de semivogal /j/ pode se reescrever ou com o grafema “s” ou “c” (SCLIAR-CABRAL, 2003a, p. 153).

→ As realizações do fonema /s/ podem se reescrever “ss”, “c”, ou “sc” em início de sílaba, entre vogal oral e vogal não posterior oral ou nasalizada, ou semivogal não posterior [...] , e /j/ entre a vogal /e/ em início de vocábulo, precedida ou não de prefixos, e vogais não posteriores orais ou nasalizadas não alta, [...] e /ẽ/ ainda pode se reescrever com “xc”... (p. 153-154).

→ A realização do fonema /s/ em início de sílaba, entre vogal oral e vogal posterior oral ou nasalizada que não a [+alta], posteriores, [...] , pode se reescrever com os grafemas “ss”, “ç”. Dois contextos competitivos mais restritos ocorrem para o grafema “sc”, que pode ocorrer entre /e/ ou /a/ e /u/, /a/, /õ/ ou /ã/ e “xs”, que pode ocorrer entre /e/ e vogal oral arredondada [...] (p. 155).

→ A realização do fonema /s/ em posição inicial de sílaba interna, entre vogal nasalizada e vogal oral ou nasalizada ou semivogal não posteriores, [...] pode se reescrever “s”, “c”, ou “sc” (p. 156).

→ A realização do fonema /s/ pode ser codificada seja pelo grafema “s” ou “c” em início de sílaba entre vogal nasalizada e vogal oral ou vogal nasalizada posteriores [...] ou entre / ẽ/ e a semivogal /w/ (p. 156).

→ A realização do fonema /s/ em início de sílaba, entre os arquifonemas |R| ou |W| e vogal oral ou nasalizada ou semivogal não posteriores, [...] pode se reescrever tanto por “s” quanto por “c” (p. 157).

→ A realização do fonema /s/ em início de sílaba, entre os arquifonemas |R| ou |W| e vogal oral posterior ou nasalizada ou posterior que não a [+alta], [...] e /ã/, pode se reescrever tanto “s” quanto “ç” (p. 158).

A conversão do fonema /s/ em contextos competitivos é uma das grandes dificuldades ortográficas para o aluno, uma vez que possui, conforme apresentado, várias realizações.

Os estudos de Silva (2006) com professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental de duas escolas públicas de Criciúma, SC, no que diz respeito à competência destes profissionais em relação à conversão do fonema /s/ em contextos competitivos, evidenciam a necessidade da inclusão no currículo de formação de docentes, tanto nos cursos de graduação como nos cursos de formação continuada do estudo sobre os princípios do sistema alfabético do português do Brasil. Isso possibilitará, conforme revela a pesquisa, que professores aprimorem suas competências teórico-metodológicas sobre o

fenômeno em questão. Silva (2006), com base em Scliar-Cabral (2003a), considera que a fundamentação teórica do docente sobre os princípios do sistema alfabético do português do Brasil contribui significativamente para a superação de problemas relacionados ao ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

Ainda seguindo Scliar-Cabral (2003b), o arquifonema |S| que, em final de vocábulo, nos oxítonos ou monossílabos tônicos se realiza ora como [s], ora como [ʃ], antes de pausa ou de consoante surda inicial de vocábulo, conforme a variedade sociolinguística; ou ainda como [z] ou como [ʒ] antes de consoante sonora, ou [z] antes de vogal que inicie o vocábulo seguinte, pode ser grafado como **s** ou como **z** [...] (p. 91).

O fonema /z/ se grafa competitivamente **s** ou **z** em início de sílaba depois de qualquer vogal ou semivogal, exceto se a vogal oral no início do vocábulo for /e/, precedida ou não de prefixo, pois então grafa-se obrigatoriamente **x**, como em “exame” [...] (p. 92).

O fonema /ʃ/ em início de vocábulo ou posição intervocálica oral ou nasalizada se converte em **ch** ou **x**. Exs.: “cheque” e “xeque”, “chá” e “xá”; “fechou” e “vexou” [...] (p. 92).

O fonema /ʒ/ em início de sílaba externa ou interna, antes de vogal não posterior oral ou nasalizada, se converte em **g** ou **j**, conforme os exemplos: “gira” e “jipe”; “degelo” e “rejeito”; “eu gelo” e “jeca”; “ginga” e “jinga” (p. 93).

O arquifonema |R| em algumas variedades sociolinguísticas, como o chamado dialeto caipira, em sílaba travada terminada em /R/, /l/ e /R/, neste contexto, realizam-se como a retroflexa /r/. Neste caso, a homofonia se estende a toda uma série de pares e só é desmanchada na escrita, como “**pulga**” (inseto)/ “**purga**” (laxante), “**mal**”/“**mar**”, por exemplo (p. 93). Aqui a autora adverte que “o redator, de acordo com o assunto (esquema mental) sobre o qual estiver escrevendo, deverá recordar como se escreve a palavra cuja grafia memorizou”, já que se trata de homógrafos (p. 93).

→ A semivogal /j/ se reescreve competitivamente **i** ou **e** nos ditongos crescentes orais (também pronunciáveis como hiatos), antes de vogal oral posterior, em final de sílaba não final de vocábulo, ou final de vocábulo, seguida ou não de consoante. Exs.: → “acordeona” e “piolho”, “veado” e “viaja”; “páreo” e “Mário”, “área” e “ária” (p. 93-94).

O arquifonema |W| se escreve competitivamente **o** ou **u** nos **ditongos crescentes orais** (também pronunciáveis como hiatos), em sílaba não final de vocábulo ou em final de vocábulo, seguida ou não do arquifonema |S| [...];

→ O **ditongo decrescente, em sílaba interna**, reescreve-se **u** ou **l**. Aplique-se, também, a restrição da crase quando a semivogal /w/ for precedida pela vogal /u/, como em /ˈvutu/ → “vultu” [...];

Em **final de vocábulo, nos ditongos decrescentes**, a semivogal /w/ poderá ser codificada como **o**, **u** ou **l**; no último caso, em algumas variedades sociolinguísticas, ocorre a neutralização entre /l/ e /R/ que se realiza como a retroflexa [...].

No ditongo seguido do arquifonema |S|, a semivogal /w/ só admite a conversão como **o** ou **u**. Exs.: “ateus”; “tios”; “caos”. (p. 94-95). Desse modo, trata-se, dentre outras que foram mostradas, de uma das codificações mais complexas do português do Brasil, uma vez que “é particularmente difícil decidir quando escrever “mal” ou “mau”, [...] dada a semelhança semântica, somente os conhecimentos de morfologia e de sintaxe podem resolver” (SCLiar-CABRAL, 2003b, p. 95).

2.6 A NÃO-BIUNIVOCIDADE NA DESCODIFICAÇÃO DE ALGUNS GRAFEMAS

Para uma melhor compreensão da não-biunivocidade entre a codificação e descodificação de grafemas, importa saber primeiramente o que são correspondências biunívocas entre grafemas e fonemas.

Entende-se como correspondência biunívoca aquela em que “um e apenas um grafema representa o mesmo fonema e um e apenas um fonema é representado sempre pelo mesmo grafema, como é o caso de $V \rightarrow /v/$. Não é o caso de *s*, ou do grafema *g*” (SCLIAR-CABRAL, 2009, p. 55), por exemplo. Corroborando, Lemle assinala ser aquela em que “um elemento de um conjunto corresponde a apenas um elemento de outro conjunto, ou seja, é de um para um a correspondência entre os elementos, em ambas as direções” (2006, p. 17).

Há em nossa língua uma relação entre os sons da fala e as letras do alfabeto, relação que às vezes se torna demasiado complicada, especialmente na parte inicial da aprendizagem da leitura e da escrita. Essa relação de simbolização/representação entre uma determinada letra que corresponde a um determinado grafema, e que, por sua vez, representa um determinado fonema, nem sempre se realiza da forma esperada, em que cada grafema corresponde a um fonema específico, e cada fonema, um grafema também específico.

A seguir, apresentamos exemplos de correspondência biunívoca quando da representação dos fonemas em grafemas.

| Fonema | Grafema | Exemplos |
|--------|-----------|----------------------------------|
| /p/ | p | parede, <u>p</u> ato |
| /b/ | b | <u>b</u> olo, lo <u>b</u> o |
| /t/ | t | <u>t</u> udo, <u>t</u> oca |
| /d/ | d | <u>d</u> ente, <u>d</u> edo |
| /f/ | f | <u>f</u> oi, <u>f</u> uro |
| /v/ | v | vendo, <u>v</u> ale |
| /m/ | m | <u>m</u> enino, <u>m</u> orro |
| /n/ | n | <u>n</u> uvem, <u>n</u> ave |
| /ɲ/ | nh | vin <u>h</u> o, galin <u>h</u> a |
| /ʎ/ | lh | bol <u>h</u> a, fil <u>h</u> o |

Quadro 2 – Relações biunívocas entre fonemas e grafemas.

Fonte: SCLIAR-CABRAL, Leonor (2003b), adaptação da pesquisadora.

Observe, no quadro acima, que um elemento do conjunto de fonemas corresponde a um elemento do conjunto de grafemas e vice-versa, ou seja, aqui a relação é de um para um. Desse modo, os fonemas /p/, /b/, /t/, /d/, /f/, /v/, /m/, /n/, /ŋ/, /ʎ/, serão sempre representados pelos grafemas “p”, “b”, “t”, “d”, “f”, “v”, “m”, “n”, “nh”, “lh”, respectivamente. “Isso significa que, quando vamos escrever, não precisamos pensar muito ao representarmos esses sons, afinal, cada qual sempre terá o “seu” grafema próprio” (SILVA, 2006, p. 136).

Ressalte-se, entretanto, que isso nem sempre será possível com outros fonemas, os quais não correspondem fielmente a um mesmo grafema.

Veja-se:

| Fonema | Grafemas | Exemplos |
|--------|----------------------------|--|
| /s/ | s, ss, ç, x, sc, xc | sapato, pássaro, cebola, faço, máximo, descer, excelente |
| /z/ | x, z | exame, azul |
| /k/ | qu, c | Quilo, casa |
| /ʒ/ | j, g | janela, gelo |
| /ʃ/ | x, ch | Xícara, chave |

Quadro 3 - Relações não-biunívocas entre fonemas e grafemas.

Fonte: SCLiar-CABRAL, Leonor (2003b), adaptação da pesquisadora.

Conforme apresentado, no quadro 8, a relação é de competitividade para a representação dos fonemas ilustrados acima, ou seja, há mais de um grafema para representar o mesmo fonema. Portanto, nesses casos, a competitividade dá-se no nível da codificação, na escrita da palavra, constituindo-se assim no que Morais (2007) chama de *irregularidades*. Para Scliar-Cabral (2003a, b), nas situações de competição, em que um ou mais grafemas estão aptos a representar o mesmo fonema, no mesmo lugar, como em *casa* e *exato*, em que os grafemas “s” e “x” representam o fonema /z/, e/ou em *faço*, *descer* e *excelente*, em que os grafemas “ç”, “sc” e “xc” representam o fonema /s/ entre duas vogais, uma das soluções é melhor compreender as regras de codificação dos princípios do sistema alfabético do português, para, só depois, recorrer ao dicionário.

Há que se considerar ainda a situação inversa, em que a relação de competitividade se dá no nível da decodificação, ou seja, na leitura da palavra.

Uma das principais causas do insucesso escolar está nas dificuldades que os alunos enfrentam para se tornarem eficientes em leitura (SCLiar-CABRAL, 2003b). Dos

fatores que contribuem para tais dificuldades, está a conversão dos grafemas em fonemas, por exemplo, os fonemas /e/ e /o/ em contextos átonos (pré-tônicos e pós-tônicos): os valores atribuídos a esses grafemas, em alguns vocábulos, causam confusão no momento da leitura, como já exemplificamos anteriormente. Eis as regras D2. 21 e D2. 22 estabelecidas por Scliar-Cabral, que versam sobre como se leem os grafemas “e” e “o” de acordo com a sua posição no vocábulo.

O grafema “e”, quando estiver em sílaba final átona de vocábulo, seguido ou não de “s”, seja qual for o número de sílabas que o precedem, inclusive nenhuma, representa a neutralização entre as vogais /e/ e /i/ na maioria das variedades sociolinguísticas, quando será lido como [i] (leitura predominante no Brasil) ou [e], quando não houver neutralização, como em “de”, “pote”, “árvore”, “constituente”. [...] O grafema “e” poderá ser lido ainda como a realização da semivogal /j/ em ditongo crescente, se vier seguido de letra que represente vogal, na mesma sílaba, como “presentear”. O ditongo poderá ser lido como hiato. Neste caso, a letra “e” representará a realização da vogal /i/ (SCLIAR-CABRAL, 2003a, p. 107).

O grafema “o”, quando estiver em sílaba final de vocábulo, seguido ou não de “s”, seja qual for o número de sílabas que precede, inclusive nenhuma, representa a neutralização dos fonemas /o/ e /u/ na maioria das variedades sociolinguísticas, quando será lido como “u” (leitura predominante no Brasil) ou “o”, quando não houver neutralização, como em “do”, “dado”, “pálido”, “participativo”. [...] O grafema “o” pode ser lido ainda como a realização da semivogal /w/ quando figurar antes de vogal na mesma sílaba, formando com ela ditongo crescente: “toalha”. O ditongo poderá ser lido como hiato. Neste caso, a letra “o” representará a realização da vogal /u/. (SCLIAR-CABRAL, 2003a, p. 107-108).

Veja-se quadro demonstrativo:

| Grafema | Valor | Posição | Exemplos |
|---------|-------|-------------------------------|--------------------------|
| e | /i/ | sílaba átona final de palavra | rede, vale, leite, morte |
| | /i/ | pré-tônica | menina, |
| | /i/ | pós-tônica | parede |
| o | /u/ | sílaba átona final de palavra | pato, mato, gato |
| | /u/ | pré-tônica | cozinha, cortina |
| | /u/ | pós-tônica | muro, duro, furo |

Quadro 4 – Valores dos grafemas “e” e “o”, em contextos não-tônicos.

Fonte: SCLIAR-CABRAL (2003b) e LEMLE (2006), adaptação da pesquisadora.

As situações de correspondência não-biunívoca entre grafemas e fonemas trazem problemas de leitura e escrita para os alfabetizandos, especialmente se eles acabaram de ter aquele famoso “estalo”, aquela descoberta de que as letras do alfabeto simbolizam os sons da fala. Tal “estalo” ocorre quando “o aprendiz capta a ideia de que cada letra é símbolo de um som e cada som é simbolizado por uma letra” (LEMLE, 2006, p. 16). Por isso, o alfabetizando é coerente quando escreve *patu* para *pato*, *bolu* para *bolo*, *matu* para *mato*, *moli* para *mole*,

pois ele pode pressupor que o fonema /i/ corresponda sempre e somente ao grafema “i”, e que o fonema /u/ possa corresponder sempre e somente ao grafema “u”. Seguindo esse raciocínio, o alfabetizando poderá se perguntar: por que escrever com “o” final as palavras *pato* e *mato* se é com /u/ que elas são pronunciadas?

Segundo Lemle (2006), o aprendiz com capacidade de observação e de crítica fará perguntas do tipo:

- _ Professor, se eu falo [péis], por que é errado escrever *péis*?
- _ Eu falo [matu] e não [mato]. Devia ser *matu* a escrita certa.
- _ [pau] e [sau] se falam igualzinho. Por que se escrevem *pau* e *sal*? (p. 20)

Sobre isso, a autora assinala que uma grande parte dos professores se mostra despreparada quando responde, por exemplo, “a gente é que fala errado, porque o certo é falar [pés], [mato], [sal]” (p. 20). E aqui concordamos com Lemle quando afirma ser esta *uma péssima resposta*, um desrespeito à variedade linguística que o falante pratica. Falando-se em variação linguística, é mister ressaltar uma questão essencial sobre a aprendizagem da leitura/escrita que o alfabetizador deve saber, para não cometer erros de raciocínio e de atitude em sua prática diária. É o entendimento das diferenças entre o sistema verbal oral e o escrito.

Enquanto a fala é adquirida de maneira natural e espontânea por qualquer criança normal (por volta dos 12 meses, ela produz as primeiras palavras), o sistema escrito tem que ser ensinado: ensino que precisa ser intencional, sistemático e intensivo, para que haja aprendizagem (SCLiar-CABRAL, 2003a). Até se alfabetizar, a criança percebe a sua fala como um *continuum*, um *bololó*, como prefere a autora, “tanto é que, quando começa a escrever, não faz a separação entre as palavras” (2003a, p. 44). E aí reside uma grande dificuldade e um dos maiores desafios para o alfabetizando, pois, na fala, diferentemente da escrita, as palavras não são separadas por espaços em branco e os segmentos que compõem a sílaba não contrastam entre si (Exs: Anapaula, Marialice, ozamigos, zolhos). Sendo assim, é preciso ensinar-lhe as especificidades do sistema alfabético, como: lidar com os espaços em branco na escrita, já que na oralidade não fica clara a distinção entre letras, sílabas e palavras; observar a direção da escrita (que ocorrerá sempre da esquerda para a direita e de cima para baixo); identificar as letras e o reconhecimento dos traços invariantes que as diferenciam entre si, bem como desmembrar a sílaba, automatizando os valores que os grafemas (uma ou duas letras) têm para representar um fonema (ambos com a função de distinguir significados). Daí a importância da consciência fonológica na alfabetização, tema já discutido anteriormente.

Retomando, Scliar-Cabral (2003b) nos diz que as variações sociolinguísticas são determinadas por vários fatores, dentre os quais podemos destacar: o geográfico (ex: as variedades praticadas em diferentes lugares/regiões do Brasil); o socioeconômico e cultural também conhecido como diastrático; o profissional (o *discurso específico* de profissionais, de uma dada área do conhecimento) e o de geração (a variedade praticada pelos jovens: *gírias* e *expressões* desconhecidas dos adultos). Exemplifica argumentando que “na cidade de Florianópolis, filhos de pais que frequentaram a universidade, que leem e convivem com pessoas das chamadas profissões liberais” (p. 29), e que se relacionam com colegas no bairro e/ou na escola que pertencem a esse mesmo contexto, vão, conseqüentemente, internalizar uma variedade linguística que difere daquela praticada por crianças “cujos pais e/ou familiares não foram alfabetizados e cujos amiguinhos moram no morro do Mocotó” (p. 29).

Assim, conforme postula a autora, as variedades sociolinguísticas “decorrem das condições em que a criança internaliza sua língua materna” (2003b, p. 29). Porém, uma observação se faz necessária: não há que se confundir variação sociolinguística com marcas da oralidade. Por isso, nas situações anteriormente descritas, em que o aluno converte e/ou transpõe para a escrita os fonemas que os grafemas representam, ele apoia-se inevitavelmente na oralidade. Daí que comumente escreve da forma como ouve e fala (Exs.: *mininu, leiti, denti, bolu, matu, sau, pau*).

É neste momento que o professor deve estar apto a explicar ao educando que as diferentes formas de falar não constituem “erro” linguístico, e sim, variações. Nesse sentido, não há o certo e o errado linguístico, mas o diferente (na fala). Quanto à escrita já não se pode dizer o mesmo, pois apesar das variações na fala, sejam elas marcadas por fatores regionais ou mesmo pela oralidade, existe uma única forma de grafar a língua. O que nos leva a inferir, tal como Silva (2006, p. 138), que “a escrita precisa ser unificada, porque caso houvesse uma escrita para cada falar diferente, a comunicação e a representação da realidade seria muito complicada”. Portanto, a criança deve ser levada a compreender a convencionalidade da escrita ortográfica, que *não escrevemos do mesmo jeito que falamos*. Silva (2006) reitera dizendo ser a escrita

[...] uma convenção, um contrato social, que, historicamente, os falantes de uma língua firmam entre si. Mesmo que falem diferente, devem escrever do mesmo modo. Quem não observar estas regras de escrita não cumpre o contrato, ou seja, comete erro (p. 138).

Pode-se perceber, então, a importância de um trabalho em sala de aula que contemple, de maneira articulada e simultânea, o respeito pelas diferentes variedades linguísticas e o ensino intencional e sistematizado do sistema escrito. Do mesmo modo, a distinção entre o que é de natureza sociolinguística e o que são marcas da fala na escrita, conforme exemplificado, parece-nos fundamental para o professor organizar o ensino.

Complementando, outro aspecto importante a ser discutido com os alunos refere-se especificamente à codificação de palavras terminadas em /e/ e /o/, em sílabas de intensidade fraca. Aqui é necessário enfatizar que a posição que as vogais “e” e “o” ocupam no vocábulo precisa ser levada em conta para a correspondência entre fonemas e grafemas. Acrescente-se ainda: as palavras portuguesas apresentam uma sílaba mais forte ou intensa (tônica), que pode ser a última, a penúltima ou a antepenúltima, na qual recai o acento de força ou intensidade, cujo valor fonêmico distingue um vocábulo de outro; ex: sábia, - sabia – sabiá, válido – valido, contem – contém, revólver – revolver, etc. , (CAMARA JR. , 2008). Esse é outro aspecto relevante a ser abordado com os alunos na aprendizagem (e desenvolvimento) da leitura e escrita, visto ser o acento tônico o único elemento fonológico distintivo em determinadas palavras, conforme observado.

A seguir, apresenta-se o sistema vocálico do português do Brasil conforme Quicoli (*apud* SCLIAR-CABRAL, 2003b, p. 9) com acréscimo das vogais nasalizadas.

| + orais | -posterior -arredondado (anteriores) | +posterior -arredondado | +posterior +arredondado |
|----------------------|--|----------------------------|----------------------------|
| +alta | i | | u |
| -alta -baixa | E ε (pé) | | o ɔ (pó) |
| +baixa | | a | |
| -orais (nasalizadas) | | | |
| +alta | ĩ | | ũ |
| -alta | ẽ | | õ |
| +baixa | | ã | |

Quadro 5- Sistema vocálico do português do Brasil.

Fonte: SCLIAR-CABRAL, Leonor (2003b, p. 9).

