



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA**  
**INSTITUTO DE LETRAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA**

**RENATA GOMES DA COSTA**

**CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA EM ADULTOS DA EJA**

Salvador  
2012

**RENATA GOMES DA COSTA**

**CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA EM ADULTOS DA EJA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras e Linguística.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Elizabeth Reis Teixeira.

Salvador  
2012

## Sistema de Bibliotecas - UFBA

Costa, Renata Gomes da.  
Consciência fonológica em adultos da EJA / Renata Gomes da Costa. - 2012.  
150 f. : il.

Orientadora: Profª PhD. Elizabeth Reis Teixeira.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador,  
2012.

1. Fonologia. 2. Língua portuguesa - Escrita - Aquisição. 3. Educação de crianças. 4.  
Educação de adultos. 5. Letramento. I. Teixeira, Elizabeth Reis. II. Universidade Federal da  
Bahia. Instituto de Letras. III. Título.

CDD - 414  
CDU - 81'344

**RENATA GOMES DA COSTA**

**CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA EM ADULTOS DA EJA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras e Linguística, pelo Instituto de Letras, junto ao Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 12 de Junho de 2012.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Profª Drª Elizabeth Reis Teixeira (Orientadora)  
Doutora em Fonética e Linguística - Universidade de Londres  
Universidade Federal da Bahia – UFBA

---

Profª Drª Claudia Tereza Sobrinho da Silva  
Doutora em Letras e Linguística - UFBA  
Universidade Federal da Bahia – UFBA

---

Profª Drª Claudia Martins Moreira  
Doutora em Letras e Linguística - UFBA  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

*Aos meus pais e irmão pelo amor, credibilidade, incentivo, esforço e investimento.*

## AGRADECIMENTOS

Não seria possível concluir esta etapa sem agradecer a ajuda de pessoas essenciais para a conclusão deste trabalho.

Meu primeiro agradecimento é dirigido à minha querida orientadora, Professora Doutora Elizabeth Reis Teixeira, pela simplicidade em compartilhar os conhecimentos e pela condução suave e segura deste trabalho. Tê-la como orientadora foi um privilégio!

Ao programa de pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal da Bahia – PPGLL por estar aberto ao diálogo interdisciplinar e contribuir, enormemente, com a minha qualificação acadêmica, profissional e pessoal.

À CAPES pelo essencial incentivo à pesquisa durante os dois anos de formação.

Aos professores do PPGLL pela contribuição com conhecimentos técnicos e pelos bons exemplos de mestres. Em especial à Claudia Sobrinho e Carola Rapp por me acolherem no estágio docente, momento ímpar da minha trajetória.

Às fonoaudiólogas Maíra Gentil e Lays Melo pelas ricas discussões acerca de diversos temas da área fonoaudiológica e pelas contribuições para este trabalho.

À SECULT (Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer) por aceitar este trabalho de forma tão solícita.

Aos professores da banca examinadora, por aceitarem o convite, pela leitura cuidadosa da dissertação e importantes contribuições.

Às professoras das turmas de educação de jovens e adultos pelo envolvimento e ajuda constante na captura de sujeitos para a pesquisa, pela solicitude e simpatia com que receberam a pesquisa e a pesquisadora.

Aos adultos participantes da pesquisa pela contribuição com o meu enriquecimento pessoal através do conhecimento das suas histórias de vida e pela disposição em colaborar com o andamento do trabalho.

Aos meus pais e irmão pelo incentivo incondicional e torcida eterna.

À Danilo, pela paciência, incentivo, encorajamento, e principalmente pela escuta.

E, por fim, mas não menos importante, a Deus por ter me dado saúde para completar mais esta jornada e por continuar preenchendo e abrilhantando o meu caminho com pessoas extraordinárias.

“Não me envergonho de mudar de ideia porque não tenho vergonha de pensar (Pascal-matemático)”.

COSTA, Renata Gomes da. **Consciência fonológica em adultos da EJA**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2012.

## RESUMO

O objetivo da presente dissertação é investigar a relação entre a consciência fonológica e o aprendizado da escrita em indivíduos jovens e adultos em séries iniciais através da análise do desempenho no teste de consciência fonológica e em tarefas de escrita. Trata-se de um estudo transversal realizado com jovens e adultos participantes do programa de alfabetização de jovens e adultos “Salvador Cidade Das Letras”. Para alcançarmos o objetivo proposto, foi aplicado teste de consciência fonológica (CONFIAS) e analisada amostra de escrita controlada (ditado de palavras) e espontânea. Os dados foram analisados individualmente e enquanto grupo. Como resultados pôde-se observar que nenhum dos sujeitos apresentou êxito em todas as tarefas de consciência fonológica e todos utilizaram estratégias para alcançar a escrita convencional das palavras. Enquanto grupo foi verificado que no nível da sílaba é menos complexo que o nível da consciência do fonema e nas tarefas de escrita o tipo de erro mais cometido na escrita controlada foi com relação à acentuação, mais especificamente à falta de acento, enquanto que na escrita espontânea os erros estavam relacionados, majoritariamente, à aplicação de processos fonológicos, ou seja, justificados pelo apoio na oralidade. Também foi verificado que não é necessário ser proficiente em todas as tarefas de consciência fonológica para adquirir e/ou desenvolver a escrita. Os resultados indicam que a consciência fonológica parece não configurar-se como uma condição necessária à aquisição da escrita e, principalmente em pesquisa que envolve indivíduos jovens e adultos é importante considerar fatores extralinguísticos tais como história de vida, escolarização prévia e experiências letradas. Além disso, testes como o CONFIAS, que avaliam a consciência fonológica com fins diagnósticos, devem ser investigados e analisados criteriosamente com relação à sua validade.

**Palavras-chave:** Consciência fonológica. Escrita. Educação de jovens e adultos.



COSTA, Renata Gomes da. **Consciência fonológica em adultos da EJA**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2012.

### **ABSTRACT**

The objective of the present work is to investigate possible relations between phonological awareness and the learning of reading and writing skills in youngsters and adult learners in early school years through the analysis of their performance in written tasks of a phonological awareness test. For that matter, youngsters and adult learners taking part in the project "Salvador - the City of Letters" were cross-sectionally examined. With this purpose, the phonological exam CONFIAS was applied and subjects' samples in written controlled (word dictation) and spontaneous tasks were obtained. Data elicited were then analyzed individually and in groups. Results indicate that none of the subjects was successful in all phonological awareness tasks presented and all subjects used different strategies to target conventional forms of writing. In terms of group behavior, the syllable level seems to be less complex than that of phoneme awareness, and in terms of written tasks the most recurrent type of error was that of accent notation, particularly its absence. In terms of spontaneous writing, most errors related to the application of phonological processes, that is, resulted from speech interference. It was also noted that it is not necessary to be proficient in all phonological awareness tasks to acquire and/or develop writing abilities. Results seem to indicate that besides the fact that phonological awareness is not a necessary condition for the acquisition of writing, extralinguistic factors should be accounted for when dealing with youngsters and adult learners, such as life history, previous schooling and literacy experiences. Additionally, validity should be critically examined in exams such as CONFIAS, with the aim of assessing phonological awareness for diagnostic purposes.

**Keywords:** Phonological Awareness. Writing. Youngsters and Adult Education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Representação da noção de continuum da consciência fonológica	27
Figura 2	Esquemas sobre os níveis de consciência fonológica	32
Quadro 1	Comparação entre fala e escrita	40
Quadro 2	Relações biunívocas entre grafema-fonema do português do Brasil	43
Quadro 3	Uma letra representando diferentes sons (a depender da posição)	44
Quadro 4	Representação das letras que representam fones idênticos em contextos idênticos	44-5
Figura 3	Esquema da relação de reciprocidade entre consciência fonológica e aprendizado/aquisição da escrita	51
Quadro 5	Demonstração da evolução da amostra da pesquisa	66-7
Quadro 6	Tarefas dos níveis da consciência da sílaba e do fonema	68-9
Quadro 7	Lista de palavras contidas na escrita controlada (ditado)	71
Quadro 8	Análise das estratégias utilizadas através da escrita controlada por S1	77-8
Gráfico 1	Tipos de erros depreendidos da amostra de escrita controlada de S1	79
Gráfico 2	Detalhamento da categoria outros tipos de erros depreendidos da escrita controlada de S1	80
Quadro 9	Análise das estratégias utilizadas através da escrita não controlada por S1	80-1
Gráfico 3	Tipos de erros depreendidos da escrita não controlada de S1	81
Gráfico 4	Análise do desempenho geral nas tarefas de escrita por S1	82
Quadro 10	Análise das estratégias utilizadas através da escrita controlada por S2	84-5
Gráfico 5	Tipos de erros depreendidos da amostra de escrita controlada de S2	85
Quadro 11	Análise das estratégias utilizadas através da escrita não controlada por S2	86
Gráfico 6	Análise do desempenho geral nas tarefas de escrita por S2	86
Quadro 12	Análise das estratégias utilizadas através da escrita controlada por S3	89-90
Gráfico 7	Tipos de erros depreendidos da amostra de escrita controlada de S3	90
Quadro 13	Análise das estratégias utilizadas através da escrita não controlada por S3	91
Gráfico 8	Tipos de erros depreendidos da escrita não controlada de S3	91
Gráfico 9	Análise do desempenho geral nas tarefas de escrita por S3	92
Quadro 14	Análise das estratégias utilizadas através da escrita controlada por S4	94-5
Gráfico 10	Tipos de erros depreendidos da amostra de escrita controlada de S4	95
Gráfico 11	Detalhamento da categoria outros tipos de erros depreendidos da escrita controlada de S4	96
Quadro 15	Análise das estratégias utilizadas através da escrita não controlada por S4	96-7
Gráfico 12	Análise do desempenho geral nas tarefas de escrita por S4	97
Quadro 16	Perfil geral dos sujeitos participantes da pesquisa	98
Quadro 17	Representação do tempo médio de afastamento da escola por sujeito	98
Quadro 18	Apresentação da escolaridade pessoal e parental dos sujeitos	99

	participantes da pesquisa	
Quadro 19	Classificação das tarefas do nível da sílaba do teste de consciência fonológica de acordo com o grau de complexidade	103
Quadro 20	Classificação das tarefas do nível do fonema no teste de consciência fonológica de acordo com o grau de complexidade	103
Quadro 21	Exposição das operações envolvidas nas tarefas complexas	103-4
Gráfico 13	Apresentação do desempenho geral do grupo na tarefa de escrita controlada	104
Gráfico 14	Apresentação do desempenho geral do grupo na escrita espontânea	105
Gráfico 15	Apresentação do desempenho geral do grupo nas tarefas de escrita	105
Quadro 22	Número mínimos e máximos de acertos apresentados no nível de escrita alfabética	106

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Resultado do desempenho no teste de consciência fonológica de S1	76-7
Tabela 2	Resultado do desempenho no teste de consciência fonológica de S2	83-4
Tabela 3	Resultado do desempenho no teste de consciência fonológica de S3	88
Tabela 4	Resultado do desempenho no teste de consciência fonológica de S4	93-4
Tabela 5	Desempenho geral no teste de consciência fonológica em termos percentuais	100
Tabela 6	Desempenho do grupo nas diferentes tarefas no nível da sílaba	101
Tabela 7	Desempenho do grupo nas diferentes tarefas no nível do fonema	102

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AVC	Acidente Vascular Cerebral
C	Consoante
CF	Consciência Fonológica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
MEC	Ministério da Educação
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
S	Semivogal
SECULT	Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das nações unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFACS	Universidade Salvador
V	Vogal

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	16
<b>2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS</b>	20
2.1 CONSCIÊNCIA LINGUISTICA	20
2.2 CONSCIENCIA FONOLÓGICA	22
<b>2.2.1 Unidades fonológicas</b>	25
<b>2.2.2 Níveis de consciência fonológica</b>	27
<b>2.2.3 Tarefas de avaliação de consciência fonológica</b>	32
2.3 ASPECTOS IMPORTANTES SOBRE AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA	36
<b>2.3.1 A relação do sujeito com a escrita</b>	36
<b>2.3.2 A relação entre fala e escrita e a relação grafema-fonema</b>	38
<b>2.3.3 Os tipos de relações entre os sons da fala e as letras do alfabeto</b>	42
<b>2.3.4 Hipóteses sobre a construção da escrita: a psicogênese</b>	45
2.4 A RELAÇÃO ENTRE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E O APRENDIZADO DA ESCRITA	47
2.5 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	50
<b>2.5.1 Letramento e educação de jovens e adultos</b>	50
<b>2.5.2 Educação de jovens e adultos: contextualizando a população do estudo</b>	52
<b>2.5.3 Consciência fonológica em indivíduos jovens e adultos</b>	58
<b>3 MÉTODOS E TÉCNICAS ADOTADOS</b>	63
3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA	63
3.2 CONTEXTO E PARTICIPANTES	63
3.3 ESTRATÉGIAS DE PESQUISA E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	66
<b>3.3.1 Entrevista inicial</b>	66
<b>3.3.2 Aplicação do teste de consciência fonológica – CONFIAS</b>	67
<b>3.3.3 Amostra de escrita controlada e não controlada</b>	69
3.4 PROCEDIMENTOS PARA ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	71
3.5 LIMITAÇÕES METODOLÓGICAS	71
3.6 ASPECTOS ÉTICOS	72

<b>4 APRESENTAÇÃO DOS DADOS</b>	74
4.1 ANÁLISE INDIVIDUAL	74
<b>4.1.2 Sujeito 1 (S1)</b>	74
4.1.2.1 <i>Análise do desempenho no teste de consciência fonológica – CONFIAS</i>	75
4.1.2.2 <i>Análise da escrita controlada (ditado de palavras)</i>	76
4.1.2.3 <i>Análise da escrita não controlada</i>	79
4.1.2.4 <i>Desempenho geral nas tarefas de escrita</i>	80
<b>4.1.3 Sujeito 2 (S2)</b>	81
4.1.3.1 <i>Análise do desempenho no teste de consciência fonológica – CONFIAS</i>	82
4.1.3.2 <i>Análise da escrita controlada (ditado de palavras)</i>	83
4.1.3.3 <i>Análise da escrita não controlada</i>	84
4.1.3.4 <i>Desempenho geral nas tarefas de escrita</i>	85
<b>4.1.4 Sujeito 3 (S3)</b>	86
4.1.4.1 <i>Análise do desempenho no teste de consciência fonológica – CONFIAS</i>	87
4.1.4.2 <i>Análise da escrita controlada (ditado de palavras)</i>	87
4.1.4.3 <i>Análise da escrita não controlada</i>	89
4.1.4.4 <i>Desempenho geral nas tarefas de escrita</i>	90
<b>4.1.5 Sujeito 4 (S4)</b>	91
4.1.5.1 <i>Análise do desempenho no teste de consciência fonológica – CONFIAS</i>	92
4.1.5.2 <i>Análise da escrita controlada (ditado de palavras)</i>	93
4.1.5.3 <i>Análise da escrita não controlada</i>	95
4.1.5.4 <i>Desempenho geral nas tarefas de escrita</i>	96
4.2 ANÁLISE DO GRUPO	97
<b>4.2.1 Análise dos dados sócio-demográficos</b>	99
<b>4.2.2 Análise do desempenho do grupo no teste de consciência fonológica</b>	100
<b>4.2.3 Análise do desempenho do grupo nas tarefas de escrita</b>	103
<b>4.2.4 Análise da relação entre o desempenho no teste de consciência fonológica e nas tarefas de escrita</b>	106
<b>5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b>	108
5.1 PERFIL GERAL DOS APRENDIZES JOVENS E ADULTOS	108
5.2 O QUE REVELA O DESEMPENHO NO TESTE DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA?	113
5.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE O TESTE DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	118