Na escola, a maioria dos professores ensina que no português do Brasil existem cinco vogais, o que é compreensível, visto que durante muito tempo, antes da contribuição da linguística, era exatamente assim que o ensino das primeiras letras era conduzido: *a, é, i, ó, u*. Entretanto, a apresentação de “todas as vogais” à criança precisa se dar aos poucos para não

confundi-la, pois este número é maior: **sete vogais orais e cinco nasalizadas**. Sendo assim, é preciso mostrar ao alfabetizando, por exemplo, que há palavras em que o grafema “e” representa fonemas distintos na leitura.

Para o ensino-aprendizagem dos fonemas consonantais, Scliar-Cabral (2008) sugere que se inicie a alfabetização pelo grafema “v”, pois a articulação (produção) desse fonema, pode ser prolongada com certa facilidade, o que leva o aluno/falante à boa percepção da sua realização separadamente da sílaba (da vogal). Outro aspecto que justifica a escolha é a facilidade do traçado da letra “v” – com apenas dois palitos a criança pode reproduzir a letra “v”, maiúscula com palitos grandes e/ou minúscula se usar palitos pequenos, já que os traços são iguais. Ou ainda, fazendo uma ação gestual com os dedos também facilmente obterá a letra “v”. Ressalte-se principalmente a biunivocidade deste grafema, ou seja, ele será sempre representado pelo mesmo fonema: /v/.

Retomando, existem outras especificidades discutidas por Mattoso Camara Jr. (2008), sobre a produção dos fonemas consonantais, porém, neste trabalho, detivemo-nos no estudo dos fonemas vocálicos, com foco na leitura de /e/ e /o/, por isso não vamos adentrar naquelas especificidades.

3 METODOLOGIA

Este capítulo foi dividido em três seções: na primeira, apresenta-se a descrição dos tópicos metodológicos. Na segunda seção, descrevem-se os procedimentos adotados na coleta dos dados. Na terceira, os procedimentos da análise dos dados.

3.1 TÓPICOS METODOLÓGICOS

3.1.1 Pesquisa Participativa

Esta pesquisa é do tipo participativa, de natureza qualitativa. A pesquisa participativa caracteriza-se “pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas” (GIL, 2007, p. 55), o que pressupõe um modo cooperativo e participativo de agir. Na pesquisa participativa, segundo Rauen (2006, p. 192), as fases de observação são cinco: “aproximação do grupo; processo de inserção; observação; análise crítica dos dados colhidos; e retorno para discussão e avaliação dos resultados”.

3.1.2 Problema

Qual a influência de um minicurso a futuros alfabetizadores trabalhando a consciência fonológica, com base nos princípios do sistema alfabético do português do Brasil (SCLiar-CABRAL, 2003a; b), com e para o letramento?

3.1.3 Sujeitos

Foram participantes da pesquisa: 14 alunas do 5º semestre de um curso de graduação em Pedagogia de uma universidade do estado de Santa Catarina, conforme o quadro abaixo¹²:

| Número do Sujeito | Idade | Sexo | Escolaridade | Atuação pedagógica | Tempo de atuação no Magistério |
|-------------------|-------|------|------------------------------------|------------------------------|--------------------------------|
| 1 | 27 | F | CP - 5º sem ¹³ | Não atua em sala de aula | |
| 2 | 26 | F | Mag EM - CP - 5º sem ¹⁴ | Auxiliar de AD ¹⁵ | 3 anos |
| 3 | X | F | CP - 5º sem | Docente de EI ¹⁶ | 2 anos |
| 4 | 20 | F | CP - 5º sem | Não atua em sala de aula | |
| 5 | 20 | F | CP - 5º sem | Não atua em sala de aula | |
| 6 | 23 | F | CP - 5º sem | Docente de EF de 8 anos | 2 anos e 3 meses |
| 17 | 21 | F | CP - 5º sem | Docente de EI | 3 anos |
| 8 | 21 | F | CP - 5º sem | Auxiliar de AD | 1 ano e meio |
| 9 | 21 | F | CP - 5º sem | Auxiliar de AD | 4 meses |
| 10 | 39 | F | CP - 5º sem | Não informou | 2 meses |
| 11 | 20 | F | CP - 5º sem | Auxiliar de AD | Não informou |
| 12 | 20 | F | CP - 5º sem | Auxiliar de AD | Não informou |
| 13 | 23 | F | Mag EM - CP - 5º sem | Auxiliar de AD | 3 anos |
| 14 | 25 | F | Mag EM - CP - 5º sem | Docente de EI | 1 ano e 1 mês |

Quadro 6 – Dados de identificação dos sujeitos da pesquisa.

A escolha dos sujeitos justifica-se pelo fato de esta pesquisadora, como bolsista do programa PPGCL, ter de realizar estágio de docência no ensino superior, bem como por se tratarem de profissionais – as que já atuam - em formação inicial. A participação dos sujeitos no minicurso de formação docente deu-se após convite feito pela pesquisadora, explicitando-lhes o conteúdo a ser abordado e esclarecendo que eles seriam sujeitos de uma pesquisa.

A opção por ministrar este minicurso às alunas do curso de graduação em Pedagogia pauta-se no que diz Heinig (In: SCLiar-CABRAL, 2003b, p. 11), sobre o “ensinar e aprender”.

¹² Inicialmente, seriam 47 sujeitos-participantes da presente pesquisa, o que equivaleria o total de alunos da turma (5º. Semestre). Entretanto, os questionários com todas as questões respondidas no pré-teste e no pós-teste somaram apenas 14.

¹³ CP – 5º. Sem – Alunas do curso de Pedagogia – 5º. Semestre.

¹⁴ - Mag EM – CP – 5º sem – Curso do magistério no Ensino Médio e Curso de Pedagogia – 5º semestre.

¹⁵ - Auxiliar de AD – Auxiliar de atividade docente ou na educação infantil ou nas séries iniciais do ensino fundamental.

[...] o educador é um ser em constante aprendizagem. Aprende em sua formação na universidade, aprende continuamente em novas leituras e na troca com outros profissionais e, especialmente, aprende com quem veio para aprender. [. . .] Educador em estado constante de aprendizagem é uma pessoa atenta ao seu redor, buscando entender o espaço escolar para nele agir.

3.1.4 *Corpus da pesquisa*

A avaliação dos resultados da pesquisa parte da análise e descrição dos dados obtidos nas respostas dos sujeitos a dez questões que compõem a atividade diagnóstica, conforme anexo. A atividade diagnóstica foi aplicada em dois momentos distintos: na primeira etapa da pesquisa, como pré-teste, e na terceira etapa, como pós-teste, aos mesmos sujeitos. As questões, em anexo, constituíram nosso instrumento de coleta dos dados.

3.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Esta pesquisa foi desenvolvida em **três etapas**, e a coleta dos dados ocorreu em duas delas: na **primeira etapa** (pré-teste) ocorreu a primeira coleta, na **segunda etapa** foi ministrado o minicurso de formação docente e na **terceira etapa** (pós-teste) foi feita a segunda coleta de dados. A seguir, detalharemos cada uma delas.

ETAPA 1: pré-teste. A primeira etapa da pesquisa ocorreu no dia 11 de março de 2009. Aplicou-se uma atividade intitulada “CONVERSANDO sobre a ALFABETIZAÇÃO”, para que se pudesse diagnosticar o conhecimento dos sujeitos no que diz respeito ao trabalho com a consciência fonológica na alfabetização, bem como sobre como administrariam o ensino-aprendizagem dos conteúdos abaixo arrolados. Para isso, os sujeitos tiveram que responder a dez questões constituintes do instrumento de coleta de dados.

ETAPA 2: intervenção docente, mediante um MINICURSO. Na segunda etapa da pesquisa, para promover um avanço nos conhecimentos dos sujeitos, ministrou-se um minicurso de formação docente com carga horária de 12 horas, com o tema: A

¹⁶ EI – Educação Infantil.

consciência fonológica na ALFABETIZAÇÃO com e para o LETRAMENTO. O minicurso foi desenvolvido simultaneamente ao estágio de docência da pesquisadora, no período noturno, na disciplina Linguagem e Infância IV.

Os conteúdos ministrados foram:

- Princípios do sistema alfabético do português do Brasil e as regras de descodificação dos grafemas consonantais e vocálicos do português.
- Breve distinção entre as ciências **Fonética** e **Fonologia**, bem como o reconhecimento de fonemas, grafemas, sons, letras e sílabas.
- A relação biunívoca e a relação não-biunívoca entre a codificação e descodificação dos fonemas consonantais e vocálicos do português.
- A consciência fonológica como elemento facilitador da aprendizagem da leitura (e da escrita) pela criança.
- Distinção entre ensino de leitura e ensino de escrita.
- Distinção entre copiar e escrever.
- Marcas de oralidade e de variação linguística.
- Reforma ortográfica: alteração de algumas regras ortográficas.
- Ensino fundamental de nove anos e alfabetização no ciclo da infância.

ETAPA 3: pós-teste. Na terceira etapa, que ocorreu no final do mês de abril de 2009, reaplicou-se o instrumento de avaliação do pré-teste, com o objetivo de diagnosticar os conhecimentos dos sujeitos sobre o tema trabalhado, conhecimentos que foram potencializados (ou não) pelo minicurso. Foi entregue às alunas o pré-teste, grampeado ao pós-teste, a fim de possibilitar a auto-avaliação, quanto ao seu desempenho antes e depois do minicurso.

O pré-teste e o pós-teste foram realizados dentro da carga horária do minicurso, que, pressupomos, se constituíram em momentos de aprendizagem.

Cada sujeito, portanto, realizou três tarefas: 1) pré-teste; 2) participação no minicurso de formação sobre *a consciência fonológica na alfabetização com e para o letramento*; 3) pós-teste.

Os procedimentos utilizados na análise da coleta de dados serão explicitados na próxima seção.

3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DO *CORPUS*

Os dados obtidos no pré-teste foram digitados e organizados para posterior análise. Ao se analisarem os dados, consideraram-se os conhecimentos apontados pelos sujeitos, tomando-se como base os objetivos elencados para cada questão, uma vez que estas contemplam a proposta geral da pesquisa.

Em cada questão, apresentam-se os dados da primeira (conhecimento prévio) e da terceira etapas (conhecimento construído após o minicurso). Em seguida, faz-se uma análise comparativa dos dados da primeira e da terceira etapas, evidenciando os avanços e as dificuldades demonstradas pelos sujeitos.

A apresentação e a análise dos dados coletados nas dez questões foram precedidas pela descrição dos dados de identificação dos sujeitos; do comando e do objetivo da questão, seguindo o modelo apresentado nos estudos de Silva (2006).

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Na introdução deste estudo, vimos que a leitura constitui uma atividade muito complexa, por envolver um conjunto de processos que se dão simultaneamente no nosso cérebro. Logo, o estudo desta habilidade pode ser abordado sob diferentes perspectivas: epistemológica, discursiva, cognitiva e, na sua aprendizagem inicial, também sob a perspectiva linguística/metalinguística.

Visando a contribuir para a discussão da leitura, especificamente, no que tange aos aspectos linguísticos/metalinguísticos envolvidos na aprendizagem inicial da referida habilidade, delimitou-se como meta do trabalho avaliar a influência de um minicurso de formação docente, no que diz respeito ao trabalho com a consciência fonológica na aprendizagem inicial da leitura em propostas de alfabetização para o letramento.

Sendo assim, nesta seção, vamos analisar os resultados obtidos a partir do minicurso de formação oferecido aos futuros profissionais da alfabetização (sujeitos do 5º semestre de um curso de graduação em Pedagogia), em relação à adoção e à sistematização de aspectos linguísticos/metalinguísticos na aprendizagem inicial da leitura por crianças do ciclo da infância do ensino fundamental de nove anos, que são crianças de 6 a 8 anos de idade.

Especificamente, para a descrição e a análise dos dados, vamos nos deter mais na perspectiva teórico-metodológica mediada para os processos intervenientes na aprendizagem inicial da leitura, ou seja, mais no nível da DECODIFICAÇÃO, a qual implica, conforme já dito anteriormente, o reconhecimento das letras e os valores atribuídos aos grafemas por parte do leitor, para que ele reconheça a palavra escrita, condição imprescindível para se chegar à compreensão e interpretação do texto escrito¹⁷.

No curso de formação, foi estabelecida a importância de se trabalhar o ensino das habilidades de leitura e de escrita, a partir da seguinte abordagem, conforme Scliar-Cabral (2008): “O ensino da leitura deve anteceder o ensino da escrita, quando muito, este poderá se dar simultaneamente ao ensino da leitura. Mas, jamais a escrita deve ser priorizada, em

¹⁷ Lembrando: nesta pesquisa, não se considera reducionista a opção por esse tipo de análise, a que se firma no nível linguístico: concebe-se a decodificação como mais um dentre os demais níveis de leitura. Numa arquitetura neuronal, o nível da decodificação se situaria no patamar mais baixo e o da interpretação textual no mais alto. Logo, dizer que ler significa muito mais do que decodificar é entender que ler também seja decodificar. E, centrarmos o foco da discussão apenas no trabalho com a consciência fonológica nesta etapa inicial da aprendizagem da leitura, não implica, de forma alguma, relegarmos para um plano secundário os problemas mais amplos que envolvem a leitura, como os que tratam de aspectos semântico-discursivos, nem tampouco a importância de se trabalhar a motivação para a leitura desde a fase inicial de escolarização.

detrimento da leitura. Entende-se a leitura como *input* (entrada) e a escrita como *output* (saída)” (Curso de formação do projeto Ler & Ser, 2008).

Quanto à metodologia adotada na pesquisa, relembramos que, para atingirmos nosso objetivo, a orientação da proposta deste trabalho firmou-se em três etapas, a saber:

a. **Etapa 1:** pré-teste

- A Etapa 1 constitui-se da aplicação de uma avaliação sob forma de questionário aos sujeitos cursistas de Pedagogia, os sujeitos da pesquisa.

b. **Etapa 2:** etapa da intervenção de um minicurso de 12 horas

- Na Etapa 2, foi ministrado o minicurso, é chamada a fase de intervenção da pesquisadora na formação das cursistas.

c. **Etapa 3:** pós-teste

- Na Etapa 3, aplicou-se o mesmo teste da etapa 1, a saber, o pré-teste, para que a avaliação do aproveitamento da intervenção do minicurso fosse efetivada.

A seguir, os dados analisados representam a compreensão que os sujeitos (quatorze ao todo) demonstraram sobre o ensino de leitura e de escrita para crianças de 6 a 8 anos, antes e depois do minicurso de formação docente.

4.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DA QUESTÃO 1

A questão 1 constitui-se de quatro subitens: *1a*, *1b*, *1c* e *1d*, conforme quadros abaixo.

QUESTÃO 1:

A resolução nº 110 – CEE/SC de 12/12/2006 estabelece que os três anos iniciais são importantes para a qualidade da educação Básica: voltados à alfabetização e ao letramento, é necessário que a ação pedagógica assegure, nesse período, o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento estabelecidas nas Diretrizes Curriculares nacionais para o E. F. Dessa forma, entende-se que a alfabetização dar-se-á nos três anos iniciais do E. F.

Nesses termos, os professores alfabetizadores passam a dispor de mais tempo para trabalharem o ensino da leitura e da escrita para as crianças de 6 a 8 anos.

1. a) *Com suas palavras, explique como você entende ENSINO da LEITURA e ENSINO da ESCRITA para crianças de 6 a 8 anos.*

1. b) *LEITURA e ESCRITA são habilidades distintas? Por quê?*

1. c) *LEITURA e ESCRITA também são habilidades que se complementam? Por quê?*

1. d) *Na sua opinião, para qual destas habilidades a escola deve trabalhar com mais ênfase, dar maior atenção e mais tempo de trabalho nos três primeiros anos do EF de 9 anos? Por que?*

() ESCRITA () LEITURA () TEMPO IGUAL (às duas habilidades)

Objetivos da questão 1:

a) Analisar a concepção que os sujeitos adotam sobre o ensino da leitura e da escrita para crianças de 6 a 8 anos;

b) Verificar se os sujeitos consideram importante/necessária a mediação do professor, de natureza metalinguística.

Quadro 7 – Apresentação da questão 1 do instrumento de pesquisa.¹⁸

4.1.1 Análise e discussão da questão 1. a

Questão 1. a) *Com suas palavras, como você entende:*

- *ENSINO da LEITURA e*
- *ENSINO da ESCRITA,*
 - *para crianças de 6 a 8 anos?*

Quadro 8 - Apresentação da questão 1. a do instrumento de pesquisa.

Inicialmente discutimos os dados analisados para, em seguida, apresentarmos o quadro comparativo da primeira etapa (pré-teste) e terceira etapa (pós-teste) da pesquisa. Assim sendo, os dados analisados no pré-teste representam o conhecimento prévio dos sujeitos, ou seja, o conhecimento que as alunas cursistas traziam antes da intervenção do minicurso. Os dados do pós-teste representam o conhecimento construído no minicurso ministrado.

Abaixo, a tabela 1 mostra os resultados alcançados:

¹⁸ Os quadros com bordas mais **LARGAS** trazem excertos do instrumento de avaliação, o questionário: ora apresentam uma questão no todo, ora apresentam parte de uma questão (do pré e do pós-teste).

| Aprendizagem da LEITURA como objeto de ensino no ciclo infantil (6 a 8 anos) | | | |
|--|---------------|--------------------|---------------|
| PRÉ-TESTE | | PÓS-TESTE | |
| Número de sujeitos | % de sujeitos | Número de sujeitos | % de sujeitos |
| 3 | 21 | 8 | 57 |
| Aprendizagem da ESCRITA como objeto de ensino no ciclo infantil (6 a 8 anos) | | | |
| PRÉ-TESTE | | PÓS-TESTE | |
| Número de sujeitos | % de sujeitos | Número de sujeitos | % de sujeitos |
| 6 | 43 | 9 | 64 |

Tabela 1 – Percentual do número de sujeitos que concebem ou a leitura ou a escrita como objetos de ensino para crianças de 6 a 8 anos.

Para a compreensão da tabela 1, esclarece-se que, das 14 respostas obtidas, tanto para a compreensão de leitura quanto para a compreensão de escrita como objeto de ensino nas séries do ciclo infantil, só foram computadas (para a referida tabela) as que abordaram aspectos de natureza metalinguística em sua concepção, ou seja, as que explicitaram a importância de se trabalharem alguns aspectos metalinguísticos, como, por exemplo, o som da palavra, a sílaba, as letras, as consoantes, as vogais, o modo de se formarem as palavras, as frases (ver quadro 13). Assim, comparando-se os dados analisados na questão 1. a), chega-se a algumas constatações, no **pré-teste** (avaliação aplicada antes da intervenção do minicurso):

- a de que a preocupação sobre a orientação metalinguística do professor no início da alfabetização mostra-se muito baixa: no ensino da escrita compreende apenas 43% das respostas; e, no ensino da leitura, mais baixa ainda: 21% das respostas;
- e a de que, quando há a preocupação com questões metalinguísticas, ela se mostra muito mais representativa com a escrita (43% das respostas) do que com a leitura (21% das respostas)

Nas demais respostas (57% das definições de escrita e 79% das que definiram leitura) não houve menção a questões metalinguísticas, nem para a aprendizagem da escrita e nem para a aprendizagem inicial da leitura, ou seja, as respostas recaíram mais sobre ‘leitura de mundo’, ‘leitura de imagens’, e outros.

No pós-teste (avaliação aplicada depois da intervenção do minicurso), em relação à orientação metalinguística na alfabetização, verifica-se que houve um aumento significativo na inserção de elementos de natureza metalinguística na maneira como os sujeitos compreendiam o ensino de leitura e o ensino de escrita: 57% dos sujeitos consideraram

importantes tais orientações na leitura, contra 64% na escrita. Tais resultados permitem a inferência de que:

- a preocupação sobre a orientação metalinguística no início da alfabetização apresentou-se na maioria das respostas, firmando-se acima de 50% das respostas: 57% (leitura) e 64% (escrita);
- tal preocupação com questões metalinguísticas mostrou-se muito maior com a leitura: houve aumento de 100%:
 - 21% das respostas no pré-teste passaram para 64% no pós-teste, o que caracteriza um despertar significativo para a importância de se relevar a aprendizagem da leitura na fase inicial da alfabetização, e não tão-somente a escrita, como se pode inferir nas respostas alcançadas.

Possivelmente, se houvesse uma disponibilidade de tempo maior para a discussão sobre tais orientações na alfabetização, poderíamos, quem sabe, alcançar um resultado que colocasse a importância da leitura acima da escrita.

Estes últimos apontam uma concepção de ensino de leitura que reflete os pressupostos teóricos de Paulo Freire (1986), material que estava sendo ministrado numa disciplina curricular do semestre em que a avaliação foi aplicada, em que o autor concebe a leitura de mundo como aquela que precede a leitura da palavra, isto é, a leitura, num sentido amplo, em que a criança atribui sentido àquilo que vê e/ou ouve, e não ao reconhecimento e atribuição de sentido às palavras impressas num livro ou texto, competência decorrente da atribuição dos valores aos grafemas (formado por uma ou duas letras). Conversando com alguns sujeitos da pesquisa, certificamo-nos de que, de fato, Freire foi também estudado nos semestres anteriores, o que poderá justificar a recorrência das respostas para esta direção, conforme o Quadro 9:

| E N S I N O D E L E I T U R A | PRÉ-TESTE | | Sujeitos |
|---|---|---|----------|
| | Freire (1986) (SM) ¹⁹ | <i>Não é somente saber ler, é saber interpretar tudo o que nos rodeia.</i> | 1 |
| <i>A leitura se dá desde os primeiros contatos da criança com o mundo, da sociedade que a cerca, na escola ela estará complementando com o conhecimento.</i> | | 6 | |
| <i>São as diferentes leituras do mundo, símbolos, imagens, números e alfabeto.</i> | | 10 | |
| <i>Ensinar a prática de leitura não é necessariamente estar dentro de uma sala de aula e estar aprendendo as letras, mas o ensino da leitura se dá desde o momento em que se nasce, em todos os momentos da vida.</i> | | 11 | |
| <i>A leitura se dá desde os primeiros contatos da criança com o mundo, da sociedade que a cerca, na escola ela estará complementando com o conhecimento.</i> | | 14 | |
| Ler, mesmo que sejam desenhos (SM) | | <i>É passar para criança o hábito de ler, mesmo que seja um desenho, uma figura, uma imagem fazendo uma leitura daquilo que vê.</i> | 2 |
| Ensino lúdico, prazeroso. (SM) | | <i>Deve ser um ensino lúdico, aos poucos, para que a criança compreenda e goste desse mundo novo.</i> | 3 |
| Leitura de textos, frases, versos, e Do nome da criança. (SM) | | <i>Se dá de forma em que: o professor pratica com os alunos a leitura de textos, frases, versos, etc ou até mesmo lendo o seu nome.</i> | 12 |
| Leitura de textos, frases. (SM) | | <i>É feita de forma que os alunos leiam textos, frases, tudo de forma dinâmica, para que os alunos possam aprender.</i> | 13 |
| Decodificar e interpretar códigos | | <i>Inserir o aluno no mundo através de códigos, símbolos, e ensinar a decodificar e interpretar esses códigos (criança letrada).</i> | 7 |
| Reconhecer sílabas e sons, com Compreensão | | <i>Bom, para mim o ensino da leitura ocorre a partir do momento em que a criança reconhece as sílabas, sabe identificar seus sons, e mais importante, quando a criança compreende o que está lendo.</i> | 8 |
| Conhecer as letras, formar palavras, frases, histórias. | | <i>No ensino da leitura, o educador tem como obrigatoriedade instigar a criança a aprender a ler e escrever, sendo assim conhecendo as letras, formando palavras, frases, histórias e acima de tudo conhecendo seus significados.</i> | 9 |
| | | [Não responderam] | 4, 5 |
| PÓS-TESTE | | | |
| Freire (1986) | | <i>A leitura se dá desde os primeiros contatos da criança com o mundo, da sociedade que a cerca, na escola ela estará complementando com o conhecimento.</i> | 6 |
| | <i>O ensino da leitura faz com que a criança descubra o mundo da sua imaginação.</i> | 14 | |
| | [Idem pré-teste] | 11 | |
| Ensinar os SONS das LETRAS/PALAVRAS num contexto | <i>Ensinar os sons que cada letra possui num contexto do que nos rodeia.</i> | 1 | |
| | <i>É ensinar o som da letra, que as palavras são formadas por sílabas, ou ainda, leitura é traduzir letras em sons.</i> | 10 | |
| | <i>Através dos sons que as palavras trazem.</i> | 13 | |
| Ensinar conhecer SONS (fonemas) e conhecer as LETRAS (grafemas) | <i>Ensinar a leitura é, primeiramente, ensinar a criança a decodificar, conhecer os sons (fonemas) e conhecer as letras (grafemas).</i> | 5 | |
| Decodificar LETRAS , C e V, que são sons. Sílabas: junção de V e C. | <i>Ensino da leitura é fazer com que a criança decodifique as letras, sabendo que a consoante é o que se une às vogais, que são sons, e juntas formam sílabas, conseqüentemente vai gerar a leitura da mesma.</i> | 4 | |
| | [Idem pré-teste] | 2, 3, 7, 8, 9, 12 | |

Quadro 9 – Transcrição das respostas sobre o que os sujeitos entendem como ensino de leitura para crianças de 6 a 8 anos: pré e pós teste.

A seguir, apresenta-se o quadro comparativo sobre o entendimento do sujeito no que diz respeito ao ensino de escrita para crianças de 6 a 8 anos: pré e pós-teste.

¹⁹ SM = Sem Metalinguagem: leitura e escrita concebidas sem alusão ao uso da metalinguagem.

| Questão 1. a) Com suas palavras, explique como você entende ENSINO da LEITURA e ENSINO da ESCRITA para crianças de 6 a 8 anos. | | | |
|---|---|---|-----------------|
| E N S I N O D E E S C R I T A | PRÉ-TESTE | | Sujeitos |
| | Identificar as letras. | <i>Saber identificar as letras.</i> | 1 |
| | | <i>É tornar compreensível o ensino das letras. . .</i> | 2 |
| | | <i>O ensino da escrita faz com que a criança descubra as letras que para ela ainda era desconhecida.</i> | 14 |
| | Identificar letras, palavras e números. | <i>Parte do ensino da leitura onde o aluno começa a conhecer as letras, palavras e números.</i> | 12 |
| | Identificar letras e sons. | <i>É o ensino da língua materna, o conjunto de letras que produzirão o som.</i> | 10 |
| | Identificar letras, alfabeto e desenhos | <i>Inserir o aluno no mundo da comunicação através das letras, o alfabeto. Onde saberia interpretar e compreender a sua escrita. Pois ao meu ver, o desenho também é uma forma de escrita e comunicação.</i> | 7 |
| | Escrita complementa a leitura. | <i>A escrita é uma complementação da leitura</i> | 6 |
| | Escrita anterior à leitura, com cópia. | <i>O ensino da escrita pode ocorrer bem antes do ensino da leitura, pois a criança entra na sala de alfabetização copiando o que a professora passa no quadro e, a partir daí, vem a memorização do desenho das letras.</i> | 8 |
| | Escrever sem olhar o alfabeto | <i>De forma que os alunos aprendam de maneira não memorizada, mas que realmente aprendam a escrever sem precisar de alfabeto colado na parede da classe para lembrar.</i> | 13 |
| | Sem metalinguagem | <i>A escrita é uma complementação da leitura</i> | |
| | | <i>Assim como o educador tem como obrigatoriedade ensinar a criança a ler e escrever, não pode obrigar dela a forma que ela escreve, pois muitas crianças escrevem uma simples ou difícil palavra muitas vezes da forma que elas falam.</i> | 9 |
| | | <i>O ensino da escrita se dá desde o momento em que a criança tem em suas mãos lápis e papel, é a partir dos primeiros “rabiscos” que eles aprendem a escrita alfabética.</i> | 11 |
| | | <i>Usando o lúdico (jogos, brincadeiras, observações).</i> | 3 |
| | | [Não responderam] | 4, 5 |
| | PÓS-TESTE | | |
| | Identificar as letras. | [Idem pré-teste] | 2 |
| | | [Idem pré-teste] | 14 |
| | Sílaba tem significado. | <i>Saber fazer entender que cada sílaba tem um significado.</i> | 1 |
| | Sons | <i>Ensinar a gramática dos sons.</i> | 12 |
| <i>No ensino da escrita deve-se primeiramente ensinar que cada letra possui uma forma, a escrita é o que representa a fala, sendo assim, uma vez que a criança conhece o som e o símbolo de cada letra ela vai desenvolver sua escrita.</i> | | 4 | |
| <i>Ensinar a leitura é, primeiramente, ensinar a criança a decodificar, conhecer os sons (fonemas) e conhecer as letras (grafemas).</i> | | 5 | |
| <i>É ensinar a representação gráfica do som.</i> | | 10 | |
| <i>Conseguindo identificar os sons, será mais fácil a escrita.</i> | | 13 | |
| Sem metalinguagem | <i>A escrita é uma complementação da leitura, é através da leitura que ela [a criança] compreende, interpreta a escrita. Se não há um bom entendimento da leitura, dificilmente a criança escreverá corretamente.</i> | 6 | |
| | <i>Usando o lúdico (jogos, brincadeiras).</i> | 3 | |
| | [Idem pré-teste] | 7, 8, 9, 11, | |

Quadro 10 – Transcrição das respostas sobre o que os sujeitos entendem como ensino da escrita para crianças de 6 a 8 anos: pré e pós teste.

4.1.2 Análise e discussão da questão 1 (1. b) – pré-teste e pós-teste

Questão 1. b) *LEITURA e ESCRITA são habilidades distintas? Por quê?*

Quadro 11 - Apresentação da questão 1. b do instrumento de pesquisa.

| RESPOSTAS DA QUESTÃO 1. b – PRIMEIRA (pré-teste) e TERCEIRA ETAPA (pós-teste) | | |
|---|---|---|
| Sujeitos | Pré-teste | Pós-teste |
| 1 | <i>Não. Porque é através do ensino que a criança aprende a interpretar não somente as letras, mas um desenho também.</i> | <i>Sim, porque muitos sabem escrever, mas não entendem na hora da leitura.</i> |
| 2 | <i>Não, mas não sei como explicar.</i> | [Não respondeu]. |
| 3 | <i>Não, porque a criança aprende a ler através de observações, ou melhor, daquilo que ela vê ao seu redor.</i> | <i>Não, uma acompanha a outra.</i> |
| 4 | [Não respondeu]. | <i>Sim, pois a leitura baseia-se nos sons (fonemas) de cada letra decodificando os sons. A escrita baseia-se nos grafemas e envolve a codificação.</i> |
| 5 | [Não respondeu]. | <i>Sim, pois a leitura é saber a decodificação, conhecer os grafemas e fonemas, já na escrita primeiramente é expor de acordo com sua fala.</i> |
| 6 | <i>Não, porque a criança deve ser estimulada para o ato da leitura, a criança não aprenderá sem entender, sem ter uma base de conhecimento.</i> | <i>Não, pois uma complementa a outra.</i> |
| 7 | <i>Não. Uma contempla a outra, estão ligadas. As duas habilidades têm que ocorrer dentro de um contexto histórico.</i> | <i>Idem pré-teste.</i> |
| 8 | <i>Acho que sim, pois o aluno pode saber decifrar as palavras, mas isso não é um sinal de que realmente ele aprendeu.</i> | <i>Acho que sim, pois o aluno pode saber decifrar as palavras, mas isso não é um sinal de que realmente ele aprendeu.</i> |
| 9 | <i>Não, ambas dependem uma da outra, mais nem sempre. Pois em alguns casos escrevem do modo que falam mais vai muitas vezes do educador, sendo que a educação inicia em casa e reflete na escola.</i> | <i>Não, ambas dependem uma da outra, mais nem sempre. Pois em alguns casos escrevem do modo que falam mais vai muitas vezes do educador, sendo que a educação inicia em casa e reflete na escola.</i> |
| 10 | <i>Não, ambas estão integradas e ligadas ao processo de aprendizagem.</i> | <i>Não. Porque quando muda o som, muda o significado da palavra.</i> |
| 11 | [Não respondeu]. | <i>Não. Porque para que se tenha uma boa compreensão de ambas é preciso que estejam ligadas.</i> |
| 12 | <i>Sim, pois muitos sabem ler, mas não sabem escrever e vice versa.</i> | <i>Sim, pois ao ler as palavras pronunciamos com um tipo de som que, ao escrever, vemos que não é da forma como lemos.</i> |
| 13 | [Não respondeu]. | [Não respondeu]. |
| 14 | <i>Não porque uma complementa a outra.</i> | <i>Idem pré-teste.</i> |

Quadro 12 – Transcrição das respostas dos sujeitos da questão 1. b: pré e pós-teste.

Comparando-se os dados analisados na questão 1. b), evidenciamos o seguinte:

| LEITURA COMO HABILIDADE DISTINTA DE ESCRITA | | | | | | | | | | | |
|---|----|-----|----|------------------|----|-----------|----|-----|----|-----|----|
| PRÉ-TESTE | | | | | | PÓS-TESTE | | | | | |
| NÃO | | SIM | | NR ²⁰ | | NÃO | | SIM | | NR | |
| No. | % | No. | % | No. | % | No. | % | No. | % | No. | % |
| 8 | 57 | 2 | 14 | 4 | 28 | 7 | 50 | 5 | 36 | 2 | 14 |

Tabela 2– Resultado numérico das respostas da Questão 1. b) Leitura e Escrita como habilidades distintas (ou não): pré e pós-teste.

No **pré-teste**, 57% dos sujeitos não distinguem as habilidades de leitura e escrita, contra 14% que afirmam se tratarem, sim, de duas habilidades distintas; 28% não responderam. No **pós-teste**, 50% dos sujeitos continuam não distinguindo as duas habilidades, contra 36% que revelam serem ambas, leitura e escrita, habilidades diferentes. Aqui se observa um pequeno avanço no conhecimento dos sujeitos, já que, na primeira etapa, apenas dois deles (14%) faziam uma distinção entre leitura e escrita, tendo este número aumentado, na terceira etapa, para cinco (36%). Isso demonstra que, na formação inicial e continuada, há a necessidade de um tempo maior – o que não foi possível neste minicurso - para o estudo e discussão de tais habilidades, uma vez que estas, [leitura e escrita], embora sejam indissociáveis, envolvem processos distintos, os quais precisam ser compreendidos por aqueles que lidam com o ensino-aprendizagem da leitura e escrita.

A aprendizagem da leitura, isto é, o processo de descodificação implica o reconhecimento das letras e os valores atribuídos aos grafemas, pela criança, para que ela reconheça a palavra escrita, condição imprescindível para chegar à compreensão e interpretação do texto escrito. Já a escrita, isto é, a codificação, implica um processo inverso: aqui a criança converte os fonemas em grafemas na escrita, e só o fará [autonomamente], se antes, tiver aprendido a ler, uma vez que a recepção (leitura) é anterior à produção (escrita).

²⁰ NR – Não respondeu.

4.1.3 Análise e discussão da questão 1 (1. c) – pré-teste e pós-teste

Questão 1. c) *LEITURA e ESCRITA* também são habilidades que se complementam? Por quê?

Quadro 13- Apresentação da questão 1. c do instrumento de pesquisa.

| RESPOSTAS DA QUESTÃO 1. c – PRIMEIRA (pré-teste) e TERCEIRA ETAPA (pós-teste) | | |
|---|--|---|
| Sujeitos | Pré-teste | Pós-teste |
| 1 | <i>Sim. Porque é através deste que a criança compreende os fatos, desenhos sem ensino isso passa despercebido.</i> | <i>Sim, porque sem a escrita o indivíduo não pode ler.</i> |
| 2 | <i>Sim, pois uma não fica sem a outra, são complementáveis.</i> | <i>Sim, creio que uma depende da outra.</i> |
| 3 | [Não respondeu]. | <i>Sim, uma depende da outra.</i> |
| 4 | [Não respondeu]. | <i>Sim, pois a criança só aprende a escrever, depois de aprender a ler, já que cada consoante precisa de uma vogal para gerar o som da sílaba.</i> |
| 5 | [Não respondeu]. | <i>Sim, pois conhecendo as letras, os sons, consequentemente aprenderá de forma mais adequada a escrever. Assim, alfabetização e letramento estão mais próximos, pois esta [a criança] não aprenderá apenas ler e escrever, mais fará uso das mesmas.</i> |
| 6 | [Não respondeu]. | <i>Sim, deve-se ter um bom entendimento da leitura e escrita juntas, pois são duas coisas diferentes mas que servem de base uma para outra.</i> |
| 7 | <i>Idem B</i> | <i>Idem B</i> |
| 8 | <i>Sim, pois uma dá consequência à outra, não vai adiantar para o aluno aprender somente a ler ou vice versa. O aluno tem que realmente aprender as duas coisas.</i> | <i>Sim, pois uma dá consequência à outra, não vai adiantar para o aluno aprender somente a ler ou vice versa. O aluno tem que realmente aprender as duas coisas.</i> |
| 9 | <i>Através das letras os seus sons e significados, por consequência disso aprendemos a ler corretamente. Mas as crianças não aprendem o significado de cada palavra ou sons.</i> | <i>Idem pré-teste.</i> |
| 10 | <i>Sim a leitura passa a ser dirigida e assume o sentido da palavra através do ensino.</i> | <i>Sim, é saber qual símbolo (letra, ou conjunto de letra) corresponde ao som.</i> |
| 11 | [Não respondeu]. | <i>Sim. Porque uma depende da outra para que se tenha uma boa compreensão.</i> |
| 12 | <i>Sim.</i> | <i>Sim, pois através desta sabemos qual letra corresponde ao som.</i> |
| 13 | <i>Sim, porém muitos alunos sabem escrever mais não sabem ler, ou vice versa.</i> | <i>Sim, pois uma complementa a outra.</i> |
| 14 | <i>Sim porque uma complementa a outra.</i> | <i>Sim porque uma complementa a outra.</i> |

Quadro 14 - Transcrição das respostas dos sujeitos da questão 1. c: pré e pós-teste.

O resultado das repostas da Questão 1. c) foi categórico para a resposta afirmativa:

| LEITURA E ESCRITA COMO HABILIDADES QUE SE COMPLEMENTAM | | | | | | | | | | | |
|--|---|-----|----|------------------|----|-----------|---|-----|-----|-----|---|
| PRÉ-TESTE | | | | | | PÓS-TESTE | | | | | |
| NÃO | | SIM | | NR ²¹ | | NÃO | | SIM | | NR | |
| No. | % | No. | % | No. | % | No. | % | No. | % | No. | % |
| 0 | 0 | 9 | 64 | 5 | 36 | 0 | 0 | 14 | 100 | 0 | 0 |

Tabela 3 – Resultado numérico das respostas da Questão 1. c) Leitura e Escrita como habilidades que se complementam:pré e pós-teste.

Na questão 1. c), semelhante à anterior (1. b), os sujeitos (64% no **pré-teste**) concebem leitura e escrita como habilidades complementares, interdependentes e indissociáveis. Vale destacar a resposta do S9 (conforme quadro 18), para o qual a aprendizagem da leitura se dá através das letras, seus **SONS** e significados: *Através das letras os seus sons e significados, por consequência disso aprendemos a ler corretamente.* Este sujeito demonstra, de maneira implícita, entender que *aprender a ler ajuda o leitor a ler. Para entender um texto escrito, primeiro o leitor precisa saber ler* (BRASIL, 2003, p. 21); 36% dos sujeitos não responderam.

Na terceira etapa da pesquisa, 36% dos sujeitos que não haviam respondido no pré-teste, também revelam conceber leitura e escrita como habilidades que se complementam, resultando, portanto, em 100% para as respostas afirmativas. Dentre estas, algumas declarações como as dos sujeitos 4, 5, 10 e 12 confirmam a percepção de que: A aprendizagem da leitura antecede a aprendizagem da escrita; Sílabas = junção de C e V; Ler é conhecer as **LETRAS, SONS**, para aprender a escrever; Ler é reconhecer a correspondência entre grafema e fonema. É possível dizer, então, que este minicurso contribuiu positivamente na formação destes sujeitos, no que diz respeito à compreensão de um dos processos intervenientes na aprendizagem inicial da leitura, isto é, a decodificação.

²¹ NR – Não respondeu.

4.1.4 Análise e discussão da questão 1 (1. d) – pré-teste e pós-teste

Questão 1. d) *Na sua opinião, para qual destas habilidades a escola deve trabalhar com mais ênfase, dar maior atenção e mais tempo de trabalho nos três primeiros anos do EF de 9 anos? Por quê?*
 ESCRITA LEITURA TEMPO IGUAL (às duas habilidades)

Quadro 15 - Apresentação da questão 1. d do instrumento de pesquisa.

| RESPOSTAS DA QUESTÃO 1. d – pré-teste e pós-teste | | |
|--|--|---|
| Sujeitos | Pré-teste | Pós-teste |
| 1 | <i>Tempo igual. Uma completa a outra.</i> | <i>Tempo igual às duas habilidades, porque as duas têm que ser colocadas juntas.</i> |
| 2 | <i>Escrita. É começando com o estudo das letras e poderia logo em seguida com a leitura.</i> | <i>Leitura. É mais fácil para a criança começar pelo som da palavra, depois pela escrita.</i> |
| 3 | <i>Leitura. (Não justificou).</i> | <i>Tempo igual às duas habilidades, uma serve de base para a outra.</i> |
| 4 | <i>Tempo igual. Considero as duas habilidades importantes, uma facilita o estudo da outra, pois, praticando, a leitura enriquece o vocabulário e o conhecimento das letras, e, escrevendo consequentemente a leitura.</i> | <i>Tempo igual às duas habilidades. Considero as duas habilidades importantes. Uma facilita o estudo da outra, pois, praticando, a leitura enriquece o vocabulário e o conhecimento das letras, e, escrevendo, facilita a decodificação. Devo ressaltar que primeiro a criança deve aprender a ler (conhecer), para depois partir para a escrita.</i> |
| 5 | <i>Tempo igual. Escrita e leitura, uma consequentemente facilita a aprendizagem da outra.</i> | <i>Tempo igual às duas habilidades. Mesmo sabendo da importância que tem a leitura para aprendizagem dos grafemas e fonemas e assim decodificações, escrever ajudará a encontrar os erros e fazer deste um novo trabalho diante de sons e letras; da fala, onde nem tudo será escrito conforme falado.</i> |
| 6 | <i>Leitura. É através da leitura que a criança entenderá o que lhe é passado, que ela se enriquecerá de conhecimento e a leitura se dá desde os primeiros anos de vida.</i> | <i>Tempo igual às duas habilidades, pois uma serve de base para outra.</i> |
| 7 | <i>Tempo igual, não adianta a criança saber ler, mas não saber escrever e vice-versa. É necessário trabalhar com essas duas habilidades, e o aluno, além de saber ler e escrever, precisa saber interpretar o que está lendo e escrevendo.</i> | <i>Tempo igual às duas habilidades. É preciso que a criança saiba ler, escrever e também interpretar. Saber ler o que escreveu e saber escrever o que leu.</i> |
| 8 | <i>Tempo igual. Pois não adianta muito o aluno aprender a escrita e não aprender a leitura, ambas as coisas são de extrema necessidade para a vida do ser humano e ambas tem que caminhar lado a lado.</i> | <i>Tempo igual. Pois não adianta muito o aluno aprender a escrita e não aprender a leitura, ambas as coisas são de extrema necessidade para a vida do ser humano e ambas tem que caminhar lado a lado.</i> |
| 9 | <i>Tempo igual. Uma depende da outra, é lendo que muitas vezes aprendemos a escrever corretamente, é treinando a escrita que aprendemos a encaixar as letras em seus respectivos lugares, formando assim palavras de forma correta.</i> | <i>Tempo igual. Uma depende da outra, é lendo que muitas vezes aprendemos a escrever corretamente, é treinando a escrita que aprendemos a encaixar as letras em seus respectivos lugares, formando assim palavras de forma correta.</i> |
| 10 | <i>Tempo igual. A leitura é inerente ao sujeito que aprende, e seus conhecimentos devem estar em acompanhamento com a aprendizagem da escrita, dando-lhe sentido e singularidade.</i> | <i>Leitura. É importante num 1º momento a criança distinguir o som das vogais e consoantes, deve pronunciar, perceber o som que as letras representam.</i> |
| 11 | <i>Tempo igual. As duas, leitura e escrita, são de fundamental importância na vida humana, e ainda, ambas, leitura e escrita estão interligadas.</i> | <i>Tempo igual às duas habilidades. As duas, leitura e escrita, são de fundamental importância na vida humana. E ainda, ambas, leitura e escrita estão interligadas.</i> |
| 12 | <i>Tempo igual, pois ambas precisam uma da outra pelo fato de que, devemos praticar tanto o escrever para memorizar a forma de como escrever e também a leitura, pois conhecemos, através da leitura, novas palavras.</i> | <i>Tempo igual, pois ambas precisam uma da outra pelo fato de que, devemos praticar tanto o escrever para memorizar a forma de como escrever e também a leitura, pois conhecemos, através da leitura, novas palavras.</i> |
| 13 | <i>Tempo igual, porque as duas se complementam.</i> | <i>Tempo igual às duas habilidades. Porque uma complementa a outra.</i> |
| 14 | <i>Tempo igual, uma auxilia a outra.</i> | <i>Tempo igual, uma auxilia a outra.</i> |

Quadro 16 – Transcrição das respostas dos sujeitos da questão 1. d: pré e pós-teste.