<b>5.4 A RELAÇÃO ENTRE O DESEMPENHO EM CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E O DESEMPENHO NA ESCRITA</b>	<b>121</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>125</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>129</b>
<b>APÊNDICE A - Termo de consentimento Livre e esclarecido</b>	<b>135</b>
<b>APÊNDICE B – Roteiro para entrevista semi-estruturada</b>	<b>136</b>
<b>APÊNDICE C – Aprovação do comitê de ética em pesquisa</b>	<b>137</b>
<b>APÊNDICE D – Classificação dos erros produzidos na escrita dos sujeitos</b>	<b>138</b>
<b>APÊNDICE E – Escrita não controlada do Sujeito 1</b>	<b>140</b>
<b>APÊNDICE F – Escrita não controlada do Sujeito 2</b>	<b>141</b>
<b>APÊNDICE G – Escrita não controlada do Sujeito 3</b>	<b>142</b>
<b>APÊNDICE H – Escrita não controlada do Sujeito 4</b>	<b>143</b>
<b>ANEXO A – Instrumento para avaliação da consciência fonológica (CONFIAS)</b>	<b>144</b>
<b>ANEXO B – Protocolo de respostas do instrumento para avaliação da consciência fonológica</b>	<b>148</b>
<b>ANEXO C – Critérios para pontuação do teste de consciência fonológica</b>	<b>149</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Um panorama atual da área da linguística e dos estudos sobre alfabetização revela que há um aumento visível nos estudos envolvendo a Consciência Fonológica (doravante, CF)<sup>1</sup>, muito provavelmente pela relação de reciprocidade entre o desenvolvimento da consciência fonológica e o aprendizado e desenvolvimento da linguagem escrita.

A consciência fonológica encontra-se no contexto da consciência linguística e configura-se como a capacidade que o ser humano possui de refletir e manipular as unidades fonológicas (sílabas, as unidades intrassilábicas e os fonemas). A consciência fonológica assume importância especial para aquisição da língua escrita em línguas com escrita alfabética já que nestas são estabelecidas relações entre os fonemas (no nível da linguagem oral) e os grafemas (no nível da linguagem escrita).

Esta relação entre CF e escrita ainda não é consenso e isso se dá, principalmente, pela enorme diversidade de tarefas utilizadas para avaliar os diferentes níveis de consciência fonológica. E, a grande variabilidade de resultados obtidos dificulta a classificação das tarefas sobre a consciência fonológica e suas possíveis interpretações.

A escrita não se configura como uma transcrição da fala, prova disto é o fato de que fala e escrita possuem características essencialmente diversas. Por exemplo, a fala permite variações enquanto que a escrita possui uma representação uniformizada, fruto de um processo histórico e institucionalizado que, com auxílio da ortografia, cristaliza essas variações.

Portanto, o escritor<sup>2</sup> depara-se com conflitos ao tentar estabelecer uma relação direta entre fonemas e grafemas. Contudo, a descoberta desta relação só é alcançada através da reflexão sobre os sons da fala e sua relação com os grafemas, reflexão esta que exige o acesso à consciência fonológica.

Apesar de existirem três correntes acerca da relação entre consciência fonológica e aquisição da escrita (1- A consciência fonológica como pré-requisito para aquisição da escrita, 2- Aquisição da escrita como pré-requisito para desenvolvimento da consciência fonológica e 3- Relação recíproca entre consciência fonológica e aquisição da escrita) a relação de reciprocidade tem sido mais aceita.

---

<sup>1</sup> Devido à alta recorrência de aparecimento do termo consciência fonológica, a sigla CF será utilizada em substituição a este termo.

<sup>2</sup> Aqui escritor refere-se ao autor do texto e não a atividade profissional.

Por isso, muitas pesquisas têm sido realizadas com o intuito de compreender melhor esta relação e colaborar para o sucesso de programas de alfabetização.

Em pesquisa realizada a fim de identificar, descrever e analisar a produção brasileira sobre habilidades metalinguísticas e aquisição da linguagem escrita, foi revelado que nos últimos 30 anos houve progresso nos conhecimentos acerca da relação entre as habilidades metafonológicas e a aprendizagem da linguagem escrita. As autoras Maluf, Zanella, Pagnez (2006) destacaram que as diferentes habilidades metalinguísticas estão sendo estudadas em suas relações com a alfabetização, mas aquela sobre a qual foram produzidas maiores evidências foi, sem dúvida, a consciência fonológica. Após o levantamento, as autoras verificaram que a grande maioria das pesquisas trabalha com crianças com desenvolvimento típico, sendo escassos os estudos brasileiros realizados com adultos, mesmo considerando os esforços, em todo o país, para sanar os baixos níveis de alfabetismo entre jovens e adultos, resultante da exclusão educacional por que passam esses indivíduos. Portanto, esses dados chamam a atenção para a necessidade de avançar nesse conhecimento, dada a importância de se atender educacionalmente o número significativo de aprendizes na idade adulta.

A educação de jovens e adultos (EJA) revela uma falha em relação à educação básica visto que, no momento esperado – infância – esses sujeitos não tiveram acesso à educação ou o acesso não foi suficiente para promover, principalmente, o aprendizado da leitura e escrita.

O governo têm tentado diminuir os índices de analfabetismo no país. Apesar disso, um olhar sobre os indicadores de analfabetismo no Brasil revela um quadro de exclusão educacional que atinge jovens e adultos, agravado pelo fato de que a maioria dos adultos alfabetizados sequer teve oportunidade de iniciação escolar quando crianças.

Desse modo, considera-se a alfabetização de jovens e adultos um campo complexo, pois além de envolver o campo da educação, envolve a questão da desigualdade socioeconômica em que se encontra grande parte da população brasileira (DURANTE, 1998).

Além disso, a população de jovens e adultos apresenta uma peculiaridade em relação a esta temática: de um lado ainda não adquiriram a linguagem escrita, nem tampouco o domínio da base alfabética da escrita do português brasileiro e não passaram por um processo de escolarização formal. De outro lado, estes indivíduos têm uma vasta experiência de vida, enorme experiência com a linguagem oral e vivem em uma sociedade letrada e grafocêntrica, portanto, são permeados pela linguagem escrita seja em letreiros de ônibus, rótulos em supermercados, em outdoors e panfletos nas ruas, bulas de remédios, etc.

Portanto, a questão que se coloca é com toda essa vivência na língua oral, conhecimento de mundo e provavelmente de experiência com as práticas de letramento, como

se dá o desenvolvimento da CF nesses sujeitos? Todos os níveis de consciência fonológica são necessários para o aprendiz se apropriar da escrita? De que maneira a consciência fonológica dos aprendizes jovens e adultos em séries iniciais se relaciona com a escrita? Os adultos, com algum nível de escolarização prévia, apresentarão melhor desempenho que os seus pares sem escolarização prévia?

Em suma, podemos dizer que esta Dissertação tem como objetivo geral investigar a relação entre a consciência fonológica e o aprendizado da escrita em indivíduos jovens e adultos em séries iniciais. A fim de contribuir para a ampliação do conhecimento geral sobre o tema, foram propostos os seguintes objetivos específicos: (1) traçar o perfil dos aprendizes jovens e adultos, (2) verificar se a CF é mesmo um preditor para alfabetização (4) analisar se o nível da sílaba é menos complexo que o nível do fonema para os indivíduos jovens e adultos e (5) verificar quais tarefas de CF influenciam de maneira mais significativa a aquisição da escrita em jovens e adultos.

Esta Dissertação pretende agregar conhecimentos para a discussão sobre a relação entre consciência fonológica e escrita, colaborar para o aprimoramento do ensino de jovens e adultos, revelando o que é crucial neste processo. Além disto, pretende-se contribuir para a discussão ainda incipiente na área da Fonoaudiologia sobre qual contribuição podemos oferecer para essa modalidade de ensino (EJA) visto que já são desenvolvidos programas para desenvolvimento da CF na educação infantil.

A realização deste trabalho justifica-se pela escassez de estudos endereçados à consciência fonológica relacionada ao desenvolvimento da escrita de jovens e adultos, o que faz com que o conhecimento sobre a apropriação da escrita por jovens e adultos seja pouco expressivo num país em que o número de pessoas que buscam a escolarização na vida adulta é cada vez maior (CALIATTO, MARTINELLI, 2008). Devido ao fato de, por um lado, os indivíduos que cursam a educação de jovens e adultos terem grande carga experiencial (experiência de vida e linguística, especialmente com a linguagem oral) e por outro, de não terem adquirido a escrita, resta saber se esta experiência tem influência na CF desses sujeitos e, conseqüentemente, contribui para maior facilidade na aquisição do sistema alfabético da escrita, considerando que estes adultos têm uma visão de mundo, ouvem e usam a língua antes de ler e escrever.

Para cumprir com o proposto, a presente Dissertação está organizada em 4 (quatro) capítulos, além da introdução (**CAPÍTULO 1**), que apresenta brevemente a temática deste trabalho. O **Capítulo 2 (PRESSUPOSTOS TEÓRICOS)** é composto por três subdivisões. A primeira delas (2.1 CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA) situa o leitor sobre o contexto em que se

origina o estudo da consciência fonológica; a segunda (2.2 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA) versa sobre o tema central do trabalho, delimitando as unidades envolvidas nesta habilidade (2.2.1 Unidades fonológicas), os níveis de consciência fonológica (2.2.2 Níveis de consciência fonológica), e finaliza mencionando as tarefas utilizadas para avaliação da consciência fonológica e problematizando a dificuldade de operacionalizar a consciência fonológica devido à diversidade de tarefas investigadas nas diferentes pesquisas (2.2.3 Tarefas de avaliação de consciência fonológica).

O **Capítulo 3 (MÉTODOS E TÉCNICAS ADOTADOS)** trata da metodologia utilizada no estudo (3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA), caracteriza os sujeitos que compõem a amostra (3.2 CONTEXTO E PARTICIPANTES), bem como a elaboração e aplicação dos instrumentos utilizados para a coleta de dados (3.3 ESTRATÉGIAS DE PESQUISA E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS) além de descrever como foi realizada a análise dos dados (3.4 PROCEDIMENTOS PARA ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS). Aprecia também as limitações da pesquisa (3.5 LIMITAÇÕES METODOLÓGICAS) e os aspectos éticos envolvidos (3.6 ASPECTOS ÉTICOS).

No **Capítulo 4 (APRESENTAÇÃO DOS DADOS)** são apresentados os dados encontrados, inicialmente de forma individual (4.1 ANÁLISE INDIVIDUAL) e, posteriormente, uma análise grupal (4.2 ANÁLISE DO GRUPO).

No **Capítulo 5 (DISCUSSÃO DOS RESULTADOS)** os dados são discutidos, bem como serão estabelecidas relações com outros estudos e suas implicações.

O **Capítulo 6 (CONSIDERAÇÕES FINAIS)** traz as principais considerações obtidas através do que foi exposto nos itens anteriores – que não pretendem esgotar a discussão sobre o tema – expõe as lacunas que não puderam ser preenchidas a partir da presente pesquisa e sugere novas propostas de trabalho (prospecção) ou possíveis estudos que possam ampliar a temática investigada.

## 2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, são abordados conceitos, características e classificações a respeito da consciência fonológica. Além de situar a consciência fonológica no contexto da consciência linguística, são apresentadas as unidades fonológicas, os níveis e as tarefas utilizadas para a avaliação da consciência fonológica.

### 2.1 CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA

Em condições ideais, desde cedo, as crianças utilizam a linguagem com função comunicativa, isto é, como instrumento de expressão e compreensão de significados e conteúdos, sendo capazes de comunicar-se verbalmente. Durante o processo de socialização, essa competência linguística é adquirida naturalmente, resultando no domínio de uma série de regras gramaticais, internalizadas e utilizadas de forma não-consciente, mas que orientam a atividade linguística espontânea da criança, isto é, o seu desempenho linguístico (BARRERA, 2003).

O processamento linguístico das habilidades de compreensão e produção, devido à rapidez inerente à situação sócio-comunicativa, evidencia o caráter espontâneo, automático e sem requerer atenção voluntária (CARVALHO, 2003). Além disso, na interação com o outro, o foco é o conteúdo da situação dialógica, enquanto que os aspectos formais da linguagem (a estrutura das palavras, como elas se organizam em uma sentença, por exemplo, não são enfatizados.

Entretanto, nota-se que o ser humano é capaz de atentar e refletir criticamente sobre o objeto linguístico, tomando-o como objeto de análise (SCLIAR-CABRAL, 2002).

Sendo assim, a criança pode ser capaz de perceber e refletir sobre alguns elementos, mas ainda não ser capaz de explicitar ou explicar essas reflexões. Até que, em um dado momento, é capaz de fazer uso de reflexão e manipulação consciente da língua em seus diferentes níveis, lançando mão desta capacidade de conscientização denominada **consciência linguística** (ALVES, 2009. p. 32).

A consciência linguística, portanto, permite refletir sobre a língua, tratá-la como objeto de análise e reflexão, focalizar a atenção nas suas formas, concentrar-se na expressão linguística, dissociando-a do conteúdo linguístico, permitindo ver as palavras como entidades independentes de seus referentes, das coisas e fatos que nomeiam (CIELO, 1998).

Essa dissociação do conteúdo da mensagem fornecida pela consciência linguística permite ao sujeito atentar à expressão linguística, sendo um tipo de processamento psicolinguístico lento e intencional que se desenvolve espontaneamente com a idade, tornando-se mais consistente durante a segunda infância (CIELO, 1998).

Entretanto, de acordo com Yavas (1989), o processamento linguístico, responsável pelas atividades metalinguísticas, difere, consideravelmente, daquele responsável pela comunicação. Enquanto o processamento referente a atividades metalinguísticas é considerado deliberado e consciente, já o processamento responsável pela comunicação é visto como não-deliberado e automático.

Isto ocorre porque, conforme Silva (2003), em situações de comunicação natural, as crianças focam no significado dos enunciados, ativando processos de análise automáticos e inconscientes necessários à percepção e compreensão do discurso, não manipulando, nesse momento, dimensões estruturais da linguagem (segmentos fonológicos, estruturas sintáticas, etc.). Por consequência, as capacidades metalinguísticas parecem surgir mais tardiamente e de forma relativamente independente da própria aquisição da linguagem, na medida em que o sujeito não necessita de ter consciência das unidades do discurso para processá-lo.

No processamento linguístico que ocorre durante a comunicação podem surgir percepções e reflexões que não são, necessariamente, metalinguísticas. Portanto, convém aqui ressaltar a diferença entre os termos epilinguístico e metalinguístico. Gombert (2003) propõe utilizar o termo epilinguístico para designar comportamentos que se assemelham ao comportamento metalinguístico, mas que não são conscientemente controlados pelo sujeito. Flôres (2011) também estabelece uma diferença entre atividades metalinguísticas e epilinguísticas. Para esta autora, na atividade epilinguística o sujeito atenta para a linguagem (a sua ou a do outro), revela sua autopercepção, mas sem o conhecimento técnico. Sendo assim, não utiliza a metalinguagem para julgar, corrigir ou avaliar as expressões linguísticas utilizadas. Entretanto, na atividade de metalinguagem, o sujeito focaliza a linguagem e fornece uma explicação ou faz um julgamento (que possui uma base teórica), fazendo uso da metalinguagem. Silva (2003) corrobora a ideia do termo epilinguístico, pois para esta autora, esse comportamento revela algumas intuições linguísticas, mas não revela ainda uma reflexão e um controle deliberado sobre a linguagem e suas estruturas.