Comparando-se os dados analisados na questão 1. d), evidenciamos o seguinte:

| ÊNFASE DA ESCOLA PARA AS HABILIDADES DE LEITURA E ESCRITA | | | | | | | | | | | | | |
|---|----|---------|---|---------|---|-----|---|-----------|----|---------|----|---------|---|
| PRÉ-TESTE | | | | | | | | PÓS-TESTE | | | | | |
| IGUAL | | LEITURA | | ESCRITA | | NR | | IGUAL | | LEITURA | | ESCRITA | |
| No. | % | No. | % | No. | % | No. | % | No. | % | No. | % | No. | % |
| 11 | 78 | 1 | 7 | 1 | 7 | 1 | 7 | 12 | 86 | 2 | 14 | 0 | 0 |

Tabela 4 - Ênfase da escola para as habilidades de leitura e escrita.

No **pré-teste**, para 78% dos sujeitos, nos três primeiros anos do EF de nove anos a escola deve despendar *tempo igual*, ou seja, dar maior atenção e mais tempo de trabalho às habilidades de leitura e escrita, contra 7% que apontam somente para a *leitura* e/ou somente para a *escrita*, conforme quadro 20. O S3 (7%) não respondeu.

Na terceira etapa da pesquisa (**pós-teste**), 86% dos sujeitos afirmaram que a ênfase da escola às duas habilidades deve ser de *tempo igual*. Aqui os sujeitos mantiveram suas respostas, bem como teve o acréscimo de mais ‘um’ favorável ao ‘tempo igual’. A ênfase na leitura foi apontada por apenas 14% dos sujeitos, contra 7% da etapa anterior (pré-teste), o que representa, ainda que minimamente, um avanço decorrente dos pressupostos trabalhados no minicurso. Isso se confirma também em relação à escrita, já que no produto da terceira etapa nenhum dos sujeitos destaca esta habilidade anterior ao ensino de leitura, isto é, que se sobrepõe à leitura.

Diante dos dados, observamos que o tempo e/ou o nível de aprofundamento da discussão não foram suficientes para provocar mudanças significativas no conhecimento das alunas cursistas, no que diz respeito ao *processamento da leitura*. É importante dizer ainda que não houve um controle de frequência dos participantes no minicurso, portanto, nem todos os sujeitos se fizeram presentes nas aulas ministradas [durante a carga horária do minicurso], o que pode ter repercutido nas respectivas respostas.

4.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DA QUESTÃO 2

QUESTÃO 2:

2. 1. Posso descrever a atividade de **ESCREVER** como aquela atividade.

e a atividade de **COPIAR** como aquela atividade.

...

Objetivo da questão 2:

Verificar se o sujeito estabelece distinção entre as atividades de **ESCREVER** e **COPIAR**.

Quadro 17- Apresentação da questão 2 do instrumento de pesquisa.

| RESPOSTAS DA QUESTÃO 2 (2. 1): PRIMEIRA ETAPA (pré-teste) | | |
|---|---|--|
| Sujeitos | Atividade de ESCREVER | Atividade de COPIAR |
| 1 | <i>Que a pessoa coloca como entendeu.</i> | <i>Que copia algo de um texto, sem entender o que está fazendo.</i> |
| 2 | <i>Que é mecanizada e memorizada.</i> | <i>Idem 2. 1.</i> |
| 3 | <i>Posso descrever a atividade de escrever como um saber, uma atividade prazerosa.</i> | <i>Uma atividade mecânica, que ensina a copiar, não realmente saber.</i> |
| 4 | <i>Na minha opinião, acho que a atividade de escrever é algo mais livre, como produção textual.</i> | <i>Que o aluno copia do quadro, livro ou alguma outra ferramenta, é mais mecanizada.</i> |
| 5 | <i>Livre, onde escreve aquilo que conhece.</i> | <i>Mecanizada.</i> |
| 6 | <i>Que a criança escreve o que ela sabe, o que lhe vem à cabeça.</i> | <i>Que o professor escreve no quadro e a criança simplesmente copia no caderno, sem muitas vezes ter noção do que está escrevendo.</i> |
| 7 | <i>Que exige além da compreensão, exige também a interpretação do que está escrevendo.</i> | <i>Em que a criança não sabe interpretar, apenas copia mas nem sabe o significado.</i> |
| 8 | <i>Em que a criança realmente compreende o que está fazendo.</i> | <i>Em que a criança memoriza e não aprende o que tem que fazer.</i> |
| 9 | <i>Mimio grafada, atividade digitalizada e formal.</i> | <i>De cópia, desenvolvimento da coordenação motora.</i> |
| 10 | <i>Em que aponto minhas leituras, crio, penso.</i> | <i>Em que imito, reescrevo e como ação de omissão do pensamento próprio.</i> |
| 11 | <i>[Não respondeu].</i> | <i>[Não respondeu].</i> |
| 12 | <i>Em forma de produzir textos.</i> | <i>Pelo meio de pesquisa.</i> |
| 13 | <i>Produzir textos.</i> | <i>Em forma de pesquisas.</i> |
| 14 | <i>Quando o aluno consegue escrever suas ideias sem utilizar o que está escrito no texto.</i> | <i>Onde este aluno não compreende o que leu e copia o que está escrito na atividade ou no texto.</i> |

Quadro 18 – Transcrição das respostas dos sujeitos da questão 2 (2. 1): pré-teste.

A seguir, as respostas da Questão 2. 1, no pós-teste.

| RESPOSTAS DA QUESTÃO 2 (2. 1): TERCEIRA ETAPA (pós-teste) | | |
|---|---|---|
| Sujeitos | Atividade de ESCREVER | Atividade de COPIAR |
| 1 | <i>A criança escreve o que pensa, com sua opinião.</i> | <i>Que a professora passa texto para ser copiado.</i> |
| 2 | <i>Que treina a escrita do aluno.</i> | <i>Memoriza e mecaniza.</i> |
| 3 | <i>Em que o aluno interpreta e escreve ao modo que entendeu.</i> | <i>É mecanicamente, só escreve o que copia.</i> |
| 4 | <i>Em minha opinião, a atividade de escrever é algo mais livre, como produção textual. Na escrita envolve a codificação/decodificação, precisa-se conhecer.</i> | <i>Copiando o aluno pode, de certa forma, memorizar, porém não nos mostra conhecimento, pois ao copiar (do quadro, ou outra ferramenta) ele pode apenas estar desenhando as letras e não decodificando.</i> |
| 5 | <i>Expor aquilo que pensa, afinal ao escrever, antes, ele [o sujeito] pensa.</i> | <i>Ação mecanizada, apenas olha e copia, sem conhecimento da mesma [da escrita].</i> |
| 6 | <i>Em que o aluno interpreta e escreve ao modo como entende.</i> | <i>Em que é mecânica, ele [o aluno] copia mais não consegue interpretar o que está escrevendo.</i> |
| 7 | <i>Que é necessário que se reflita, pense sobre. .</i> | <i>Que é simplesmente uma reprodução mecânica.</i> |
| 8 | <i>Idem pré-teste.</i> | <i>Idem pré-teste.</i> |
| 9 | <i>Idem pré-teste.</i> | <i>De cópia, desenvolvimento da coordenação motora.</i> |
| 10 | <i>Codificação</i> | <i>Repetir o que está escrito.</i> |
| 11 | <i>É feita com suas próprias palavras, que coloca sua opinião.</i> | <i>Que é totalmente copiado de outros livros, apostilas. . . .</i> |
| 12 | <i>Idem pré-teste.</i> | <i>Idem pré-teste.</i> |
| 13 | <i>Idem pré-teste.</i> | <i>Idem pré-teste</i> |
| 14 | <i>Idem pré-teste.</i> | <i>Onde este aluno não compreende o que leu e copia o que está escrito na atividade ou no texto.</i> |

Quadro 19 – Transcrição das respostas dos sujeitos da questão 2 (2. 1): pós-teste.

| DISTINÇÃO ESTABELECIDADA ENTRE AS ATIVIDADES DE ESCREVER E COPIAR | | | | | | | | | | | |
|---|-----|-----------|----|-----|----|-----------|----|-----------|----|-----|---|
| PRÉ-TESTE | | | | | | PÓS-TESTE | | | | | |
| IGUAL | | DIFERENTE | | NR | | IGUAL | | DIFERENTE | | NR | |
| No. | % | No. | % | No. | % | No. | % | No. | % | No. | % |
| 2 | 14% | 11 | 78 | 1 | 7% | 2 | 14 | 12 | 86 | 0 | 0 |

Tabela 5– Diferença entre as atividades de escrever e copiar: pré e pós-teste.

Análise e discussão dos dados: Os dados analisados na questão 2) evidenciam o seguinte: No **pré-teste**, 14% dos sujeitos não fazem distinção entre as atividades de ESCREVER e de COPIAR, ou seja, para estes sujeitos ‘escrever’ e ‘copiar’ são atividades iguais, contra 78% que afirmam se tratar de atividades distintas, conforme quadro 22). Apenas um sujeito (7%) não respondeu.

Na terceira etapa da pesquisa (**pós-teste**), as respostas praticamente se mantiveram, com a diferença apenas de um sujeito: somam-se agora 86% que estabelecem diferenças entre as duas atividades, para os quais, ESCREVER exige compreensão de

significado e o estabelecimento de relações mentais. Já a CÓPIA é pura e simplesmente uma transposição mecânica, pois, inversamente à atividade de escrever, não requer compreensão de significado, nem o estabelecimento de relações mentais, possibilitando apenas a realização de um exercício visomotor (REIS, 2008).

4.3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DA QUESTÃO 3

A questão era: Se a criança na fase inicial da alfabetização prestar muita atenção em como se pronunciam, em como se falam as palavras de sua língua, ela poderá se dar conta de que não existem palavras sem a presença dos *SONS* e das *LETRAS* das *VOGAIS*.

QUESTÃO 3:

3. 1. *Quantos sons de VOGAIS você acha que esta criança poderia descobrir?*

3. 2. *E quais seriam estes sons das VOGAIS?*

Estes sons seriam:

Objetivo: Diagnosticar se o sujeito sabe quantas e quais são os sons das vogais do português do Brasil?

Quadro 20 – Apresentação da questão 3 do instrumento de pesquisa.

| RESPOSTAS DA QUESTÃO 3 - pré-teste | | |
|------------------------------------|-----------------|---|
| Sujeitos | Questão 3. 1 | Questão 3. 2 |
| 1 | 5 sons | a-e-i-o-u |
| 2 | [Não respondeu] | [Não respondeu] |
| 3 | 2 sons | A, O |
| 4 | [Não respondeu] | [Não respondeu] |
| 5 | [Não respondeu] | [Não respondeu] |
| 6 | Todos | Todos |
| 7 | 16 | 5 sons |
| 8 | 17 | 8 sons |
| 9 | 18 | 5 sons |
| 10 | 12 sons | a, e, i, o, u, é, ó, um, an, en, in, on |
| 11 | [Não respondeu] | [Não respondeu] |
| 12 | Todos | Todos |
| 13 | Todos | [Não respondeu] |
| 14 | 10 sons | a, ê, é, e, an, i, í, ó, ô, o, u, ú, un |

Quadro 21 – Transcrição das respostas dos sujeitos da questão 3 (3. 1; 3. 2): pré-teste.

| RESPOSTAS DA QUESTÃO 3 - pós-teste | | |
|------------------------------------|----------------------------------|---|
| Sujeitos | Questão 3. 1 | Questão 3. 2 |
| 1 | 12 sons | Não sei. |
| 2 | [Não respondeu] | [Não respondeu] |
| 3 | [Não respondeu] | Todas |
| 4 | 12 sons | a, an (ã), e, é, en (ê), i, in (î), o, on (ô), ó, um (ũ). |
| 5 | 12 sons | a, an (ã), e, é, en (ê), i, in (î), o, on (ô), ó, um (ũ). |
| 6 | Vários | Todas |
| 7 | 12 sons: 7 orais e 5 nasalizadas | a, e, é, i, o, ó, u; ã, ê, î, õ, û. |
| 8 | Idem pré-teste | Idem pré-teste |
| 9 | 5 sons | a, e, i, o, u (o=ó=ô) |
| 10 | 12 sons | a, e, i, o, u, é, ó, um, an, en, in, on |
| 11 | 12 sons | a, e, é, i, o, ó, u, ã, ê, î, õ, û. |
| 12 | 12 sons | a, e, é, i, o, ó, u; an, en, in, on, um |
| 13 | Todos | [Não respondeu] |
| 14 | 7 sons | a, e, é, i, o, ó, u; nasais: ã, en, in, on, um |

Quadro 22– Transcrição das respostas dos sujeitos da questão 3 (3. 1; 3. 2): pós-teste.

Os dados analisados na questão 3 evidenciam o seguinte:

| SONS DE VOGAIS DO PORTUGUÊS DO BRASIL | | | | | | | | | | | |
|---------------------------------------|---|-------------|----|-----|----|-----------|----|-------------|----|-----|----|
| PRÉ-TESTE | | | | | | PÓS-TESTE | | | | | |
| 12 SONS | | OUTROS SONS | | NR | | 12 SONS | | OUTROS SONS | | NR | |
| No. | % | No. | % | No. | % | No. | % | No. | % | No. | % |
| 1 | 7 | 9 | 64 | 4 | 28 | 7 | 50 | 5 | 43 | 2 | 14 |

Tabela 6– Sons de vogais do português do Brasil: pré e pós-teste.

No **pré-teste**, apenas um sujeito (7%) revela saber quantos e quais são os fonemas vocálicos do português do Brasil; 64% dos sujeitos demonstram não saber quantos e quais são estes fonemas, não distinguem SONS de vogais de LETRAS que representam as vogais. É o caso, por exemplo, do S1, que aponta 5 sons para as respectivas letras: a, e, i, o, u, o que é compreensível, visto que, durante muito tempo, antes da contribuição da linguística, era exatamente assim que o ensino das primeiras letras era conduzido: a, é, i, ó, u. Entretanto, conforme já discutido anteriormente, este número é maior: **sete vogais orais e cinco nasalizadas**, pois, com base nos princípios do nosso sistema alfabético, a criança chega à escola com a percepção e reconhecimento de muito mais que isso – ela [a criança] ouve /ã/ em ‘cata’, que é diferente de ‘cata’; /ê/ em ‘Bento’, que é diferente de ‘beco’ /e/, e que, por sua vez, também é diferente de ‘Beto’ /ε/; ouve /õ/ em ‘bomba’ que é diferente de ‘boba’ /o/, e que, por sua vez, também é diferente de ‘bola’ /ɔ/; /i/ em ‘vida’, que é diferente de ouvir /ĩ/ em vinda, enfim, outros exemplos poderiam ser citados. Acreditamos que 28% dos sujeitos

não responderam, por desconhecerem a distinção entre VOGAIS e LETRAS e/ou por não conseguirem fazer tal distinção.

Os dados da terceira etapa (**pós-teste**), revelam um avanço em relação ao produto da primeira etapa: 50% dos sujeitos apontam *12 sons* para os fonemas vocálicos do português do Brasil – *a, ê, é, i, ô, ó, u, an, em, in, on, um*, conforme quadro 26 – contra 7% da etapa anterior (pré-teste), demonstrando, desse modo, o conhecimento construído no minicurso: embora tenhamos apenas cinco letras no alfabeto para representá-las, este número é de fato maior: **sete vogais orais e cinco nasalizadas** (SCLIAR-CABRAL, 2003b). Logo, para estes sujeitos **fonema** é diferente de **grafema**, este último é a representação daquele; 43% dos sujeitos mantiveram suas respostas, demonstrando não saber quantos e quais são os fonemas vocálicos do PB. Ressalte-se, entretanto, que este número [de sujeitos] também diminuiu em relação ao pré-teste, ou seja, antes do minicurso. O mesmo se verifica naqueles que não responderam: 14% contra 28% da etapa primeira etapa. Percebe-se, então, que, foi possível com este minicurso – ainda que de curta duração - promover uma melhora no conhecimento dos sujeitos participantes.

4.4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DA QUESTÃO 4

QUESTÃO 4:

A questão era: *Hoje, a partir de 1º de janeiro de 2009, com a validação das regras do novo acordo ortográfico, o alfabeto do português passou a contar com mais três letras.*

4. 1 *Até 31 de dezembro de 2008, o alfabeto do português contava com _____ letras.*

4. 2. *A partir de 1º de janeiro de 2009, passou a contar com _____ letras.*

4. 3. *As 3 novas letras que entraram foram _____*

4. 4. *Contamos, hoje, com _____ vogais e _____ consoantes.*

Objetivo: Averiguar o conhecimento do sujeito sobre algumas mudanças trazidas pelo novo acordo ortográfico, no alfabeto do português.

Quadro 23 - Apresentação da questão 4 do instrumento de pesquisa.

| RESPOSTAS DA QUESTÃO 4 – pré-teste | | | | |
|------------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Sujeitos | Questão 4. 1 | Questão 4. 2 | Questão 4. 3 | Questão 4. 4 |
| 1 | 23 | 26 | k, y, w | 5; 21 |
| 2 | 23 | 26 | w, y, k | 5; 21 |
| 3 | 23 | Não sei | Não sei | 5; 17 |
| 4 | 23 | 26 | k, w, y | 5; 21 |
| 5 | 23 | 26 | k, w, y | 5; 21 |
| 6 | 23 | 26 | k, g, w | 5; 21 |
| 7 | 23 | 26 | k, w, y | 5; 21 |
| 8 | 23 | 26 | w, y, k | 5; 21 |
| 9 | 24 | 27 | k, w, y | 5; 21 |
| 10 | 23 | 3 | w, k, y | 5; 21 |
| 11 | 23 | 26 | k, w, y | 5; 21 |
| 12 | 23 | 26 | k, w, y | 5; 21 |
| 13 | 23 | 26 | k, w, y | 5; 21 |
| 14 | 23 | 26 | k, w, y | 5; 21 |

Quadro 24– Transcrição das respostas dos sujeitos da questão 4: pré-teste.

| RESPOSTAS DA QUESTÃO 4 – pós-teste | | | | |
|------------------------------------|--------------|--------------|--------------|-----------------|
| Sujeitos | Questão 4. 1 | Questão 4. 2 | Questão 4. 3 | Questão 4. 4 |
| 1 | 23 | 26 | k, w, y | 5; 21 |
| 2 | 23 | 26 | w, y, k | 5; 21 |
| 3 | 23 | 26 | k, w, y | 5; 21 |
| 4 | 23 | 26 | k, w, y | 5; 21 |
| 5 | 23 | 26 | k, w, y | 5; 21 |
| 6 | 23 | 26 | k, y, w | 5; 21 |
| 7 | 23 | 26 | k, w, y | 5; 21 |
| 8 | 23 | 26 | w, y, k | 5; 21 |
| 9 | 24 | 27 | k, w, y | 5; 21 |
| 10 | 23 | 3 | w, k, y | 5; 21 |
| 11 | 23 | 26 | k, w, y | 5; 21 |
| 12 | 23 | 26 | k, w, y | 5; 21 |
| 13 | 23 | 26 | k, w, y | 5; 21 |
| 14 | 23 | 26 | k, w, y | [Não respondeu] |

Quadro 25– Transcrição das respostas dos sujeitos da questão 4 (4.1; 4.2; 4.3; 4.4): pós-teste.

Análise e discussão dos dados: Comparando-se os dados analisados, evidenciamos o seguinte: No **pré-teste**, o resultado das respostas para as questões 4. 1) *Até 31 de dezembro de 2008, o alfabeto do português contava com _____ letras* e 4. 2) *A partir de 1º de janeiro de 2009, passou a contar com _____ letras*, foi quase unânime: 93% dos sujeitos afirmam que antes do novo acordo ortográfico o alfabeto do português contava com 23 letras, apenas o S4 (7%) disse serem 24 letras. No **pós-teste**, as respostas se mantiveram.

Quanto à questão 4. 2), no **pré-teste**, 78% dos sujeitos afirmam que após o novo acordo ortográfico, o alfabeto do português passou a contar com 26 letras; 14% apontam outros números (27; 3 letras) e somente o S3 (7%) afirma não saber responder. No **pós-teste**, observa-se uma discreta melhora: 86% agora afirmam serem 26 as letras que compõem o alfabeto do PB; 14% mantiveram suas respostas, isto é, apontam outros números (27; 3 letras). Portanto, a diferença se deu em apenas um sujeito (7%).