Nesta perspectiva, Poersch (1998) afirma que o termo metalinguagem refere-se à descrição da linguagem como produto de uma atividade reflexiva em relação aos próprios objetos linguísticos. Porém, de acordo com o autor, só é possível declarar sobre aquilo que se

tem consciência. Então, para que exista metalinguagem, pressupõe-se consciência. Sobre este fato, ele coloca que

É, sem dúvida, a consciência o elemento que nos permite fazer declarações explícitas sobre a linguagem e seus usos. Se possuímos um nível mais baixo de consciência dos fatos não permitindo uma descrição plena embora se consiga dar conta de sua existência em vez de falar de consciência, mais correto seria falar de sensibilidade, de um mero “dar-se conta” de (POERSCH, 1998, p. 515).

Ainda de acordo com o autor, o que os psicolinguistas chamam de sensibilidade seria um meio-termo entre o inconsciente e o consciente (POERSCH, 1998).

Daí surge a noção de *continuum* no processo de conscientização em relação à consciência linguística, em que o processamento linguístico controlado intencionalmente e o das atividades comunicativas básicas, automático e não reflexivo, compõem extremos de uma escala de comportamentos linguísticos que vai do menos ao mais consciente.

Flôres (1998) acrescenta que a consciência linguística não é um estado uniforme e estático, mas um processo que evolui a partir de uma sensibilidade inicial – baseada, sobretudo, no conhecimento de mundo do sujeito – até se manifestar através de avaliações que envolvam metalinguagem. Assim, quando a consciência linguística pode ser explicitada verbalmente é que entra em cena a metalinguagem. Nesta concepção, lançar mão da linguagem para falar sobre a própria linguagem (metalinguagem), pressupõe haver consciência linguística. Dessa forma, somente quando externalizadas verbalmente e desempenhadas intencionalmente, as habilidades de consciência linguística podem ser consideradas verdadeiramente metalinguísticas.

Scliar-Cabral (1995) define a consciência metalinguística como o ato de reflexão que o ser humano é capaz de fazer da sua própria língua, o qual pode envolver os níveis fonológico, sintático, semântico e pragmático. Quando fonológico, é denominado de consciência fonológica, e neste nível, a habilidade pode ser caracterizada como a representação consciente das propriedades fonológicas e das unidades constituintes da fala.

Neste trabalho, é focado este subtipo de consciência linguística: a consciência fonológica. Foi necessário introduzir e contextualizar a consciência linguística a fim de esboçar o cenário em que se inicia a discussão sobre consciência fonológica.

## 2.2 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Como mencionado anteriormente, dentre os subtipos de consciência linguística a mais estudada e investigada atualmente tem sido a consciência fonológica. Talvez este fato seja explicado pela relação existente entre a consciência fonológica e o aprendizado de leitura e

escrita. Adiante serão expostos os principais conceitos de CF, destacando que não há um consenso.

Lamprecht (2009) coloca a consciência fonológica como sendo a capacidade humana de pensar a língua como objeto, de analisar, reconhecer e manipular os sons da fala. Rigati-Scherer (2009) complementa este conceito trazendo que é também estar consciente de que a palavra falada é constituída de partes que podem ser segmentadas e manipuladas.

A consciência fonológica também é considerada como a consciência dos sons que compõem as palavras que ouvimos e falamos (CARDOSO-MARTINS, 1995).

De acordo com Alves (2009), a consciência fonológica deve ser vista como muito mais do que apenas um conhecimento acerca dos sons, nesse sentido, é fundamental a capacidade de manipulação, ou seja, a capacidade de apagar, adicionar ou substituir sons.

Para Melo (2006), a consciência fonológica é a habilidade de prestar atenção aos sons da fala como unidades independentes do significado da palavra.

Freitas (2004) considera que a consciência fonológica pode ser definida como a habilidade do ser humano de refletir conscientemente sobre os sons da fala. A consciência fonológica permite que a língua seja um objeto de pensamento, possibilitando a reflexão sobre os sons da fala, o julgamento e a manipulação da estrutura sonora das palavras. A mesma autora coloca que a consciência fonológica pressupõe a capacidade de identificar que as palavras são constituídas por sons que podem ser manipulados conscientemente. Ela permite à criança reconhecer que as palavras rimam, terminam ou começam com o mesmo som e são compostas por sons individuais que podem ser manipulados para a formação de novas palavras (FREITAS, 2003).

Carvalho (2003) coloca que a consciência fonológica permite à criança analisar, de diferentes maneiras, a estrutura fonológica de sua língua. Além disso Carvalho (2003) corrobora com Poersch (1998) ao adotar um nível de sensibilidade de consciência fonológica e um nível de consciência fonológica plena. Desse modo, as análises se dariam de forma diferente a depender de qual momento de desenvolvimento da consciência fonológica a criança se encontra.

O desenvolvimento da consciência fonológica ocorre gradualmente, na medida em que a criança passa de um momento em que não separa a linguagem do contexto semântico para outra na qual é capaz de pensar a linguagem como objeto (BLANCO-DUTRA, 2009).

Antigamente, a consciência fonológica era considerada como uma “estrutura” única que a criança tinha ou não. Entretanto, a partir da realização de diferentes tarefas de consciência fonológica, verificou-se um desempenho desigual, em que as mesmas crianças



eram bem sucedidas em algumas tarefas e não eram em outras. A partir de então, questionou-se a pertinência da “estrutura unitária” da consciência fonológica. Pois, se a CF era uma estrutura única, como isso poderia acontecer? Além da noção dos níveis (que será discutida adiante), outra possibilidade é que as diferenças resultem de distintas exigências cognitivas daquelas tarefas. Sendo assim, as medidas para avaliar a consciência fonológica são indiretas e cada uma das tarefas tem suas próprias exigências cognitivas. Deste modo, talvez as diferenças nos desempenhos dos diversos testes possam ser atribuídas a diferenças nas exigências cognitivas das tarefas (GOUGH, LARSON, YOPP, 1996).

Para Moojen et al (2003), parece haver um consenso em considerar a CF como uma habilidade cognitiva geral, composta por uma combinação complexa de diferentes habilidades, e não como um constructo unitário e organizado, como era considerada a CF anteriormente.

Consequentemente, não se pode pensar em CF como algo que os indivíduos têm ou não têm, mas como habilidades apresentadas em maior ou menor grau, que são desenvolvidas ao longo da infância (FREITAS, 2004). Uma solução para esta questão seria a noção de o sujeito inicialmente apresentar uma sensibilidade à consciência fonológica, e posteriormente consciência fonológica plena (POERSCH, 1998).

Além disso, para que a CF se estabeleça de maneira adequada, é necessário que o desenvolvimento cognitivo das capacidades de reflexão sobre a própria linguagem seja acompanhado do desenvolvimento adequado das operações e processos linguísticos (ÁVILA, 2004).

Diante do exposto, nota-se que apesar das diversas definições, todos os estudos concordam, de maneira geral, que a consciência fonológica tem relação com a capacidade de o ser humano refletir conscientemente sobre os sons que compõem a fala. Neste sentido, Barrera & Maluf (2003, p. 492) colocam que:

De forma genérica o termo consciência fonológica tem sido utilizado para referir-se à habilidade em analisar as palavras da linguagem oral de acordo com as diferentes unidades sonoras que as compõem. Operacionalmente, a consciência fonológica tem sido estudada a partir de provas visando avaliar a habilidade do sujeito, seja para realizar julgamentos sobre características sonoras das palavras (tamanho, semelhança, diferença), seja para isolar e manipular fonemas e outras unidades supra-segmentares da fala, tais como sílabas e rimas.

Portanto, como exposto anteriormente, a CF não é mais considerada como uma estrutura única, ao contrário, ela tem sido estudada como sendo composta por diferentes níveis.

Diante da diversidade conceitual adotada pelos diferentes autores na literatura, no presente trabalho adota-se o conceito de consciência fonológica assumido por Moojen et. al. (2003) visto que é o conceito adotado no teste de consciência fonológica utilizado neste trabalho (CONFIAS).

A consciência fonológica envolve o reconhecimento pelo indivíduo de que as palavras são formadas por diferentes sons que podem ser manipulados, abrangendo não só a capacidade de reflexão (constatar e comparar), mas também a de operação com fonemas, sílabas, rimas e aliterações (contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir, transpor). Moojen e. al. (2003, p.11).