Passemos agora ao resultado das respostas das questões 4. 3): *As 3 novas letras que entraram foram _____ e 4. 4) Contamos, hoje, com _____ vogais e _____ consoante.* No **pré-teste**, 86% dos sujeitos assinalam que as três novas letras que entraram para o alfabeto foram *k, w, y*; O S6 (7%), equivocadamente, afirma serem: *k, g, w e, o* S3, (7%) diz não saber responder. Na terceira etapa da pesquisa (**pós-teste**), todos (100%) os sujeitos, assertivamente, apontam *k, w, y* como sendo as letras que foram oficialmente incorporadas ao nosso alfabeto, que até então, eram consideradas estrangeiras, com emprego restrito a apenas alguns casos (como ocorre atualmente). Na questão 4. 4), no **pré-teste**, 93% dos sujeitos assinalam que após o novo acordo ortográfico passamos a contar com *5 vogais e 21 consoantes*, já o S3 (7%), *5 vogais e 17 consoantes*. No **pós-teste**, todos (100%) os sujeitos, assertivamente, afirmam que hoje contamos com *5 letras que representam as vogais e 21 consoantes*, resultando em 26 letras no alfabeto do português.

4.5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DA QUESTÃO 5

A questão era:

QUESTÃO 5:

Na sua intuição (e/ou prática) de professor alfabetizador, você consideraria importante e necessário fazer a distinção entre sons de vogais e letras de vogais na introdução à alfabetização de crianças de 6 anos, logo nas primeiras aulas? [Abaixo, você poderá assinalar mais de uma opção].

5. 1 () *Sim, mas não nos primeiros dias de aula. Com certeza, o trabalho do professor poderá ser muito mais eficiente se ele esperar para fazer tal distinção só depois que a criança já tiver avançado um pouco mais na aprendizagem inicial da alfabetização, especificamente porque agora todo o processo (de alfabetização) estendeu-se durante os 3 anos iniciais, e não só no primeiro, como até então.*

5. 2 () *Sim, e como conteúdo de introdução à alfabetização.*

5. 3 () *Não, porque a alfabetização propriamente dita não deve ser introduzida no primeiro ano do EF de 9 anos, mas apenas no 2º e no 3º anos. Haverá, portanto, tempo para isso.*

5. 4 () *Não, acredito que não devemos.*

5. 5 () *Não porque poderá confundir muito a criança.*

5. 6 () *Nunca pensei sobre isso, nem ouvi algum alfabetizador preocupar-se com isso.*

Justifique sua(s) escolha(s) acima.

Objetivo: Investigar se o sujeito, na sua intuição e/ou prática de professor alfabetizador, considera importante/necessário fazer a distinção entre **sons** de vogais e **letras** de vogais na introdução à alfabetização de crianças de 6 anos?

Quadro 26 - Apresentação da questão 5 do instrumento de pesquisa.

Análise e discussão da questão 5 – pré-teste

| RESPOSTAS DA QUESTÃO 5 – pré-teste | | |
|---|-------------------|--|
| Sujeitos | Questão 5 | Justificativa |
| 1 | <i>Opção 5. 6</i> | <i>Nem sabia sobre isso.</i> |
| 2 | [Não respondeu] | [Não respondeu] |
| 3 | <i>Opção 5. 3</i> | [Não justificou] |
| 4 | [Não respondeu] | [Não respondeu] |
| 5 | [Não respondeu] | [Não respondeu] |
| 6 | <i>Opção 5. 1</i> | <i>Deve-se começar no 1º ano de alfabetização, pois as crianças tem sede de aprender, e, a cada ano, aprenderão cada vez mais, claro que se deve ensinar através do lúdico.</i> |
| 7 | <i>Opção 5. 2</i> | <i>Não é porque a alfabetização se estendeu para 3 anos que devemos retardar o aprendizado do aluno. E como não pode reprovar o aluno do 1º e 2º ano, como fica o aluno que tem dificuldade de aprendizado? Vai estudar/repetir quantos anos no 3º ano? E o processo de alfabetização ocorre durante o ano todo.</i> |
| 8 | <i>5. 1</i> | <i>Acho que o professor tem que esperar, pois ao contrário, pode confundir mais o aluno e com certeza dificultar e prolongar ainda mais o processo de ensino-aprendizagem.</i> |
| 9 | <i>5. 1</i> | <i>Porque a criança tem o direito e o dever de conhecer as letras e seus respectivos sons para utilizá-los no seu dia-a-dia num diálogo, numa conversa, numa contação de história.</i> |
| 10 | <i>Opção 5. 2</i> | <i>A criança em seu discurso com 6 anos já está apropriada dos sons das letras, logo o processo deve ser por assertivo e levar em consideração a criança e sua competência.</i> |
| 11 | <i>Opção 5. 3</i> | <i>Penso que a alfabetização deve acontecer não nas primeiras aulas, mas nos primeiros anos, pois a criança com 6 anos está ainda na fase do brincar, então pouco se ensinará sobre alfabetização.</i> |
| 12 | <i>Opção 5. 3</i> | <i>Porque de acordo com a nova lei, deve-se alfabetizar a criança a partir do 2º ano letivo, devido agora o ensino ser de 9 anos.</i> |
| 13 | <i>Opção 5. 2</i> | <i>Concordo, pois a alfabetização faz parte da vida da criança, por isso é importante que seja desde o começo.</i> |
| 14 | <i>Opção 5. 1</i> | <i>Eu escolhi a primeira questão, pois acredito que com tempo a criança vai aprender os sons juntamente com as palavras.</i> |

Quadro 27– Transcrição das respostas dos sujeitos da questão 5: pré-teste.

Análise e discussão da questão 5 – pós-teste

| RESPOSTAS DA QUESTÃO 5 – pós-teste | | |
|------------------------------------|--------------------|---|
| Sujeitos | Questão 5 | Justificativa |
| 1 | Opção 5. 1 | Porque a criança já conhece alguma coisa. |
| 2 | [Não respondeu]. | [Não respondeu]. |
| 3 | Opção 5. 3 | [Não justificou]. |
| 4 | Opção 5. 4 | Acho que deve ser primeiro introduzido neste mundo novo, deve partir de cada momento. |
| 5 | Opção 5. 4 | Isso deverá ser trabalhado no decorrer das aulas, diante de cada situação. |
| 6 | Opção 5. 1 | A criança precisa aprender os sons das vogais e letras de vogais, mas isto ao decorrer das aulas, conforme o andamento das aulas. |
| 7 | Opção 5. 2 | É importante iniciarmos esse processo no início da alfabetização, mas é um processo contínuo, com longa duração e às vezes com resultados longos também, demorados. |
| 8 | Opção 5. 1 | Acho que o professor tem que esperar, pois ao contrário, pode confundir mais o aluno e com certeza dificultar e prolongar ainda mais o processo de ensino-aprendizagem. |
| 9 | Opções 5. 1 e 5. 2 | [Não justificou]. |
| 10 | Opção 5. 2 | Trabalhar o som que as crianças já se apropriaram desde o início do processo linguístico. |
| 11 | Opções 5. 3 e 5. 5 | Penso que a alfabetização deve acontecer não nas primeiras aulas, mas nos primeiros anos do EF, pois a criança com 6 anos está ainda na fase do brincar, então pouco se ensinará sobre a alfabetização. |
| 12 | Opção 5. 3 | Porque de acordo com a nova lei, deve-se alfabetizar a criança a partir do 2º ano letivo, devido agora o ensino ser de 9 anos. |
| 13 | Opção 5. 2 | Concordo, pois a alfabetização faz parte da vida da criança, por isso é importante que seja desde o começo. |
| 14 | Opções 5. 1 e 5. 2 | Eu escolhi essas duas respostas porque o alfabetizador não precisa iniciar nos primeiros dias a alfabetização e também pode utilizar conteúdos de introdução à alfabetização. |

Quadro 28– Transcrição das respostas dos sujeitos da questão 5: pós-teste.

| TRABALHAR A DISTINÇÃO ENTRE SONS DE VOGAIS E LETRAS DE VOGAIS | | | | | | | | | | | |
|---|----|-----|----|-----|----|-----------|----|-----|----|-----|---|
| PRÉ-TESTE | | | | | | PÓS-TESTE | | | | | |
| SIM | | NÃO | | NR | | SIM | | NÃO | | NR | |
| No. | % | No. | % | No. | % | No. | % | No. | % | No. | % |
| 7 | 50 | 3 | 21 | 3 | 21 | 8 | 57 | 5 | 36 | 1 | 7 |

Tabela 7– Trabalhar a distinção entre sons de vogais e letras de vogais: pré e pós-teste.

Análise e discussão dos dados: Os dados analisados evidenciam o seguinte: No **pré-teste**, embora 50% dos sujeitos afirmem ser importante e necessário o professor ‘trabalhar a distinção entre sons de vogais e letras de vogais’ na introdução à alfabetização de crianças de 6 anos, optam por estratégias/caminhos diferentes. Para os sujeitos 6, 8, 9, e 14, especificamente, este trabalho é importante *sim*, *mas não nos primeiros dias de aula. Com certeza, o trabalho do professor poderá ser muito mais eficiente se ele esperar para fazer tal distinção só depois que a criança já tiver avançado um pouco mais na aprendizagem inicial da alfabetização, especificamente porque agora todo o processo (de alfabetização) estendeu-*

se durante os três anos iniciais, e não só no primeiro, como até então. Já os sujeitos 7, 10 e 13 apontam que é importante *sim*, e como conteúdo de introdução á alfabetização, ou seja, logo nos primeiros dias de aula.

De outro lado, 21% assinalam que *não*, porque a alfabetização propriamente dita não deve ser introduzida no primeiro ano do EF de nove anos, mas apenas no 2º e no 3º anos. Haverá, portanto, tempo para isso, para o trabalho que enfoque a distinção entre **sons** de vogais e **letras** de vogais, e não nas primeiras aulas dos alfabetizandos de 6 anos. Outros 21% não responderam. Por último, apenas um sujeito (7%) assinala: *Nunca pensei sobre isso, nem ouvi algum alfabetizador preocupar-se com isso.*

Na terceira etapa da pesquisa (**pós-teste**), observa-se quase um empate: 57% dos sujeitos contra 50% da etapa anterior, afirmam ser importante/necessário o professor fazer tal distinção, mas não no início, isto é, não na introdução à alfabetização de 6 anos. Em contrapartida, para os sujeitos 3, 12, 11, 4 e 5, especificamente, é necessário fazer essa distinção, *sim* [entre **sons** de vogais e **letras** de vogais], e como conteúdo introdutório. Contrariamente, 36% dos sujeitos assinalam que *não*, pois, *poderá confundir muito a criança*. Confirmando, dentre estes, o S5, que não havia respondido na primeira etapa (pré-teste), agora defende que *isso deverá ser trabalhado no decorrer das aulas, diante de cada situação*, e não necessariamente nos primeiros dias de aula do aprendiz. Acreditamos que este sujeito esteja se referindo aos valores atribuídos aos grafemas, pressuposto bastante evidenciado no minicurso. No caso das vogais, especificamente, os valores atribuídos aos grafemas “e” e “o”, causam confusão no momento de escrita para a criança, pois eles podem representar fonemas distintos na leitura: tanto os fonemas /e/ e /o/, como em “mesa” e “boça”; quanto os /ɛ/ e /ɔ/, como em “bela” e “bola”; os arquifonemas |l| e |u|, como em “fome” e “bolo”, por exemplo. Não bastassem tais realizações, estes mesmos grafemas (“e” e “o”) ainda assumem valores de fonemas semivocálicos, como em “mãe” e “mão”, além das suas realizações nasais, percebidas pelas crianças, pelo sinal acústico da fala, em palavras, como “dente” e “ponte”, como já exemplificamos também em outros capítulos. Daí a opção do sujeito.

Sobre a questão levantada, Scliar-Cabral (2003b) adverte que NÃO se deve ensinar aos alfabetizandos que no português do Brasil existem apenas cinco vogais, pois, embora tenhamos apenas cinco letras no alfabeto para representá-las (*a, é, i, ó, u*), este número é maior, conforme demonstrado. Daí a importância em se distinguir **fonema** de **grafema** e de **som**. Entretanto a apresentação de todas as vogais à criança precisa se dar aos poucos para não confundi-la, o que não significa retardar o processo de alfabetização, como, equivocadamente, alguns sujeitos apontam. Na proposta da professora Scliar “a alfabetização

se dá reconhecendo os grafemas e seus valores dentro de palavras e essas dentro de um texto [...] e sem as vogais não é possível construir nenhuma palavra” (2009, p. 63). Portanto, os grafemas que representam as vogais e seus diferentes fonemas precisam ser ensinados, sim, gradativamente, no primeiro ano do EF de nove anos. Finalizando, apenas um sujeito (7%) não respondeu.

4.6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DA QUESTÃO 6

A questão 6 era:

Coloque o número de VOGAIS e o número de LETRAS no interior dos parênteses referentes a cada palavra:

| <i>V</i> | <i>L</i> | <i>V</i> | <i>L</i> | <i>V</i> | <i>L</i> | <i>V</i> | <i>L</i> | | | | |
|----------|-------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----|-----|----------|-----|
| () | saudade | () | () | Maria | () | () | bola | () | () | sabão | () |
| () | ignorância | () | () | abacaxi | () | () | saguão | () | () | Brasil | () |
| () | Paraguai | () | () | animal | () | () | dente | () | () | Robinho | () |
| () | nocautear | () | () | Maguila | () | () | fenômeno | () | () | zagueiro | () |
| () | importância | () | () | leucemia | () | () | Imbituba | () | () | Tubarão | () |
| () | leite | () | () | feijão | () | () | nescau | () | () | café | () |

Objetivo da questão 6: Verificar o nível de formação (curricular) que os sujeitos dispunham sobre aspectos linguísticos e metalinguísticos imprescindíveis para a formação do professor que vai atuar na alfabetização, ou seja, na aprendizagem inicial da leitura.

Quadro 29- Apresentação da questão 6 do instrumento de pesquisa.

Análise e discussão dos resultados: Os dados da tabela 8, abaixo, revelam que há, de fato, insegurança dos sujeitos em relação ao conhecimento linguístico (estrutural) e metalinguístico sobre o modo como se constituem os princípios do sistema alfabético do português, no que se refere à classificação dos fonemas vocálicos e semivocálicos do português do Brasil.

| PALAVRAS | VOGAIS | SVs | % | % |
|-------------|-----------|----------|-----|-----------|
| | PRÉ-TESTE | | | PÓS-TESTE |
| SAUDADE | 3 | 1 | 0 | 36 |
| | 4 | 0 | 100 | 64 |
| IGNORÂNCIA | 4 | 1 | 0 | 50 |
| | 3 | - | 7 | - |
| | 5 | 0 | 93 | 50 |
| PARAGUAI | 3 | 2 | 0 | 64 |
| | 5 | 0 | 100 | 36 |
| NOCAUTEAR | 4 | 1 | 0 | 57 |
| | 5 | 0 | 100 | 43 |
| IMPORTÂNCIA | 4 | 1 | 7 | 43 |
| | 5 | 0 | 93 | 57 |
| LEITE | 2 | 1 | 0 | 57 |
| MARIA | 3 | 0 | 100 | 64 |
| | 2 | 1 | - | 36 |
| ABACAXI | 4 | 0 | 100 | 100 |
| ANIMAL | 3 | 1 | 0 | 0 |
| | 3 | 0 | 100 | 100 |
| MAGUILA | 3 | 1 dgf | 0 | 0 |
| | 3 | 0 | 28 | 57 |
| | 4 | 0 | 71 | 36 |
| | 2 | 0 | - | 7 |
| LEUCEMIA | 4 | 1 | 0 | 28 |
| | 5 | 0 | 100 | 71 |
| FEIJÃO | 2 | 2 | 0 | 43 |
| | 4 | 0 | 100 | 57 |
| BOLA | 2 | 0 | 100 | 100 |
| SAGUÃO | 2 | 2 | 0 | 57 |
| | 4 | 0 | 100 | 21 |
| | 3 | 1 | 7 | 21 |
| DENTE | 2 | 0 | 100 | 100 |
| FENÔMENO | 4 | 0 | 100 | 100 |
| IMBITUBA | 4 | 0 | 100 | 100 |
| NESCAU | 2 | 1 | 0 | 57 |
| | 3 | 0 | 100 | 43 |
| SABÃO | 2 | 1 | 0 | 57 |
| | 3 | 0 | 100 | 43 |
| BRASIL | 2 | 1 | 0 | 0 |
| | 2 | 0 | 100 | 100 |
| ROBINHO | 3 | 0 | 100 | 100 |
| ZAGUEIRO | 3 | 1 | 0 | 36 |
| | 3 | 1sv/1dgf | 0 | 0 |
| | 4 | 0 | 7 | 28 |
| | 5 | 0 | 93 | 14 |
| | 2 | 1 | - | 7 |
| TUBARÃO | 3 | 1 | 0 | 57 |
| | 3 | 0 | 7 | 0 |
| | 4 | 0 | 100 | 43 |
| CAFÉ | 2 | 0 | 100 | 100 |

Tabela 8– Resultado da classificação atribuída ao número de vogais das palavras estudadas: pré-teste. ²²

Os dados mostram que não há uma distinção entre os fonemas vocálicos e os semivocálicos. Com a intervenção do curso aumentou o percentual de acerto dos sujeitos, como pode ser constatado com as palavras:

ignorância: de 0 para 50%;
 Paraguai: de 0 para 64%;
 nocautear: de 0 para 57%;
 importância: de 7 para 43%;
 leucemia: de 0 para 28%;
 feijão: de 0 para 43%;
 saguão: de 0 para 57%;
 nescau: de 0 para 57%;
 sabão: de 0 para 57%;
 zagueiro: de 0 para 36%;
 Tubarão: de 0 para 57%.

Entretanto, para palavras, como “Maria” e “leite”, o percentual de erro aumentou, talvez pela falta de clareza para estabelecerem critérios de reconhecimento entre o “i” vogal e o “i” semivogal: houve sujeitos que consideraram o “i” de “Maria” como semivogal, no pós-teste.

Os sujeitos investigados distinguem, sim, fonema de grafema, porém, não distinguem os fonemas vocálicos dos semivocálicos, não compreendem o princípio de que as letras “i” e “u” nem sempre são vogais, visto que, algumas vezes, atuam em pontos periféricos da sílaba e não no núcleo, como em ‘pai’ e ‘pau’, respectivamente, assumindo, assim, valor de semivogal. Entendemos que essa dificuldade pôde ser amenizada [em parte] com o curso ministrado, visto que o total de ACERTOS dos sujeitos, na terceira etapa, foi superior ao da primeira etapa da pesquisa.

4.7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DA QUESTÃO 7

A questão era:

Questão 7:

Algumas palavras costumam levar a criança a cometer mais erros de grafia (erros de escrita) que outras, na fase inicial de alfabetização, como em bolu; lobu, iscola; patu; leiti. Na sua opinião, por que isso ocorre tão frequentemente?

Objetivo da questão 7: Verificar a opinião/posição do sujeito sobre as possíveis causas dos erros de grafia cometidos pelas crianças, na fase inicial da alfabetização.

Quadro 30- Apresentação da questão 7 do instrumento de pesquisa.

²² Consideram-se corretas as opções com SOMBREAMENTO

| RESPOSTAS DA QUESTÃO 7 – pré-teste | |
|------------------------------------|--|
| Sujeitos | Respostas |
| 1 | <i>Ocorre, porque elas [as crianças] escrevem como elas pronunciam.</i> |
| 2 | <i>Devido ao vício da fala, ao pronunciar faz um vício coloquial.</i> |
| 3 | <i>Porque ela escreve o que fala.</i> |
| 4 | <i>Ocorre devido à forma em que pronunciamos no nosso dia-a-dia.</i> |
| 5 | <i>Isso ocorre devido à forma como pronunciamos tais palavras. Ao falar errado, certamente a criança irá escrever como fala.</i> |
| 6 | <i>Porque no seu cotidiano ela ouve nas palavras.</i> |
| 7 | <i>Na minha opinião falta leitura, pronunciar a palavra corretamente e também o educador pronunciar certo, pois é muito comum falarmos o som diferenciado.</i> |
| 8 | <i>Ocorre devido ao som da pronúncia que fizemos das palavras.</i> |
| 9 | <i>Porque as palavras têm o som parecido com as respectivas letras e com isso faz com que as crianças muitas vezes falem como pronunciam.</i> |
| 10 | <i>A criança assimila a sua volta o que escreve.</i> |
| 11 | <i>Porque os sons na hora de falar não é o mesmo como se escreve. Ex: Se fala “bolu” e se escreve “bolo”.</i> |
| 12 | <i>Porque elas costumam escrever conforme pronunciam as palavras.</i> |
| 13 | <i>Porque as crianças confundem as letras e sons.</i> |
| 14 | <i>Isso ocorre porque, a criança no seu dia-a-dia, escuta essas palavras serem pronunciadas desse jeito e só vão aprender a escrever corretamente em sala de aula.</i> |

Quadro 31– Transcrição das respostas dos sujeitos da questão 7: pré-teste.

| RESPOSTAS DA QUESTÃO 7 – pós-teste | |
|------------------------------------|--|
| Sujeitos | Respostas |
| 1 | <i>Porque ele [o aluno] escreve como se pronuncia.</i> |
| 2 | <i>Idem pré-teste.</i> |
| 3 | <i>Idem pré-teste.</i> |
| 4 | <i>Porque elas [as crianças] escrevem como falam, modificam o som da vogal, como no cotidiano delas.</i> |
| 5 | <i>Isso ocorre, pois é assim que a criança fala. O grafema “o” geralmente no fim de palavras falamos com som de “u”, da mesma forma, muitas vezes falamos “i” ao invés de “e”. Nós falamos assim, mas acostumados, já sabemos como escrever corretamente. A criança que está começando a aprender escreve como fala.</i> |
| 6 | <i>Por causa do som das letras e como são pronunciadas no dia-a-dia.</i> |
| 7 | <i>Porque escrevemos como falamos.</i> |
| 8 | <i>Idem pré-teste.</i> |
| 9 | <i>Idem pré-teste.</i> |
| 10 | <i>Porque a escrita não é fiel à fala.</i> |
| 11 | <i>Idem pré-teste.</i> |
| 12 | <i>Pelo fato de que as crianças costumam escrever como pronunciam as palavras.</i> |
| 13 | <i>Idem pré-teste.</i> |
| 14 | <i>Isso ocorre porque a criança no seu dia-a-dia escuta essas palavras serem pronunciadas desse jeito, por isso ocorre o erro de grafia.</i> |

Quadro 32– Transcrição das respostas dos sujeitos da questão 7: pós-teste.

| POSSÍVEIS CAUSAS DOS ERROS DE GRAFIA NA FASE INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO | | | | | | | | | | | |
|---|----|------------------------------|---|-------------|---|-------------------------------------|----|------------------------------|---|-------------|---|
| PRÉ-TESTE | | | | | | PÓS-TESTE | | | | | |
| Transposição do oral para o escrito | | Confusão entre LETRAS e SONS | | OUTROS. . . | | Transposição do oral para o escrito | | Confusão entre LETRAS e SONS | | OUTROS. . . | |
| Nº | % | Nº | % | Nº | % | Nº | % | Nº | % | Nº | % |
| 12 | 86 | 1 | 7 | 1 | 7 | 13 | 93 | 1 | 7 | 0 | 0 |

Tabela 9– Resultado numérico das respostas dos sujeitos sobre as possíveis causas dos erros de grafia na fase inicial de alfabetização: pré e pós-teste.