### **2.2.1 Unidades fonológicas**

De modo geral, os pesquisadores que se dedicam ao estudo da consciência fonológica assumem a noção de níveis, concordando que esta consciência desenvolve-se num *continuum* (FREITAS, 2004).

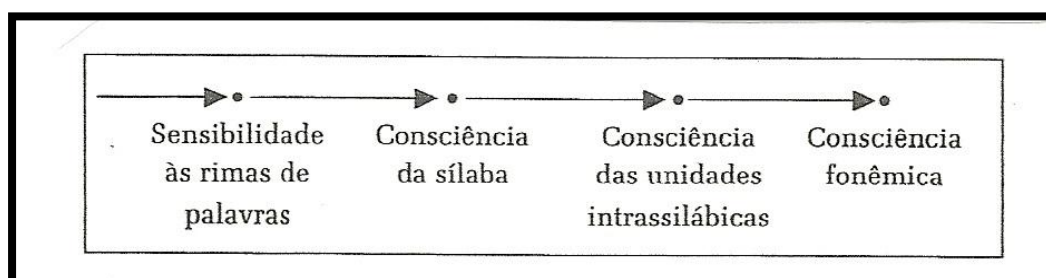
Alves (2009) coloca que a CF caracteriza-se como uma gama de habilidades que, por serem distintas e por envolverem unidades linguísticas diferenciadas, revelam-se em momentos específicos da maturação da criança.

Os diferentes níveis e os diferentes graus de complexidades entre os níveis tornam a noção de consciência fonológica ampla. Contudo, sabe-se que ainda não existe um consenso entre os pesquisadores, sobre o número de níveis e quais seriam os níveis da consciência fonológica. Entretanto, assim como Moojen et.al. (2003), a maioria deles classifica as habilidades metafonológicas em três tipos: consciência da sílaba, das unidades intrassilábicas e dos fonemas.

Gough, Larson e Yopp (1996) referem que a consciência fonológica compreende uma constelação de habilidades cujos componentes possuem diferentes propriedades e desenvolvem-se em diferentes tempos. Sendo assim, não há como conceber a consciência fonológica de forma unitária, mas por diferentes níveis linguísticos: sílabas, unidades intrassilábicas (rimas, aliterações) e fonemas. Silva (2003) também considera que a estrutura sonora das palavras pode ser decomposta em três tipos de unidades fonológicas: as sílabas, os fonemas e as unidades intrassilábicas.

A caracterização dos diferentes níveis é feita (também) a partir das habilidades consideradas durante a manipulação das unidades fonológicas, tais como a segmentação, o apagamento, a adição ou substituição, dentre outras (CARVALHO, 2003). Ainda de acordo com este autor, a partir desta caracterização, podemos falar, por exemplo, de segmentação de sílabas ou de fonemas. Neste caso, é o tipo de habilidade de manipulação que determina se o sujeito possui ou não a representação consciente de determinada unidade fonológica.

Alves (2009) coloca que cada unidade linguística de análise (sílabas, fonemas, e unidades intrassilábicas) relaciona-se a um nível de consciência fonológica. E, como se trata de capacidades de operar sobre unidades bastantes distintas, vê-se que os diferentes níveis de consciência fonológica se desenvolvem em um *continuum* de complexidade, indo desde uma sensibilidade às rimas de palavras, passando pela capacidade de manipulação de sílabas e unidades intrassilábicas (menores que uma sílaba) até alcançar a menor unidade de som capaz de alterar o significado, o fonema. Esta ideia é apresentada abaixo na Figura 1.



**Figura 1:** Representação da noção de *continuum* da consciência fonológica.  
Fonte: (ALVES, 2009, p.36).

Carvalho (2003) também adota uma proposta de “hierarquia desenvolvimental” que se inicia com habilidades menos complexas em direção àquelas mais complexas. Para este autor, o desenvolvimento inicial das habilidades de consciência fonológica (que refletem uma consciência mais geral) inclui a percepção da rima em canções e a segmentação de sentenças. Posteriormente, as crianças aprendem que as palavras são compostas por unidades menores, as sílabas, e que estas podem ser agrupadas ou separadas. Mais tarde, as crianças aprendem que as sílabas podem ser compostas por unidades subsilábicas e, em unidades ainda menores, os fonemas. O autor faz uma ressalva para o fato de a habilidade para manipular os fonemas ser a habilidade de consciência fonológica mais complexa e mais tardiamente desenvolvida.

Mesmo pensando a CF não como uma estrutura única e sim composta por unidades diversas e que se apresentam em um *continuum*, Freitas (2004) destaca que o desenvolvimento da CF nem sempre se dá na ordem “palavras > rimas > aliterações > sílabas

> fonemas.” Apesar de não conhecer a ordem exata de desenvolvimento (se é que ela existe) parece haver um consenso de que a última habilidade a surgir seja a consciência fonêmica e, portanto, é considerada como o nível mais complexo da CF.

### **2.2.2 Níveis de consciência fonológica**

Como já apresentado anteriormente, a consciência fonológica é classificada em níveis; nível das sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas. A seguir, estes níveis serão detalhados.

#### **Nível da sílaba**

A consciência fonológica de nível silábico compreende a habilidade de segmentar palavras em sílabas, aglutinar sílabas para formar palavras e reconhecer que determinadas sílabas formam palavras (RIGATI-SCHERER, 2008).

Para Freitas (2004), o nível da sílaba refere-se à capacidade de dividir as palavras em sílabas, e considera ser o primeiro e talvez o mais óbvio caminho de segmentação sonora, e que se apresenta como sendo de pouca dificuldade à maioria das crianças.

A capacidade de segmentar as palavras em sílabas constitui uma das primeiras habilidades em CF que emerge entre as crianças. No português, a sílaba é facilmente distinta, sendo a unidade natural de segmentação da fala. Desse modo, a consciência da sílaba é adquirida bastante cedo, anteriormente à alfabetização (ALVES, 2009).

Freitas (2004) complementa que as crianças apresentam a habilidade de dividir uma palavra em suas sílabas oralmente, desde cedo, e isto se configura como um excelente indicativo de que possuem um nível de consciência fonológica. Como exemplo desta situação tem-se que a palavra ‘MALA’ pode ser segmentada em MA-LA. Bem como, as sílabas PE-TE-CA formam a palavra ‘PETECA’.

Carvalho (2003) coloca que a sílaba constitui-se como unidade natural do ato articulatório; por conta disto, a criança apresentaria certa prontidão para manipular esse nível da estrutura fonológica da palavra. Essa prontidão faz com que o desenvolvimento da consciência silábica seja menos dependente da instrução sistemática.

Seguindo esta mesma linha, Silva (2003, p. 106), coloca que “o modo mais evidente de analisar as palavras incide sobre as unidades silábicas”. Para esta autora, a sílaba possui

uma saliência perceptiva devido à articulação da consoante e da vogal – para o caso de sílabas simples CV<sup>3</sup> – ser consumada ao mesmo tempo (coarticulada).

Isto significa que os movimentos articulatórios necessários para produzir cada um destes componentes se combinam, assim como os seus efeitos acústicos, de modo que as unidades acusticamente percebidas refletem os dois fones.

### **Nível das unidades intrassilábicas**

As palavras podem ser divididas em unidades que são maiores que um único fonema, mas menores que uma sílaba e que também podem ser manipulados, ou seja, as unidades intrassilábicas: ataque (ou *onset*) e rima (FREITAS, 2004; ALVES, 2009; RIGATI-SHERER, 2008).

O ataque ou *onset* é a posição silábica que compreende os segmentos que antecedem a vogal da sílaba (que compõe o núcleo silábico) (ALVES, 2009; FREITAS 2004; RIGATI-SHERER, 2008). De acordo com Moreira (2009), o ataque pode ser simples ou complexo. Tomemos como exemplos as palavras: ‘ban-co’ – ‘**br**an-co’. A palavra ‘banco’ representa na sílaba inicial um ataque simples /b/ enquanto que a palavra ‘branco’ tem na sílaba inicial um ataque complexo /br/. Ainda de acordo com esta autora, no português do Brasil, todas as consoantes podem aparecer no ataque da sílaba quando ela é simples, entretanto, quando complexa, apenas fricativas labiais e oclusivas podem ocupar a margem inicial, mas apenas o flepe e a lateral não palatal podem ocupar a segunda posição.