Análise e discussão dos dados: Os dados analisados evidenciam que há pouca diferença no produto da primeira e terceira etapas da pesquisa: No **pré-teste**, 86% dos sujeitos apontam que a causa dos erros de grafia na fase inicial da alfabetização se dá em função de a criança fazer uma transposição para o escrito da forma como ‘ouve e fala’ as palavras, contra 93% do **pós-teste**. Para o S13 (7%) – ainda na primeira etapa – a causa seria porque *as crianças confundem as letras e sons*. Outros 7% dos sujeitos, especificamente o S10, demonstra falta de clareza sobre o que lhe foi perguntado.

No **pós-teste**, observamos que para 93% dos sujeitos o alfabetizando comete tais erros de grafia porque, ao escrever, faz uma transposição do oral para o escrito, ou seja, converte e/ou transpõe para a escrita os fonemas que os grafemas representam, portanto, apoia-se inevitavelmente na oralidade. Daí que comumente escreve da forma como ouve e fala.

Confirmando:

- *As crianças costumam escrever como pronunciam as palavras; a criança no seu dia-a-dia escuta essas palavras serem pronunciadas desse jeito, por isso ocorre o erro de grafia.*
- *A criança que está começando a aprender escreve como fala.*
- *Pelo fato de que as crianças costumam escrever como pronunciam as palavras.*

Atente-se para a resposta do S5: *Isso ocorre, pois é assim que a criança fala. O grafema “o” geralmente no fim de palavras falamos com som de “u”, da mesma forma, muitas vezes falamos “i” ao invés de “e”. Nós falamos assim, mas acostumados, já sabemos como escrever corretamente.* Aqui o sujeito demonstra, de maneira implícita, ter entendido as regras de descodificação dos grafemas “e” e “o” discutidas no minicurso, mais precisamente a neutralização das vogais /e/ e /o/ em sílaba final átona de vocábulo, bem como, infere indiretamente que nós [os adultos alfabetizados], temos a compreensão de que não escrevemos do mesmo jeito que falamos (SILVA, 2006), pois apesar das variações na fala, sejam elas marcadas por fatores regionais ou mesmo pela oralidade, existe uma única forma [norma/convenção] de grafar a língua, que precisa ser seguida.

Retomando, O S13 (7%) mantém a resposta da primeira etapa (pré-teste), ou seja, a causa dos erros de grafia seria porque as crianças confundem as letras e sons. Aqui se aplica

o princípio das relações não-biunívocas quando da representação dos fonemas em grafemas, o que traz problemas de leitura e de escrita para os alfabetizandos, especialmente se eles acabaram de ter aquele famoso “estalo”, aquela descoberta de que as letras do alfabeto simbolizam os sons da fala.

4.8 ANÁLISE E DISCUSSÃO DA QUESTÃO 8

A questão era:

Questão 8:

Difícil dilema para o professor alfabetizador, o exemplo abaixo: ‘Joãozinho, coloque o acento no ‘é’ de café, porque o SOM é de ‘é’, menino!’. Daí vem o Joãozinho todo faceiro com acento também no ‘é’ de panela, de anel, de chapeuzinho, de peteca, de série, de geleia, de Amélia, de ela, de perna, de bicicleta. Bom, e diz para a professora: ‘Agora aprendi de verdade, não erro mais, e só quero nota dez daqui pra frente’.

8. 1. Como você administraria a situação acima, se Joãozinho estivesse cursando:

- (a). o primeiro ano do EF de 9 anos;
- (b). o segundo ano do EF de 9 anos;
- (c). o terceiro ano do EF de 9 anos.

Objetivo da questão 8: Verificar como o sujeito administraria, em sala de aula, com o aluno do ciclo da infância (1º, 2º e 3º ano do EF de nove anos), as situações em que a letra “e” representa fonemas distintos na leitura.

Quadro 33- Apresentação da questão 8 do instrumento de pesquisa.

| RESPOSTAS DA QUESTÃO 8 – pré-teste | |
|------------------------------------|--|
| Sujeitos | Questão 8. 1 |
| 1 | (a). Entenderia, porque ele ainda não sabe diferenciar. (b). Idem a. (c). Fazia ele entender o porque do acento em algumas palavras. |
| 2 | (a). Explicaria que nem todas as vogais são acentuadas. (b). Idem (a). Existem mais regras de português. (c). Começaria explicar acentuação gráfica (as regras). |
| 3 | (a). [Não respondeu]. (b). [Não respondeu]. (c). [Não respondeu]. |
| 4 | (a). [Não respondeu]. (b). [Não respondeu]. (c). [Não respondeu]. |
| 5 | (a). [Não respondeu]. (b). [Não respondeu]. (c). [Não respondeu]. |
| 6 | (a). Sentaria e lhe explicava [ao aluno] que as palavras tem diferentes regras, sendo que nem todos os 'és' levariam acento agudo. (b). Explicaria as regras para que tivesse um pouco de noção de que as palavras têm sons iguais, mas as regras são diferentes. (c). Aprofundaria um pouco, explicando cada regrinha. |
| 7 | (a). Diria a Joãozinho que pela lógica essas palavras estariam corretas na pronúncia, mas explicaria que 'na língua portuguesa' nem tudo que falamos é correto ao escrever; que existem regras. E aproveitaria o momento para aprofundar no assunto. (b). Idem a. (c). Idem a. |
| 8 | (a). Explicaria para ele + ou -, mas não aprofundaria muito, pois agora, com o ensino dos 9 anos a criança entra ainda mais imatura. (b). Agora já explicaria mais aprofundado, pois se não entendessem bem, teriam mais um ano para aprender. (c). Explicaria bem aprofundado todas as regras dos acentos para eles, pois agora já teriam maturidade suficiente para aprender as coisas mais complexas. |
| 9 | (a). [Não respondeu]. (b). [Não respondeu]. (c). [Não respondeu]. |
| 10 | (a). Ensinar que a letra 'e' recebe em nossa fala dois sons: 'e' e 'é', e deixaria ele descobrir esta curiosidade. (b). Acrescentaria que na língua portuguesa há regras que devem ser seguidas, como o caso de acentuar algumas letras e outras não. (c). Somaria a todo o processo a fala com a riqueza dos modos e regras da escrita. |
| 11 | (a). Não mandaria acentuar as palavras, apenas mostraria as letras. (b). Neste segundo ano eu trabalharia as palavras dando pouca ênfase aos acentos. (c). Trabalharia os acentos, mas eu levaria vários recursos e métodos para melhor a criança entender e diferenciar. |
| 12 | (a). Diria a ele que não é bem assim, e explicaria a regra dos acentos agudos para ele não ficar confuso com relação às outras palavras. (b). Reforçaria ainda mais as regras dos sinais, caso já estivesse explicado tempos antes. (c). Trabalharia com os alunos atividades que aparecessem várias palavras com acentos. |
| 13 | (a). Explicaria a ele a diferença dos acentos nas palavras. (b). Levaria livros para orientá-lo. (c). Faríamos pesquisas sobre o assunto. |
| 14 | (a). Neste caso não sei (b). Não sei (c). Ensinar a ele o uso do acento em sílabas tônicas. |

Quadro 34– Transcrição das respostas dos sujeitos da questão 8 (8. 1): pré-teste.

| RESPOSTAS DA QUESTÃO 8 – pós-teste | |
|------------------------------------|--|
| Sujeitos | Questão 8. 1 |
| 1 | (a) Explicaria que não é todo 'e' que tem acento, porque existe uma regra. (b) Idem a. (c) Idem b. |
| 2 | [Não respondeu]. |
| 3 | (a). [Não respondeu]. (b). [Não respondeu]. (c). [Não respondeu]. |
| 4 | (a). [Não respondeu]. (b). [Não respondeu]. (c). [Não respondeu]. |
| 5 | (a) É preciso dizer para o aluno que, em nossa língua nem todas as palavras que têm som de 'é' levam acento; mostrar isso no decorrer do processo. (b) [Não respondeu] (c) [Não respondeu]. |
| 6 | (a) Que as palavrinhas tem sons, e na escrita nós escrevemos de outra maneira. (b) Usar o problema para explicar algumas regras, através do lúdico, mostrando como é pronunciado e como se escreve. (c) Idem b. |
| 7 | (a) Diria que ele [o aluno] não estaria errado, mas de acordo com a grafia da nossa língua portuguesa do Brasil, estaria errado. Que ao pronunciar certas palavras, encontramos sons diferentes e significados também. (b) Idem a. (c) Idem a. |
| 8 | Idem pré-teste. |
| 9 | (a). [Não respondeu]. (b). [Não respondeu]. (c). [Não respondeu]. |
| 10 | Idem pré-teste. |
| 11 | (a) Idem pré-teste. (b) Idem pré-teste. (c) Idem pré-teste. |
| 12 | Idem pré-teste. |
| 13 | Idem pré-teste. |
| 14 | (a) Que as palavras tem sons diferentes. (b) [Não respondeu]. (c) [Não respondeu]. |

Quadro 35 – Transcrição das respostas dos sujeitos da questão 8 (8. 1): pós-teste.

| PRÉ-TESTE | PÓS-TESTE |
|--|--|
| a) NO 1º ANO DO EF DE 9 ANOS | a) NO 1º ANO DO EF DE 9 ANOS |
| Explicaria a regra dos acentos | Explicaria a regra dos acentos (S12, S13) → 14% |
| Sujeitos: 2, 6, 12, 13 [4] → 28% | Outros: (S8, S10, S11) 21% |
| Explicaria a diferença entre a oralidade e a escrita | NR: (S2, S3, S4, S9) → 28% |
| S7 [1] → 7% | Explicaria que nem todo ‘e’ que tem som de ‘é’ tem acento |
| Outros | Sujeitos: 1, 5, 6, 7, 14 [5] → 36% |
| Sujeitos: 1, 8, 10, 11, 14 [5] → 36% | |
| NR: (3, 4, 5, 9) [4] → 28% | b) NO 2º ANO DO EF DE 9 ANOS |
| b) NO 2º ANO DO EF DE 9 ANOS | Explicaria a regra dos acentos: (7, 1, 10, 12) [4] → 28% |
| Explicaria a regra dos acentos | Outros: (8, 11, 13) [3] 21% |
| Sujeitos: 6, 10, 12, 1, 2, 7 [6] → 43% | NR: (2, 3, 4, 5, 9, 14) [6] → 43% |
| Outros | Explicaria a diferença entre a oralidade e a escrita. |
| Sujeitos: 8, 11, 13, 14 [4] → 28% | S6 → 7% |
| NR: 3, 4, 5, 9 [4] → 28% | |
| c) NO 3º ANO DO EF DE 9 ANOS | c) NO 3º ANO DO EF DE 9 ANOS |
| Explicaria a regra dos acentos | NR: [6] (2, 3, 4, 5, 9, 14) 43% |
| Sujeitos: 1, 2, 6, 8, 11, 12, 14, 7 [8] → 57% | Explicaria a regra dos acentos: (1, 8, 11, 12, 13) [5] 36% |
| Outros: (S13, S10) [2] → 14% | Oral. ≠ escr. (S6, S10, S7)) [3] → 21% |
| NR: (S3, S5, S4, S9) [4] → 28% | |

Tabela 10 - Estratégia do sujeito em relação aos diferentes sons do grafema “e”, no EF de nove anos.

Análise e discussão dos dados: Os dados do **pré-teste** evidenciam que, no **1º ano** do EF de nove anos, com base no exemplo de *Joãozinho*, em que o menino põe acento em toda letra ‘e’ das palavras que tem SOM de ‘é’, como no ‘é’ de café, 28% dos sujeitos afirmam que explicariam à criança as regras de acentuação da nossa língua. Algumas declarações confirmam isso:

- *Diria a ele que não é bem assim, e explicaria a regra dos acentos agudos para ele não ficar confuso com relação às outras palavras.*
- *Explicaria a ele a diferença dos acentos nas palavras.*
- *Sentaria e lhe explicava [ao aluno] que as palavras têm diferentes regras, sendo que nem todos os ‘és’ levariam acento agudo.*

Outros 36% dos sujeitos apontam estratégias diferentes, como por exemplo: *Não mandaria acentuar as palavras, apenas mostraria as letras; Ensinará que a letra ‘e’ recebe em nossa fala dois sons: ‘e’ e ‘é’, e deixaria ele descobrir esta curiosidade.* 28% dos sujeitos não responderam e apenas um sujeito (7%) revelou a importância de se considerar/abordar, em sala de aula, a diferença entre a oralidade e a escrita: *Diria a Joãozinho que pela lógica essas palavras estariam corretas na pronúncia, mas explicaria que ‘na língua portuguesa’ nem tudo que falamos é correto ao escrever, que existem regras. E aproveitaria o momento para aprofundar no assunto.*

No **2º ano** do EF de nove anos, 43% dos sujeitos apontam para a ‘explicação das regras de acentuação gráfica da língua portuguesa’, contra 57% do 3º ano. Observe-se que o percentual de respostas para ‘essa estratégia’ foi aumentando de acordo com cada ano do ciclo da infância, isto é, dos três anos iniciais do EF de nove anos. Essa diferença se explica, talvez, pelo fato de que, a cada ano, segundo um dos sujeitos, seria possível aprofundar o nível de discussão sobre o assunto, já que os alunos estariam mais maduros, portanto, mais aptos a compreender: *Explicaria bem aprofundado todas as regras dos acentos para eles, pois agora já teriam maturidade suficiente para aprender as coisas mais complexas*; 28% [ainda no 2º ano] apontam para estratégias outras, como a do S11, por exemplo: *Neste segundo ano eu trabalharia as palavras dando pouca ênfase aos acentos*. No **3º ano** este número [em relação a estratégias outras] diminuiu para 14%, destacando-se 57% das respostas para a ‘explicação das regras de acentuação gráfica da nossa língua’. Outros 28% não responderam.

Na terceira etapa da pesquisa (**pós-teste**), após o minicurso ministrado, em relação ao **1º ano** do EF de nove anos, 14% dos sujeitos afirmam, a partir do exemplo de ‘Joãozinho’, que explicariam à criança as regras de acentuação gráfica; 21% dos sujeitos apontam para estratégias outras, como por exemplo: *Não mandaria acentuar as palavras, apenas mostraria as letras*. Outros 28% não responderam. E, 36% dos sujeitos apontam, que, em nossa língua, nem todas as palavras que têm som de ‘é’ levam acento, bem como, que algumas palavras fala-se de um jeito e escreve-se de outro.

- *Que as palavrinhas têm sons, e na escrita nós escrevemos de outra maneira.*
- *É preciso dizer para o aluno que, em nossa língua nem todas as palavras que têm som de ‘é’ levam acento, mostrar isso no decorrer do processo.*

Observe-se que, no pré-teste, somente um sujeito (7%) havia destacado a importância de se trabalhar/abordar, em sala de aula, a diferença entre a oralidade e a escrita, isto é, conscientizar o educando de que, muitas vezes, fala-se de uma forma e escreve-se de outra. Agora este número aumentou de 7 para 36% revelando, desse modo, um avanço no conhecimento dos sujeitos em relação a essa questão.

No **2º ano** do EF de nove anos, 28% dos sujeitos apontam para a ‘explicação das regras de acentuação gráfica da nossa língua’, contra 36% do **3º ano**. Outros 21% apontam para estratégias diferentes, mantendo as respostas da primeira etapa; 43% dos sujeitos não responderam, o que também se constata no **3º ano**, isto é, com os mesmos sujeitos. Como já foi dito anteriormente, não fizemos um controle da frequência dos sujeitos no minicurso, o que pode ter repercutido nas respostas. O S6 (7%), especificamente, destacou uma estratégia

que releva a diferença entre a oralidade e escrita e/ou ainda a relação de competitividade na descodificação do grafema “e”: *Usar o problema para explicar algumas regras, através do lúdico, mostrando como é pronunciado e como se escreve.* No **3º ano** este número aumenta de 7 para 21%, evidenciando um avanço, ainda que discreto, no conhecimento destes sujeitos.

Resumindo, observamos, na terceira etapa da pesquisa que, como espaço de formação, este minicurso contribuiu para melhor subsidiar os sujeitos participantes no que diz respeito à percepção da importância de se trabalhar/abordar, nos três anos iniciais do EF de nove anos, a diferença entre a oralidade e a escrita, isto é, conscientizar o educando de que, muitas vezes, fala-se de uma forma e escreve-se de outra; de que na nossa língua algumas palavras que têm som de ‘é’ nem sempre são acentuadas, bem como que, o grafema ‘e’ representa fonemas distintos na leitura, por isso nem sempre haverá uma correspondência biunívoca quando da representação destes fonemas em grafemas, na escrita.

4.9 ANÁLISE E DISCUSSÃO DA QUESTÃO 9

A questão era:

Questão 9:

Em língua portuguesa, ‘avó’ tem significado diferente de ‘avô’, tanto é que se, numa leitura em voz alta, a professora trocar equivocadamente uma das pronúncias destas duas palavras, poderá dificultar à criança a compreensão da história. Paulo Freire, mesmo sem poder usufruir do avanço e descoberta da psicolinguística em favor do trabalho do professor alfabetizador em sala de aula, no que diz respeito ao ensino dos SONS e das LETRAS do sistema alfabético do português, disse ter-se apoiado intuitivamente nesta ciência, principalmente no seu trabalho em Angicos. Hoje, mais de quarenta anos depois de Angicos, TODAS as hipóteses do mestre foram corroboradas por esta ciência, com apoio de muitas outras, dentre elas, a fonética e a fonologia.

Pergunta-se: *você acha que estas questões sobre o fato de algumas LETRAS representarem um ou mais SONS, como o exemplo da letra ‘o’ representando sons diferentes, como em ‘avó’ e em ‘avô’, são bem trabalhadas na formação do professor alfabetizador, hoje no Brasil?*

() Sim. () Não.

E o que você acha sobre esta questão?

Objetivo da questão 9: Investigar a posição/opinião do sujeito sobre a formação do professor alfabetizador, hoje no Brasil, no que diz respeito ao fato de alguns grafemas representarem um ou mais fonemas, como o exemplo do grafema ‘o’.

Quadro 36 - Apresentação da questão 9 do instrumento de pesquisa.

| RESPOSTAS DA QUESTÃO 9 – pré-teste | |
|------------------------------------|--|
| Sujeitos | Questão 9 |
| 1 | [Não respondeu]. |
| 2 | [Não respondeu]. |
| 3 | [Não respondeu]. |
| 4 | [Não respondeu]. |
| 5 | [Não respondeu]. |
| 6 | <i>Não. Cada vez há mais profissionais não preparados e logo que começam a lecionar já são desmotivados, porque acham que o erro está somente no aluno e, cada vez os alunos estão mais ‘conscientes’ do que querem. Eles não querem atividades pré-paradas, eles querem buscar novos conhecimentos, novos caminhos.</i> |
| 7 | <i>Não. Na minha opinião esse “erro” já se inicia na formação do educador (em alguns casos) onde não tem uma disciplina, tipo “linguística”, especificando essas regras e assim vai continuando: O professor, na dúvida, deixa o aluno na dúvida também, até então saberem de uma forma mecânica ou decorada esses diversos sons.</i> |
| 8 | <i>Não. Acho que o Brasil é um país que vem crescendo em todos os aspectos, mas com relação à educação tem que melhorar muito. Talvez se investissem mais em cursos preparatórios, onde a prática teria mais importância que a teoria, pois o tempo que se permanece num ensino superior é muito pouco para aprender o ‘mundo’ de coisas que nos deparamos quando entramos numa sala de alfabetização.</i> |
| 9 | [Não respondeu]. |
| 10 | <i>Não. É de grande relevância que um alfabetizador tenha conhecimentos sobre fonemas e entender o mecanismo da escrita ligado diretamente com a fala.</i> |
| 11 | <i>Não. [Não justificou].</i> |
| 12 | <i>Sim, pois muitos professores se dedicam à alfabetização da melhor maneira que podem.</i> |
| 13 | <i>Sim. Muitos professores dedicam-se a seus alunos e procuram alfabetizá-los da melhor maneira e procuram aprender cada vez mais.</i> |
| 14 | [Não respondeu]. |

Quadro 37– Transcrição das respostas dos sujeitos da questão 9: pré-teste.

| RESPOSTAS DA QUESTÃO 9 – pós-teste | |
|------------------------------------|--|
| Sujeitos | Questão 9 |
| 1 | <i>Não. [Não justificou].</i> |
| 2 | [Não respondeu]. |
| 3 | [Não respondeu]. |
| 4 | [Não respondeu]. |
| 5 | <i>Sim e não, afinal é trabalhado sobre este, mas muitas vezes após essa formação, o professor precisa ir além, buscá-lo de outras formas, em outras ações.</i> |
| 6 | <i>Precisa ser mais trabalhado.</i> |
| 7 | <i>Não. Não são bem trabalhadas, pois nem todos tem o privilégio de ter uma disciplina específica nesse assunto, mesmo que todos saibam da importância.</i> |
| 8 | <i>Idem pré-teste.</i> |
| 9 | <i>Sim. Não justificou.</i> |
| 10 | <i>Não. Tenho certeza de que o curso de Letras e Pedagogia deviam fazer trabalhos em conjunto, afinal deveríamos aprender, por exemplo, o ensino fonológico. Novamente entramos na discussão da fragmentação do conhecimento, onde na própria academia o aprendizado é sobre disciplinas, limitadoras do todo.</i> |
| 11 | <i>Não. Porque hoje temos professores muito acomodados, que não se interessam pelo novo, por leituras.</i> |
| 12 | <i>Idem pré-teste.</i> |
| 13 | <i>Idem pré-teste.</i> |
| 14 | <i>Sim. Acho muito importante, pois as crianças têm muitas dificuldades na escrita porque acreditam que o som é o mesmo da escrita, como por exemplo, ‘lobo’ que tem som de ‘u’.</i> |

Quadro 38– Transcrição das respostas dos sujeitos da questão 9: pós-teste.