De outro lado, a rima abrange os segmentos que não fazem parte do ataque. Assim, a rima inclui o núcleo silábico (obrigatório) e os segmentos que podem ocupar a posição de coda (facultativo). A coda é composta por som ou sons que pode(m) seguir o núcleo e junto com este constituem a rima da sílaba. Ex: na palavra ‘a-mor’ o “r” está em posição de coda; enquanto que na palavra ‘nó’ a posição de coda não é preenchida (ALVES, 2009).

Utilizando os exemplos acima, na palavra ‘a-mor’ a rima é constituída pela sequência “**oR**”, ou seja, pela vogal que ocupa o núcleo silábico e pela consoante que fecha a sílaba, preenchendo a posição de coda silábica.

Sendo assim, para Alves (2009) e Freitas (2004), a consciência fonológica no nível intrassilábico pode ser dividida em dois tipos: *consciência da rima* e *consciência das*

---

<sup>3</sup> CV refere-se à estrutura silábica canônica consoante-vogal.

*aliterações*<sup>4</sup>. A primeira versa sobre a capacidade de identificar os sons finais (rima) e o segundo sobre a capacidade de identificar as aliterações.

Freitas (2004, p.181) ressalta que “a rima pode englobar apenas a rima da sílaba (café-boné), uma sílaba inteira (salão-balão) ou mais que uma sílaba (chocolate-abacate)”.

Com relação às rimas, sua consciência é de extrema significância, pois estas fazem parte do cotidiano das pessoas, sendo encontradas em poemas, músicas e *slogans*. Elas fazem parte, também, do dia-a-dia das crianças, que, antes mesmo de entrarem na escola, já são capazes de percebê-las. Crianças que reconhecem que duas palavras têm sons em comum, não exatamente identificam que sons são esses, mas demonstram que possuem um tipo de consciência fonológica (RIGATI-SCHERER, 2008).

Freitas (2004, p. 182) também menciona que a rima é um nível de conhecimento fonológico elementar que faz parte da vida das crianças desde cedo, estando presente em músicas, brincadeiras e livros infantis.

A habilidade de categorização de rimas ocorre independente da instrução escolar, assim como a consciência de sílabas é também menos dependente da instrução sistemática para o seu desenvolvimento. Ao contrário, a habilidade de consciência fonêmica é dependente de instrução escolar, pois, como afirma Mann (1986), a consciência de fonemas dependeria fortemente da experiência de aprendizagem em leitura e escrita em um sistema alfabético, como veremos adiante.

O fato de a rima ser uma unidade intrassilábica, e na Figura 1 aparecer antes da consciência da sílaba é justificado por Alves (2009) em função da precocidade. Para este autor, através deste fato, pode-se considerar a sensibilidade à rima como um nível específico de consciência fonológica, que antecederia a própria consciência da sílaba, pelo fato de envolver unidades que podem ser maiores que uma única sílaba.

Roazzi, Peter, Bryant; (1991) apresentam um ponto de vista alternativo com relação ao nível da rima. Para esses autores a rima não deveria ser vista simplesmente como um sinal de consciência fonológica. Mas, como uma capacidade especial que pode ocorrer independentemente de outros aspectos da consciência fonológica. Essa ideia será detalhada adiante (**2.5.3 Consciência fonológica em indivíduos jovens e adultos**).

---

<sup>4</sup> Aliteração refere-se ao emparelhamento de palavras que apresentam sons iniciais iguais. Ex: macaco, mesada, mala (LAMPRECHT et. al., 2004).

## Nível do fonema

Este nível representa a capacidade de segmentar palavras e sílabas em unidades sonoras ainda menores do que as unidades intrassilábicas: os fonemas (RIGATI-SCHERER, 2008).

Freitas (2004) coloca que esse nível está relacionado à capacidade de segmentar palavras nas menores unidades de sons que podem mudar o significado de uma palavra, o fonema. Para isto, é necessário o reconhecimento de que uma palavra corresponde a um conjunto de fonemas. Esta perspectiva é corroborada por Alves (2009) que considera a consciência no nível dos fonemas como a capacidade de reconhecer e de manipular as menores unidades de som que possuem caráter distintivo na língua.

Este nível parece exigir alto grau de consciência fonológica, já que o sujeito está lidando com unidades abstratas que estão colocadas em um segmento sonoro contínuo (na oralidade) que dificulta a percepção individual dos sons (FREITAS, 2004). O nível do fonema constitui-se como um nível mais complexo de consciência fonológica, pelo fato de que uma unidade como a sílaba, por exemplo, se discrimina auditivamente mais facilmente do que um só segmento (ALVES, 2009).

Rigati-Scherer (2008) menciona que o nível do fonema é o que requer maior maturidade linguística do falante, pois necessita que este lide com as menores unidades de sua língua, que geralmente passam despercebidas para ele. Apesar de as crianças, em condições normais, desde muito cedo já serem falantes bem sucedidas de sua língua nativa e já perceberem rimas, aliterações e até mesmo semelhanças e/ou diferenças entre fonemas iniciais de palavras, para elas não existe, ainda, a consciência explícita do fonema. Neste momento, as crianças podem perceber o segmento, mas ainda não são capazes de dominar esta habilidade voluntariamente. A autora acrescenta que para desenvolver, de fato, a consciência fonêmica, o papel da alfabetização é fundamental, pois, a consciência em nível fonêmico só vai completar-se no período escolar, quando a criança é capaz de dominar as regras do sistema de escrita de sua língua.

Para Scliar-Cabral (2003), na consciência fonêmica estão envolvidos processos de atenção, intencionalidade e o domínio de uma língua escrita, particularmente a alfabética.

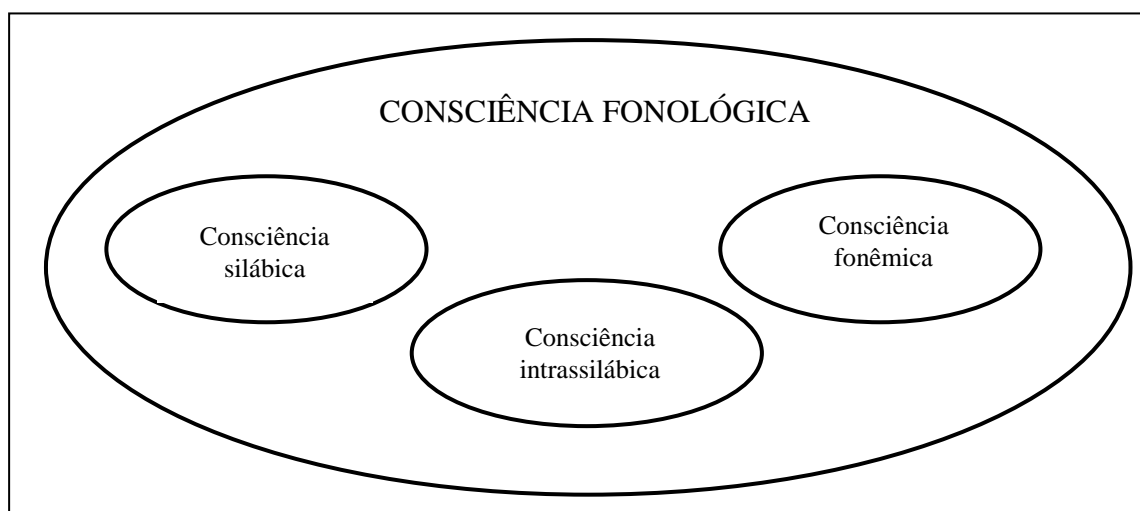
Há, praticamente, um consenso no sentido de que os níveis silábico e intrassilábico são menos complexos e podem ocorrer antes do processo de alfabetização. Entretanto, o nível fonêmico é considerado como mais complexo e, na maioria das vezes, ocorre a partir do

ensino formal da língua escrita (BLANCO-DUTRA, RIGATI-SCHERER, BRISOLARA, 2009).