Os dados analisados evidenciam o seguinte:

| FORMAÇÃO DO PROFESSOR-ALFABETIZADOR, HOJE NO BRASIL, EM RELAÇÃO AOS DIFERENTES SONS DO GRAFEMA “O”, NA LEITURA. | | | | | | | | | | | |
|---|----|-----|----|------------------|----|-----------|----|-----|----|-----|----|
| PRÉ-TESTE | | | | | | PÓS-TESTE | | | | | |
| NÃO | | SIM | | NR ²³ | | NÃO | | SIM | | NR | |
| No. | % | No. | % | No. | % | No. | % | No. | % | No. | % |
| 5 | 36 | 2 | 14 | 7 | 50 | 6 | 43 | 5 | 36 | 3 | 21 |

Tabela 11– Resultado numérico das respostas da questão 9): pré e pós-teste.

No **pré-teste**, 36% dos sujeitos apontam que *não*, hoje, no Brasil, as questões sobre o fato de algumas LETRAS representarem um ou mais SONS, como o exemplo da letra ‘o’ representando sons diferentes, (como em ‘avó’ e em ‘avô’), *não* são bem trabalhadas na formação do professor alfabetizador. Para o S7, especificamente, a formação inicial do educador [de séries iniciais, pressupomos] carece de uma disciplina com enfoque em conhecimentos linguísticos, que deem conta de questões dessa natureza. Na concepção do S8, *o Brasil é um país que vem crescendo em todos os aspectos, mas com relação à educação tem que melhorar muito*. Aponta a necessidade de um investimento maior em cursos de formação em alfabetização, nos quais, efetivamente, a ‘prática’ [‘o como fazer’] ganhe mais ênfase que a teoria. Já outros 14% afirmam que *sim*, tais questões são bem trabalhadas, *pois muitos professores se dedicam à alfabetização da melhor maneira que podem* [S12]; 50% dos sujeitos não responderam.

Na terceira etapa da pesquisa (**pós-teste**), 43% dos sujeitos assinalam que *não*, nas questões relativas aos diferentes SONS que algumas LETRAS representam, como é o caso da letra ‘o’: não são bem trabalhadas na formação do professor alfabetizador, contra 36% da primeira etapa, ou seja, aqui [no pós-teste] houve o acréscimo de mais um sujeito. Outros 36% dos sujeitos apontam que *sim*, observe-se, no entanto, que o S14 parece ter entendido a pergunta de maneira equivocada: “*se era importante trabalhar tais questões na formação do professor alfabetizador, em vez de “se elas [as questões] são realmente bem trabalhadas neste nível de formação: Sim. Acho muito importante, pois as crianças têm muitas dificuldades na escrita porque acreditam que o som é o mesmo da escrita, como por exemplo, ‘lobo’ que tem som de ‘u*. Daí a resposta. O S9, por sua vez, não justificou a resposta. Outros 21% não responderam, contra 50% do pré-teste, o que representa um avanço, já que, antes do minicurso ministrado, metade dos sujeitos não havia conseguido responder.

²³ NR – Não respondeu.

Os dados do pré e pós-teste evidenciam que um minicurso de curta duração (como o que foi ministrado) é insuficiente para a discussão/aprofundamento/compreensão dos sujeitos participantes sobre os fatores envolvidos na aprendizagem inicial e desenvolvimento da língua escrita, pois, se quisermos promover um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz no que diz respeito às habilidades de leitura e escrita, de modo que os educandos sejam proficientes em ambas as habilidades e assim tenham condições de se envolverem com competência em práticas sociais que exigem tais habilidades, é preciso que tenhamos conhecimento sobre as bases teóricas da alfabetização, as diferenças entre o sistema verbal oral e o escrito, o que são variações sociolinguísticas, questões metalinguísticas e a importância da consciência fonológica na aprendizagem da leitura.

4.10 ANÁLISE E DISCUSSÃO DA QUESTÃO 10

A questão era:

Questão 10:

Bom, lá vai a última pergunta. . . . rs. Com base nas questões acima, você deve ter observado que este 5º semestre promete, e muito. . . . rs. E dá-lhe conteúdo teórico. . . . rs. Brincadeira. Mas vamos ousar perguntar: *Você seria capaz de INFERIR, de DEDUZIR (com base nas questões levantadas nessa ‘conversa’) sobre que assunto(s) a professora Lucimar vai trabalhar com vocês, junto às primeiras aulas da professora Doutora Eliane Debus?*

Objetivo da questão 10: Verificar se o sujeito infere, a partir das questões levantadas no questionário, sobre qual assunto seria trabalhado no minicurso.

Quadro 39 – Apresentação da questão 10 do instrumento de pesquisa.

| RESPOSTAS DA QUESTÃO 10 – pré-teste e pós-teste | | |
|---|--|--|
| Sujeitos | Pré-teste | Pós-teste |
| 1 | <i>Alfabetização.</i> | <i>Alfabetização.</i> |
| 2 | <i>Alfabetização.</i> | [Não respondeu]. |
| 3 | [Não respondeu]. | [Não respondeu]. |
| 4 | [Não respondeu]. | <i>A consciência fonológica</i> |
| 5 | [Não respondeu]. | <i>Consciência fonológica.</i> |
| 6 | <i>As regras dos sons e das letras e como passá-las para as crianças.</i> | <i>Sobre consciência fonológica.</i> |
| 7 | <i>Não exatamente alfabetização, mas os momentos de interar a criança no mundo da leitura e da escrita, ou então, na parte da linguística.</i> | <i>A importância da consciência fonológica na alfabetização.</i> |
| 8 | <i>Alfabetização e letramento.</i> | <i>Alfabetização e letramento.</i> |
| 9 | <i>A professora Lucimar vai trabalhar sobre alfabetização.</i> | [Não respondeu]. |
| 10 | <i>O ensino dos sons e das letras para o processo de alfabetização.</i> | <i>O estudo foi sobre a consciência fonológica como estratégia para a alfabetização. A professora Lucimar dominou extremamente bem o assunto, soube transmitir o conhecimento com firmeza e clareza. Foram momentos de grande oportunidade de aprendizado.</i> |
| 11 | <i>Não.</i> | <i>Não.</i> |
| 12 | [Não respondeu]. | <i>Alfabetização. Nossa aula foi legal; aprendemos sobre vogais, fonemas, grafemas, sílabas, consoantes, etc. . . O conteúdo foi bom, mas o que eu achei que foi um pouco dificultoso foi que a profa. explicava muito rápido.</i> |
| 13 | <i>Alfabetização.</i> | <i>Alfabetização.</i> |
| 14 | <i>Vai trabalhar com alfabetização.</i> | <i>A importância da consciência fonológica na educação.</i> |

Quadro 40 – Transcrição das respostas dos sujeitos da questão 10: pré e pós-teste.

De acordo com os dados analisados, evidenciamos o seguinte:

| INFERÊNCIA DOS SUJEITOS SOBRE O TEMA TRABALHADO NO MINICURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE | | | | | | | | | |
|--|----|--------------------------------------|----|----|----|---------------------|----|--------------------------------|----|
| PRÉ-TESTE | | | | | | PÓS TESTE | | | |
| ALFABETIZAÇÃO | | LINGUÍSTICA APLICADA À ALFABETIZAÇÃO | | NR | | ALFABETIZAÇÃO | | CONSC. FONOL. NA ALFABETIZAÇÃO | |
| Nº | % | Nº | % | Nº | % | Nº | % | Nº | % |
| 6 | 43 | 3 | 21 | 4 | 28 | 4 | 28 | 6 | 43 |
| NÃO SOUBE RESPONDER | | | | | | NÃO SOUBE RESPONDER | | | |
| NR | | NR | | NR | | NR | | NR | |
| Nº | | % | | Nº | | % | | Nº | |
| 1 | | 7 | | | | 1 | | 7 | |
| | | | | | | | | 3 | |
| | | | | | | | | 21 | |

Tabela 12– Resultado numérico das respostas/inferências dos sujeitos sobre o assunto trabalhado no minicurso: pré e pós-teste.

No **pré-teste**, 43% dos sujeitos inferem que o assunto a ser trabalhado pela pesquisadora no minicurso de formação, será: ALFABETIZAÇÃO; 21% deduzem que será sobre conhecimentos linguísticos aplicados à alfabetização: *As regras dos sons e das letras e como passá-las para as crianças; O ensino dos sons e das letras para o processo de*

alfabetização; Na parte da linguística; 28% dos sujeitos não responderam e apenas um (7%), afirmou não saber sobre qual assunto seria abordado.

Na terceira etapa da pesquisa (**pós-teste**), após o minicurso ministrado, 28% dos sujeitos mantiveram as respostas do pré-teste: *o assunto trabalhado pela pesquisadora durante as aulas, foi alfabetização.* Dentre estes, o S12, mesmo afirmando ter sido sobre *alfabetização* revela, em relação aos demais, um diferencial na resposta que nos é significativo: *aprendemos sobre vogais, fonemas, grafemas, sílabas, consoantes, etc;* apenas um sujeito (7%), o mesmo do pré-teste, afirmou não saber sobre qual assunto foi abordado. Aqui observamos que o sujeito, por economia de tempo não quis se dar ao trabalho de rever as folhas/respostas da primeira etapa, aliás, essa mesma situação se repetiu também em outras questões, com outros sujeitos; 21% não responderam. Já 43% dos sujeitos apontam, assertivamente, *a consciência fonológica na alfabetização*, como sendo o tema/assunto tratado no minicurso. Vale destacar a declaração do S10, a qual nos fez sentir que este minicurso foi importante na formação das alunas do 5º semestre, constituindo-se numa oportunidade de aprendizagem:

- *O estudo foi sobre a consciência fonológica como estratégia para a alfabetização. A professora Lucimar dominou extremamente bem o assunto, soube transmitir o conhecimento com firmeza e clareza. Foram momentos de grande oportunidade de aprendizado.*

Conversando, informalmente, com alguns sujeitos da pesquisa, durante os intervalos das aulas, foi possível perceber que, como espaço de formação, este minicurso contribuiu para iniciar um processo de reflexão junto às alunas sobre a importância, enquanto estudantes de um curso de graduação em Pedagogia, de conhecerem os princípios do sistema alfabético da nossa língua, as regras de descodificação e codificação do português do Brasil, a fim de que possam equacionar de forma segura e eficiente as dificuldades com as quais irão se deparar – as que ainda não atuam – em sala de aula, no ensino aprendizagem da leitura e escrita. Segundo estes sujeitos, até então não haviam tido uma discussão tão pertinente, no que se refere ao ensino de leitura, em sua formação acadêmica que os instrumentalizasse, por exemplo, sobre “*o como fazer*”, isto é, *como transpor, em termos práticos, os conhecimentos aprendidos na teoria?* Ressaltam que essa dificuldade é sentida, muitas vezes, devido *a grande ênfase dos professores/formadores, nos aspectos teóricos* da formação do profissional/aprendiz e *ênfase menor nos aspectos metodológicos.* A esse respeito, acreditamos que os *aspectos teóricos* são de extrema importância, sim, mas não só. Toda prática é permeada por uma teoria, esta é que norteará o planejamento daquela, porém, em se

tratando da formação inicial de professores consideramos, do mesmo modo que as alunas, necessário que se demonstrem/simulem/apresentem, estratégias didáticas (outras) que favoreçam, efetivamente, a “transposição da teoria à prática docente”. É importante dizer que nesse momento falamos do lugar de ex-estudante de um curso de graduação em Pedagogia, com as inúmeras dúvidas e anseios sobre a tão importante e difícil tarefa de alfabetizar.

Outro aspecto que se destacou durante essas conversas, foi a percepção dos sujeitos sobre a implicação das questões metalinguísticas (grafema/fonema; contextos competitivos; consciência fonêmica) no processo de aprendizagem da leitura, discutidas pela pesquisadora. Algumas falas evidenciam isso:

- *Nossa, professora! É muita informação importante para tão pouco tempo, tínhamos que ter mais aulas sobre isso.*
- *Fonética e fonologia, não imaginava que eram tão importantes assim, não me lembro de ter ouvido falar sobre isso, ou se ouvi, foi muito rapidamente.*
- *Essa parte da linguística realmente ajuda a gente a entender por que as crianças escrevem do jeito que escrevem, agora entendo melhor.*
- *Professora, para mim ainda é complicado essa diferença entre alfabetização e letramento, confuso mesmo, nunca sei quando “é um ou outro”, já falamos disso antes, mais ainda não sei.*
- *Parece que a gente tem que estudar coisas do curso de Letras, sobre linguística, para entender de fonemas e grafemas que é pra poder ensinar?!*

As falas dos sujeitos, ainda que informalmente, vão ao encontro de uma das falas proferida pela professora Scliar-Cabral (2008), numa de suas conferências: *Nos cursos de graduação em Pedagogia deveriam existir duas disciplinas que considero imprescindíveis à formação do professor alfabetizador: Linguística aplicada à alfabetização e Fonologia aplicada à alfabetização.*

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo geral avaliar a influência de um minicurso a futuros alfabetizadores trabalhando a consciência fonológica, com base nos princípios do sistema alfabético do português do Brasil (SCLIAR-CABRAL, 2003a; b), com e para o letramento.

Para dar conta desse objetivo, foi ministrado um minicurso de formação docente a 14 alunas do 5º semestre de um curso de graduação em Pedagogia de uma universidade do estado de Santa Catarina, que teve como tema: *A consciência fonológica na ALFABETIZAÇÃO com e para o LETRAMENTO*. Algumas das alunas cursistas já atuam em sala de aula, na Educação Infantil, outras atuam como auxiliar de atividade docente e outras ainda não atuam no contexto escolar.

O referido minicurso foi constituído de três estágios: aplicação de um pré-teste, composto por dez questões, que se caracteriza como uma atividade diagnóstica dos conhecimentos das alunas sobre o tema; desenvolvimento do minicurso; e aplicação de um pós-teste (mesmo teste ao término do minicurso). O instrumento da coleta de dados consistiu em uma atividade intitulada “*Conversando sobre a alfabetização*”, com dez questões relacionadas ao ensino-aprendizagem da leitura e da escrita para crianças de 6 a 8 anos do ensino fundamental de nove anos, as quais contemplam a proposta geral da pesquisa. Coletados os dados, as respostas foram computadas. Com base nesse cômputo, foram correlacionados os dados do pré-teste (etapa 1) com os do pós-teste (etapa 3), para evidenciar e analisar a influência do minicurso oferecido na aprendizagem dos sujeitos participantes.

Como vimos na introdução desse trabalho, a leitura se constitui uma atividade muito complexa, por envolver um conjunto de processos que se dão mutuamente no nosso cérebro. Logo, o estudo desta habilidade pode ser abordado sob diferentes perspectivas: epistemológica, discursiva, cognitiva e, na sua aprendizagem inicial, também sob a perspectiva linguística/metalinguística. Neste trabalho, tomamos como foco um estudo sobre esta abordagem de natureza mais estrutural.

É importante retomar a distinção entre *o que é ler* e *o que é aprender a ler*, para que se possa deixar claro que, ao optarmos por este tipo de estudo (análise no nível linguístico), não significa que estamos negligenciando as demais perspectivas, mas, antes, buscando evidenciar a importância do papel da instrução (linguística) na fase inicial da aprendizagem da leitura com e para o letramento. “Ler consiste na capacidade de extrair a

pronúncia e o sentido de uma palavra a partir de sinais gráficos” (BRASIL, 2003, p. 20), implica, antes de mais nada, a capacidade de identificar uma palavra numa sentença ou texto. **“Ler é diferente de aprender a ler.** Aprender a ler ajuda o leitor a ler. Ler ajuda o leitor a compreender. Para entender um texto escrito, primeiro o leitor precisa saber ler” (BRASIL, 2003, p. 21). Assim, “as pessoas aprendem a ler, tornam-se capazes de ler, e usam essa capacidade para aprender a partir do que lêem” (BRASIL, 2003, p. 21). Logo, a essência – não o objetivo – da aprendizagem da leitura reside no processo de decodificação, o qual implica, conforme já dissemos anteriormente, o reconhecimento das letras e os valores atribuídos aos grafemas por parte do leitor, para que ele reconheça a palavra escrita, condição imprescindível para chegar à compreensão e interpretação do texto escrito. (SCLIAR-CABRAL, 2003b).

O objetivo da leitura é “permitir ao leitor compreender, interpretar, modificar, debater-se com o texto”. (BRASIL, 2003, p. 22). Dessa forma, a decodificação grafofonológica, isto é, a aprendizagem das relações grafema-fonema não esgota o objetivo central da leitura, mas constitui o cerne do conceito de alfabetização. Por isso, relembremos: “[. . .] não é correto tomar a finalidade de uma atividade como sendo sua definição” (J. MORAIS *apud* BRASIL, 2003, p. 21), ou seja, não se há de confundir aprendizagem da leitura com o seu objetivo: a compreensão.

Dizer que ler é muito mais do que decodificar implica a inferência de que ler seja, também, decodificar: foi por esta faceta da aprendizagem da leitura que este trabalho se firmou. Ressalte-se, no entanto, que a opção por este tipo de estudo (análise no nível linguístico), não deve ser interpretada como uma visão reducionista de leitura, uma vez que se concebe a decodificação como mais um dos níveis de leitura. Numa arquitetura neuronal, o nível da decodificação se situaria mais baixo e o da interpretação textual o mais alto.

Os resultados do presente estudo evidenciam que a formação docente (curricular e/ou continuada) sobre o trabalho com a consciência fonológica na alfabetização pode tornar a aprendizagem da leitura mais eficiente.

Na primeira questão, verificou-se se os sujeitos estabelecem distinção entre o ensino da leitura e da escrita para crianças de 6 a 8 anos, bem como, se consideram importante a mediação (metalinguística) do professor. A partir dos resultados obtidos, especificamente na questão 1. a) observamos que, se houvesse uma disponibilidade de tempo maior para a discussão sobre tais orientações na alfabetização, poderíamos, quem sabe, ter alcançado um resultado mais positivo, para que as cursistas melhor compreendessem por que a aprendizagem da leitura (input) deve ser mais relevada do que a da escrita (output).

Na questão 1. b), quanto à distinção entre as habilidades de leitura e escrita, os dados demonstram que, na formação inicial e continuada, há a necessidade de um tempo maior – o que não foi possível neste minicurso - para o estudo e discussão de tais habilidades, uma vez que estas, [leitura e escrita], embora sejam indissociáveis, envolvem processos distintos, os quais precisam ser compreendidos pelos futuros profissionais da educação, por aqueles que lidam com o ensino-aprendizagem da leitura e escrita.

Na questão 1. c), os dados revelam [no pós-teste] que os sujeitos (100%) concebem leitura e escrita como habilidades complementares, interdependentes e indissociáveis. As declarações de alguns dos sujeitos confirmam a percepção de que a aprendizagem da leitura deve anteceder a aprendizagem da escrita, de que ler é reconhecer a correspondência entre grafema e fonema. No entanto, na didática do minicurso deveria ter sido mais enfatizada a distinção entre ambas as habilidades: leitura e escrita, conforme assinalamos na questão anterior. Mesmo assim, é possível dizer que o minicurso contribuiu positivamente na formação destes sujeitos, no que diz respeito à compreensão de um dos processos intervenientes na aprendizagem inicial da leitura, a decodificação.

Na questão 1. d), constatamos que para 86% dos sujeitos a ênfase da escola às habilidades de leitura e escrita deve ser a de *tempo igual*. A ênfase na leitura foi apontada por apenas 14% dos sujeitos, contra 7% da etapa anterior (pré-teste), o que representa, ainda que minimamente, um avanço decorrente dos pressupostos trabalhados no minicurso. Isso se confirma também em relação à escrita, já que nos resultados da terceira etapa, nenhum dos sujeitos destaca esta habilidade anterior ao ensino de leitura, isto é, que se sobrepõe à leitura. Observou-se, portanto, que o tempo e/ou o nível de aprofundamento da discussão não foram suficientes para provocar mudanças significativas no conhecimento das alunas cursistas, no que diz respeito ao *processamento da leitura*. Importa dizer, como já o fizemos antes, que não houve um controle da frequência dos participantes no minicurso, portanto, nem todos os sujeitos se fizeram presentes nas aulas ministradas [durante a carga horária do minicurso], o que pode ter repercutido nas respectivas respostas.

Na segunda questão, verificamos que 86% [pós-teste] dos sujeitos estabelecem diferenças entre as atividades de ‘escrever’ e ‘copiar’. Esse é um resultado bastante animador, o professor de fato precisa ter essa clareza, saber distinguir entre ambas as atividades para melhor intervir em sala de aula. Compreendendo a natureza de uma e outra, os objetivos pretendidos em cada atividade proposta, no que diz respeito ao ensino de leitura e escrita aos alunos, serão mais facilmente alcançados.

No que se refere aos SONS de vogais, na terceira questão, observou-se um avanço significativo em relação aos resultados da primeira etapa: agora 50% dos sujeitos apontam *12 sons* para os fonemas vocálicos do português do Brasil – *a, ê, é, i, ô, ó, u, am, em, im, om, um*, conforme quadro 26 – contra 7% da etapa anterior (pré-teste), demonstrando, desse modo, o conhecimento construído no minicurso: embora tenhamos apenas cinco letras no alfabeto para representá-las este número é de fato maior: **sete vogais orais e cinco nasalizadas**, somando doze ao todo (SCLIAR-CABRAL, 2003b).

A quarta questão averiguou o conhecimento dos sujeitos sobre algumas mudanças trazidas pelo novo acordo ortográfico, a partir de 1º de janeiro de 2009, no alfabeto do português. Aqui a influência do minicurso se fez sentir minimamente, visto que na etapa anterior (pré-teste) praticamente todos os sujeitos haviam respondido acertadamente. Na terceira etapa da pesquisa, os sujeitos (100%) afirmaram que, hoje, contamos com *5 letras* que representam *as vogais e 21 consoantes*, já que as letras *k, w, y* foram oficialmente incorporadas ao nosso alfabeto – até então, eram consideradas estrangeiras, com emprego restrito a apenas a alguns casos (como ocorre atualmente).

A quinta questão investigou se o sujeito na sua intuição e/ou prática de professor alfabetizador, considera importante/necessário fazer a distinção entre **sons** de vogais e **letras** de vogais na introdução à alfabetização de crianças de 6 anos. Para tanto, apresentaram-se aos sujeitos cinco opções de respostas, dentre as quais, no pós-teste, prevaleceram as afirmativas [sim]. Constatamos então que, para estes sujeitos, as LETRAS que representam as vogais e seus diferentes SONS precisam ser ensinados, sim, gradativamente (aos poucos, para não confundir a criança, já que são *12 os fonemas* vocálicos do PB representados por apenas *5 letras* no alfabeto), no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos.

A sexta questão verificou se o sujeito distingue fonema de grafema numa relação de 24 palavras, cujo conjunto de sílabas apresentava quase todas as possibilidades de regras grafotáticas/fonotáticas (V CV VSv CVSv CCV CVC CCVCC), dentre as quais, algumas apresentavam dígrafos e outras semivogais. Os dados obtidos mostram que os sujeitos possuem um nível relativamente baixo em sua formação curricular, no que diz respeito aos aspectos linguísticos e metalinguísticos – além da pouca clareza na distinção entre fonema e grafema, não distinguem os fonemas vocálicos dos semivocálicos, não compreendem o princípio de que as letras “i” e “u” nem sempre são vogais, visto que, algumas vezes, atuam em pontos periféricos da sílaba e não no núcleo; como em ‘pai’ e ‘pau’, respectivamente, assumindo, assim, valor de semivogal. Entendemos que essa dificuldade pôde ser amenizada

[em parte] com o minicurso ministrado: o total de ACERTOS dos sujeitos, na terceira etapa, foi superior ao da primeira etapa da pesquisa.

A sétima questão verificou qual é a posição/opinião do sujeito sobre as possíveis causas dos erros de grafia cometidos pelas crianças, na fase inicial da alfabetização. Os dados demonstram que houve pouca diferença entre o produto da primeira e da terceira da pesquisa: 93% contra 86% dos sujeitos, após o minicurso oferecido, apontam, com acerto, que a principal causa desses erros se dá em função de a criança fazer uma transposição para o escrito da forma como ela ‘ouve e fala’ as palavras, ou seja, ela converte e/ou transpõe para a escrita os fonemas que os grafemas representam, portanto, apoia-se inevitavelmente na oralidade.

A oitava questão verificou como o sujeito administraria, em sala de aula, com o aluno do ciclo da infância (1º, 2º e 3º ano do EF de nove anos), as situações em que o grafema “o” representa fonemas distintos na leitura. A partir dos dados obtidos, observou-se que, como espaço de formação, este minicurso contribuiu para melhor subsidiar os sujeitos participantes no que diz respeito à percepção da importância de se trabalhar/abordar, nos três anos iniciais do EF de nove anos, a diferença entre a oralidade e a escrita, isto é, conscientizar o educando de que, muitas vezes, fala-se de uma forma e escreve-se de outra; de que na nossa língua algumas palavras que tem som de ‘é’ nem sempre são acentuadas, bem como que, o grafema “e” representa fonemas distintos na leitura, por isso nem sempre haverá uma correspondência biunívoca quando da representação destes fonemas em grafemas, na escrita.

A nona questão investigou como o sujeito vê o trabalho na formação do professor alfabetizador, hoje no Brasil, no que diz respeito ao fato de alguns grafemas representarem um ou mais fonemas na leitura. Comparando-se os dados analisados, observou-se que, para 43% dos sujeitos, as questões relativas aos diferentes fonemas que alguns grafemas representam, como é o caso do grafema ‘o’, não são bem trabalhadas na formação do professor alfabetizador, contra 36% da primeira etapa, ou seja, aqui a diferença se deu em apenas um sujeito. Isso evidencia que um curso de curta duração (como o que foi ministrado) é insuficiente para a discussão e aprofundamento sobre tais questões na aprendizagem inicial da leitura.

E, por fim, a décima questão verificou a inferência dos sujeitos sobre o tema/assunto trabalhado no minicurso. Após a intervenção docente, os sujeitos (43%) apontam, assertivamente, *a consciência fonológica na alfabetização*, como sendo o tema/assunto tratado no minicurso. Observou-se, ainda, a percepção dos sujeitos (sentida através de conversas informais durante as aulas ministradas) sobre a implicação das questões

metalinguísticas (grafema/fonema; contextos competitivos; consciência fonêmica) no processo de aprendizagem da leitura, discutidas pela pesquisadora.

Do exposto, evidencia-se, com esse trabalho, a importância de se disponibilizar, no currículo dos cursos de graduação em Pedagogia, maior tempo para se trabalharem os referenciais teóricos que abordem as descobertas das pesquisas realizadas pelas neurociências e pela psicolinguística, que possibilitam compreender os processos mentais que ocorrem ao se aprender a ler e escrever, afim de que possamos, como bem observa Scliar-Cabral (2008), repensar as propostas de alfabetização e assim prevenirmos o analfabetismo funcional no futuro.

Demonstra-se, com esta pesquisa, a necessidade com que outros tempos e espaços de estudo sejam oferecidos para a discussão e aprofundamento sobre os fatores envolvidos na aprendizagem inicial da leitura, cujo enfoque seja o pressuposto de que “LER” é diferente de “APRENDER A LER”; leitura e escrita, embora estejam interligadas, são habilidades distintas, que envolvem processos igualmente distintos, que uma vez não compreendidos pelos futuros profissionais da alfabetização [e também da formação continuada], podem refletir em consequências negativas para a pedagogia da leitura, conforme aponta Alvarenga (1985, p. 30 *apud* MOREIRA, 2006, p. 6):

A escola brasileira, ao trabalhar com os dois processos, na mesma ordem e velocidade, incorrerá em dois grandes equívocos. De um lado, estará ‘segurando’ a leitura: esta poderia desenvolver-se muito mais rapidamente libertando-se do atrelamento à escrita. Por outro lado, (. . .) estará ‘correndo’ com a escrita (certamente saltando etapas e, com isso, promovendo um fracasso maior): ela [a escrita] deveria desenvolver-se muito mais lentamente, através de um caminho que começaria nas grafias controladas por regras e se estenderia lenta e sistematicamente, pelos casos (um a um) de arbitrariedade.

A realização deste trabalho nos possibilitou, enquanto educadora e pesquisadora, a compreensão de que, se quisermos promover uma mediação mais significativa em sala de aula, no que diz respeito às habilidades de leitura e escrita, de modo que os educandos sejam proficientes em ambas as habilidades e assim tenham condições de se envolverem com competência em práticas sociais que exigem tais habilidades, é preciso que tenhamos conhecimento sobre as bases teóricas da alfabetização que relevam: a *especificidade* e a *indissociabilidade* dos processos de alfabetização e letramento, as diferenças entre o sistema verbal oral e o escrito, as variações sociolinguísticas, as questões metalinguísticas e a consciência fonológica na aprendizagem inicial da leitura.

Em relação ao problema levantado: “*Qual a influência de um minicurso a futuros alfabetizadores trabalhando a consciência fonológica na aprendizagem inicial da leitura, com base nos princípios do sistema alfabético do português do Brasil (SCLIAR-CABRAL, 2003a; b), com e para o letramento?*” os resultados demonstram que, embora tenha sido um minicurso de curta duração, foi possível evidenciar que, como espaço de formação, este minicurso contribuiu para iniciar um processo de reflexão junto às alunas sobre a importância, enquanto estudantes de um curso de graduação em Pedagogia, de conhecerem os princípios do sistema alfabético da nossa língua, as regras de descodificação e codificação do português do Brasil, a fim de que possam equacionar de forma segura e eficiente as dificuldades com as quais irão se deparar [as que ainda não atuam] em sala de aula, no ensino/aprendizagem da leitura e escrita.

É evidente o importante papel que a universidade enquanto instituição formadora dos futuros profissionais da educação desempenha na formação curricular destes profissionais. Entretanto, uma necessidade se fez sentir na realidade investigada: é a importância de se firmarem, nos semestres posteriores, os conhecimentos linguísticos (estruturais) e metalinguísticos, sobretudo em termos de fonologia e as relações entre ela e a aprendizagem da leitura, abordados no minicurso. É necessário que se dê uma maior atenção aos aspectos cognitivos da aprendizagem inicial da leitura e não só aos aspectos motivacionais. Os resultados apontam que é fundamental promover uma discussão a respeito da formação em nível de graduação a fim de que os pressupostos teórico-metodológicos sobre a consciência fonológica a partir dos princípios do sistema alfabético do PB passem a integrar a grade curricular, pois eles precisam ser melhor compreendidos na formação inicial dos professores que irão atuar nos anos iniciais do ensino fundamental de nove anos.

REFERÊNCIAS

BAJARD, Élie. Nova embalagem, mercadoria antiga. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 493-507, set. /dez. 2006.

BRASIL. **Relatório final do grupo de trabalho “Alfabetização infantil: os novos caminhos”**. Apresentado no seminário “O poder legislativo e a alfabetização infantil: os novos caminhos”. Câmara dos Deputados, Comissão de Educação e Cultura. Brasília, 15 de setembro de 2003.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1999.

CAMARA, J. Mattoso Jr. **Para o estudo da fonêmica portuguesa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CARVALHO Maria; MENDONÇA Rosa (orgs.) **Práticas de leitura e escrita**. – Brasília: Ministério da Educação - MEC, 2006.

FEPESE, Fundação de Estudos e Pesquisas Sócio-Econômicas. **Ler & Ser, combatendo o analfabetismo funcional**. Florianópolis, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam** – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1986.

GIL, A. Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - 10. reimpr. - São Paulo: Atlas, 2007.

HEINIG, Otilia Lizete de Oliveira. **“É que a gente não sabe o significado”:** **HOMÓFONOS NÃO HOMÓGRAFOS**. 2003a. Tese (Doutorado em Letras/Linguística) – Curso de Pós-graduação em Letras/Linguística, UFSC, Florianópolis.

_____. “Apresentação”. In: **Guia prático de alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2003b.

KLEIMAN, Ângela B. (org). **Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: mercado das letras, 6ª reimpressão, 2003.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 16ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações gerais**. Brasília, julho de 2004. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 nov. 2008.

_____. **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2ª edição: Brasília, 2007.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. 4ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2007.

MORAIS, José; KOLINSKY, Régine; CABRAL, Loni G. A aprendizagem da leitura segundo a psicolinguística cognitiva. In: RODRIGUES, C; TOMITCH, Ieda M. B et al. **Linguagem e cérebro humano: contribuições multidisciplinares**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MOREIRA, Claudia (2006). M. **Níveis linguísticos na leitura inicial: uma aquisição gradativa?** Disponível em: <<http://www.inventario.ufba.br/05pdf/cmoreira.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2009.

RAUEN, Fábio José. **Roteiros de pesquisa**. Rio do Sul: Nova Era, 2006.

REIS, Mariléia. Ensino de língua: alfabetização com e para o letramento. **Ciências da linguagem: avaliando o percurso, abrindo caminhos**. BRAGA, S. et al. Blumenau: Nova Letra, 2008.

_____. **Formação de professores - 3º ano do ensino fundamental**. Araranguá/SC, nov. /2008.

_____. “Gá foi”: **hipótese de leitura e escrita de uma criança na aprendizagem inicial da leitura pelo nome da letra e não pelo seu valor**. 2008.

RESOLUÇÃO nº 110 - CEE/SC de 12 de dezembro de 2006. Dispõe sobre a Duração do Ensino Fundamental de nove Anos.

ROJO, Roxane. **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas, SP: Mercado das letras, 1998.

SANTOS, Janete. Letramento, variação linguística e ensino de português. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, v. 5, n. 1, p. 119-134, jul. /dez. 2004.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Guia prático de alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Desafios para alfabetizar**. Disponível em: <<http://lereser.wordpress.com>>. Acesso em: 29 jun. 2008.

_____. **Metas para formação de professores: prioridades**. América do Norte, 217 12 2007.

_____. O avanço das neurociências na aprendizagem inicial da leitura. In: Conferência oferecida pelo Curso de **Mestrado em Ciências da Linguagem**. Unisul, Tubarão/SC, julho de 2008.

_____. **Consciência fonológica e os princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. Educação a Distância Tupy: SOCIESC, 2009.

SILVA, Raquel da. **A conversão do fonema /s/ em contextos competitivos: um estudo exploratório com professores do ensino fundamental**. 2006. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Curso de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, UNISUL, Tubarão, 2006.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª ed, 9ª reimpr. - Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Abr 2004 N° 25, 2004.

TFOUNI, Leda V. **Letramento e Alfabetização**. 5ª ed – São Paulo, Cortez, 2002.

ANEXOS

ANEXO A – Instrumento de avaliação (pré-teste e pós-teste)

CONVERSANDO sobre a ALFABETIZAÇÃO

PARTE 1: Questões sobre o SUJEITO da PESQUISA

Número do sujeito: _____
 [Não assine seu nome, não se identifique, apenas memorize seu número nesta ‘conversa’ sobre a alfabetização]

Idade: _____ Sexo: () masculino () feminino
 Escolaridade: () 5º. semestre do curso de Pedagogia () Magistério (EM) () Nível superior completo [Você poderá assinalar mais de uma opção]

Atuação pedagógica:

- () atuo como docente no ciclo infantil do EF de 9 anos (6 a 8 anos);
 () atuo como docente na 1ª. série de alfabetização do EF de 8 anos;
 () atuo como docente nas séries iniciais do EF de 8 anos;
 () atuo como auxiliar, colaboradora de atividade de docência numa das alternativas acima;
 () ainda não atuei em contexto de sala de aula.

Se você já atuou, quanto tempo (de atuação)? _____

PARTE 2: Questões sobre como o sujeito da pesquisa vê alguns pontos sobre a difícil (mas encantadora) arte de alfabetizar.

A Resolução nº 110 - CEE/SC de 12/12/2006 estabelece que os três anos iniciais são importantes para a qualidade da Educação Básica: voltados à alfabetização e ao letramento, é necessário que a ação pedagógica assegure, nesse período, o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o E.F. Dessa forma, entende-se que a alfabetização dar-se-á nos três anos iniciais do E.F.

Nesses termos, os professores alfabetizadores passam a dispor de mais tempo para trabalharem o ensino da leitura e da escrita para as crianças de 6 a 8 anos.

1. a) *Com suas palavras, explique como você entende ENSINO da LEITURA e ENSINO da ESCRITA para crianças de 6 a 8 anos:*

ENSINO da LEITURA: _____

ENSINO da ESCRITA: _____

b) *LEITURA e ESCRITA são habilidades distintas? Por quê* _____

c) *LEITURA e ESCRITA também são habilidades que se complementam? Por quê?* _____

d) *Na sua opinião, para qual destas duas habilidades a escola deve trabalhar com mais ênfase, dar maior atenção e mais tempo de trabalho nos três primeiros anos do EF de 9 anos? Por quê?*

() ESCRITA () LEITURA () TEMPO IGUAL (às duas habilidades)

Porque: _____

Se você tivesse que estabelecer uma distinção entre as atividades de ESCREVER e de COPIAR, como você o faria?

Posso descrever a atividade de ESCREVER como aquela atividade _____

e a atividade de COPIAR como aquela atividade _____

Se a criança na fase inicial da alfabetização prestar muita atenção em como se pronunciam, em como se falam as palavras de sua língua, ela poderá se dar conta de que não existem palavras sem a presença dos SONS e das LETRAS das VOGAIS.

Quantos sons de VOGAIS você acha que esta criança poderia descobrir?

Os sons das vogais que a criança poderia descobrir seriam: _____ (sons).

E quais seriam estes sons das VOGAIS?

Estes sons das vogais seriam: _____

Hoje, a partir de 1º. de janeiro de 2009, com a validação das regras do novo acordo ortográfico, o alfabeto do português passou a contar com mais 3 letras.

Até 31 de dezembro de 2008, o alfabeto do português contava com _____ letras.

A partir de 1º. de janeiro de 2009, passou a contar com _____ letras.

As 3 novas letras que entraram foram _____

Contamos, hoje, com _____ vogais e _____ consoantes.

Na sua intuição (e/ou prática) de professor alfabetizador, você consideraria importante e necessário fazer a distinção entre sons de vogais e letras de vogais na introdução à

alfabetização de crianças de 6 anos, logo nas primeiras aulas? [Abaixo, você poderá assinalar mais de uma opção]

5.1 () Sim, mas não nos primeiros dias de aula. Com certeza, o trabalho do professor poderá ser muito mais eficiente se ele esperar para fazer tal distinção só depois que a criança já tiver avançado um pouco mais na aprendizagem inicial da alfabetização, especificamente porque agora todo o processo (de alfabetização) estendeu-se durante os 3 anos iniciais, e não só no primeiro, como até então.

5.2 () Sim, e como conteúdo de introdução à alfabetização.

5.3 () Não, porque a alfabetização propriamente dita não deve ser introduzida no primeiro ano do EF de 9 anos, mas apenas no 2°. e no 3°. anos. Haverá, portanto, tempo para isso.

5.4 () Não, acredito que não devemos.

5.5 () Não, porque poderá confundir muito a criança.

5.6 () Nunca pensei sobre isso, nem ouvi algum alfabetizador preocupar-se com isso.

Justifique sua(s) escolha(s) acima: _____

Coloque o número de VOGAIS e o número de LETRAS no interior dos parênteses referentes a cada palavra:

| V | | L | V | V | L | V | | L | V | | L |
|-----|-------------|-----|-----|----------|-----|-----|----------|-----|-----|----------|-----|
| () | saudade | () | () | Maria | () | () | bola | () | () | sabão | () |
| () | ignorância | () | () | abacaxi | () | () | saguão | () | () | Brasil | () |
| () | Paraguai | () | () | animal | () | () | dente | () | () | Robinho | () |
| () | nocautear | () | () | Maguila | () | () | fenômeno | () | () | zagueiro | () |
| () | importância | () | () | leucemia | () | () | Imbituba | () | () | Tubarão | () |
| () | leite | () | () | feijão | () | () | nescau | () | () | café | () |

Algumas palavras costumam levar a criança a cometer mais erros de grafia (ou erros de escrita) que outras, na fase inicial da alfabetização, como em *bolu; lobu; iscola; patu; leiti*. Na sua opinião, por que isso ocorre tão frequentemente?

Difícil dilema para o professor alfabetizador, o exemplo abaixo: ‘Joãozinho, coloque o acento no ‘é’ de café, porque o SOM é de ‘é’, menino!’. Daí vem o Joãozinho todo faceiro com acento também no ‘é’ de panela, de anel, de chapeuzinho, de peteca, de série, de geléia, de Amélia, de ela, de perna, de bicicleta. Bom, e diz para a professora: ‘Agora aprendi de verdade, não erro mais, e só quero nota dez daqui pra frente’.

Como você administraria a situação acima, se Joãozinho estivesse cursando:

(a). o primeiro ano do EF de 9 anos;

(b). o segundo ano do EF de 9 anos;

(c). o terceiro ano do EF de 9 anos.

Em língua portuguesa, ‘avó’ tem significado diferente de ‘avô’, tanto é que se, numa leitura em voz alta, a professora trocar equivocadamente uma das pronúncias destas duas palavras, poderá dificultar à criança a compreensão da história. Paulo Freire, mesmo sem poder usufruir do avanço e descoberta da psicolinguística em favor do trabalho do professor alfabetizador em sala de aula, no que diz respeito ao ensino dos SONS e das LETRAS do sistema alfabético do português, disse ter-se apoiado intuitivamente nestas ciências, principalmente no seu trabalho em Angicos²⁴. Hoje, mais de quarenta anos depois de Angicos, TODAS as hipóteses do mestre foram corroboradas por estas ciências, com apoio de muitas outras, dentre elas, a fonética e a fonologia.

Pergunta-se: você acha que estas questões sobre o fato de algumas LETRAS representarem um ou mais SONS, como o exemplo da letra ‘o’ representando sons diferentes, como em ‘avó’ e em ‘avô’, são bem trabalhadas na formação do professor alfabetizador, hoje no Brasil?

() Sim. () Não.

E o que você acha sobre esta questão?

10. Bom, lá vai a última pergunta ...rs. Com base nas questões acima, você deve ter observado que este 5º. semestre promete, e muito ... rs. E dá-lhe conteúdo teórico ...rs. Brincadeira. Mas vamos ousar perguntar: Você seria capaz de INFERIR, de DEDUZIR (com base nas questões levantadas nessa ‘conversa’) sobre que assunto(s) a professora Lucimar vai trabalhar com vocês, junto às primeiras aulas da professora Doutora Eliane Debus?

Obrigada a vocês.
 Professoras Lucimar, Eliane e Mariléia.
 Tubarão, 08 de abril de 2009.

²⁴ Angicos é um município do Rio Grande do Norte.

O48

Oliveira, Lucimar Ferreira da Silva, 1976-

A consciência fonológica na alfabetização e a preparação do Professor – estudo de caso / Lucimar Ferreira da Silva Oliveira ; orientadora Mariléia Silva dos Reis. -- 2009.

114 f.; 31 cm

Dissertação (mestrado)-Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2009.

1. Língua portuguesa – Fonologia. 2. Leitura. 3. Professores - Formação I. Reis, Mariléia Silva dos. II. Título.

CDD (21. ed.) 469.15