Contudo, Silva (2003) destaca que o desenvolvimento da consciência de sílabas e das unidades intrassilábicas não conduz à consciência fonêmica, ou seja, a sensibilidade às rimas e sílabas não é, por si só, um precursor da consciência fonêmica.

Para fechar a ideia de níveis de consciência fonológica, vale ressaltar que, para alguns autores (BLANCO-DUTRA, SCHERER, BRISOLARA, 2009), os níveis de consciência fonológica desenvolvem-se de maneira diferenciada e individual, pois se organizam em níveis de complexidade, enquanto que, para outros, a CF desenvolve-se de forma contínua e gradual, ou seja, as habilidades em CF não se desenvolvem de forma estanque, uma de cada vez (CARVALHO, 2003).

Por vezes, os termos consciência fonêmica e consciência fonológica são tratados como sinônimos. Nesta pesquisa, os termos consciência fonêmica e consciência fonológica referem-se a conceitos diferentes. O primeiro refere-se a um dos níveis de consciência fonológica, como representado na figura a seguir, enquanto que o último é um termo amplo e abrange todos os níveis de consciência fonológica.



**Figura 2:** Esquema sobre os níveis de consciência fonológica.  
Fonte: FREITAS (2004).



### 2.2.3 Tarefas de avaliação de consciência fonológica

Para avaliar cada um dos níveis de consciência fonológica, são utilizadas diversas tarefas. Blanco-Dutra (2009) coloca que os testes para investigar a consciência fonológica têm por objetivo saber se as crianças e/ou adultos “brincam” com os sons da língua, se eles podem detectar similaridades e diferenças entre os sons, se podem dividir a palavra em sons e manuseá-los conscientemente.

Ainda de acordo com esta autora, os testes para avaliar a consciência fonológica geralmente são estruturados em ordem crescente de complexidades das tarefas, a partir do esforço cognitivo exigido pela tarefa. E as próprias tarefas têm graus de complexidade diferentes, na medida em que tarefas simples exigem apenas a realização de uma operação acompanhada de resposta. Nas tarefas complexas, é exigida a realização de duas ou mais operações.

O mais coerente é que as tarefas que testam a consciência fonológica sejam concebidas num *continuum*, em que competências como a detecção e produção de rimas, por exigirem apenas sensibilidade a sequências fonológicas similares, estarão no nível inferior, e as habilidades para segmentar e inverter os fonemas de palavras estarão no nível superior, porque implicam uma atitude analítica, e uma representação explícita dos segmentos fonéticos (STANOVICH 1992).

Para Coimbra (1997), as tarefas aplicadas para testar habilidades de consciência fonológica podem apresentar maior ou menor grau de dificuldade.

As de menor grau de complexidade são consideradas **tarefas fáceis** que são aquelas que exigem uma operação seguida de resposta, como, por exemplo, juntar as sílabas ‘MA’ – ‘LA’ formando uma palavra (tarefa de síntese silábica). Por sua vez, as de maior grau de complexidade são as **tarefas difíceis**. Nestes casos, é realizada uma primeira operação e seu resultado guardado na memória, enquanto é realizada a segunda operação. Um exemplo de tarefa complexa é retirar o [m] de MALA e substituí-lo por [b] = BALA (substituição de fonema). Esta tarefa é considerada complexa, pois primeiramente terá que se retirar o fonema [m], reter na memória o que restou da palavra e, em seguida, substituí-lo por [b], formando uma segunda palavra.

Além do grau de complexidade, Freitas menciona que tarefas de consciência fonológica podem variar de acordo com

[...] o tipo das unidades (palavras polissilábicas ou monossilábicas), o contexto no qual as unidades estão inseridas (ataque simples ou complexo), a posição que a unidade sonora ocupa na palavra (inicial, medial, final), a quantidade de operações cognitivas exigidas e o tipo de operação – identificação, produção, apagamento, transposição, síntese, segmentação (FREITAS, 2004, p184).

Ainda de acordo com esta autora, deve-se ter o cuidado de perceber se a criança está tendo dificuldade em responder à tarefa porque não é capaz de manipular as unidades sonoras, ou porque é exigido algo muito complexo. A autora complementa que o nível de complexidade e o modo como as tarefas são explicadas para as crianças pode mascarar os resultados em consciência fonológica (FREITAS, 2004).

Silva (2003) coloca que a diversidade de tarefas que tem sido utilizadas para avaliar a CF, os diferentes graus de dificuldade das mesmas, impossibilita uma consensual operacionalização da CF. Ramos (2005), que em sua pesquisa avaliou cinco diferentes testes para avaliar consciência fonológica, também verificou que os diferentes testes avaliam habilidades diferentes.

Essa questão da diversidade das tarefas é crucial e Silva (2003, p.121) afirma que mesmo para tarefas similares o grau de complexidade pode variar em função do tipo de itens utilizados. Por exemplo, nas diferentes investigações que usam tarefas de síntese fonêmica, os itens em alguns casos são palavras e em outros pseudopalavras<sup>5</sup>, usam palavras com estruturas silábicas diferentes, tornando impossível a comparação de resultados mesmo para tarefas idênticas. Também em relação a provas de segmentação fonêmica, esta comparação pode revelar-se bastante complicada dadas as variações no número de fonemas que fazem parte dos itens utilizados nas investigações. O grau de dificuldade da segmentação de pseudopalavras, respectivamente com 3, 4 ou 5 fonemas, varia consideravelmente, sendo o desempenho infantil no último tipo de itens particularmente contaminada por fatores mnésicos.

Além disso, no nível do fonema, com relação aos requisitos cognitivos subjacentes à tarefa, pode-se considerar que as provas de segmentação são menos exigentes do que as que implicam a supressão de um fonema, na medida em que estas últimas envolvem uma maior sobrecarga na memória de trabalho (YOP, 1988).

Sobre essa questão, Silva acrescenta que:

[...] A variedade e o grau de dificuldade das tarefas usadas fazem com que nas diferentes investigações se analisem dimensões diversas dessa habilidade, tanto que

---

<sup>5</sup> Pseudopalavras ou logatomas são palavras que não existem na língua em questão e a sua leitura exige o uso da rota fonológica.

uma mesma criança pode ter desempenho elevado num tipo de tarefa e baixo noutra (SILVA, 2003, p. 121).

Para Morais & Leite (2005, p. 74), a existência de discordâncias deve-se ao fato de o desenvolvimento da CF ser avaliado por diferentes tarefas nos diversos testes. Desse modo, diferentes pesquisas solicitam que os sujeitos façam coisas tão distintas como:

[...] encontrar as palavras que rimam em uma lista, identificar a presença ou ausência de determinado som em uma palavra, comparar o início ou a terminação de um conjunto de palavras, isolar o primeiro som de algo que é pronunciado, segmentar, combinar ou contar fonemas, eliminar determinado fonema de uma palavra, etc.

Segundo esses autores, os alfabetizandos – sejam crianças, jovens ou adultos – têm demonstrado diferentes graus de sucesso nestas diversas tarefas, pois elas exigem níveis distintos de habilidades de segmentação e demandam aos aprendizes diferentes exigências cognitivas (MORAIS, LEITE, 2005).

Por conta desta disparidade entre as tarefas, alguns investigadores procuram proceder a uma hierarquização do grau de dificuldade relativo das várias tarefas através da revisão de investigações neste domínio.

Frente à vasta diversidade de tarefas utilizadas em diferentes pesquisas para avaliar a consciência fonológica e sua relação com leitura e a escrita, Melo (2006) aponta que os grandes desafios que perpassam estas pesquisas, dizem respeito à descoberta das tarefas que podem melhor mensurá-la. E, também, essa diversidade dificulta o estabelecimento da relação entre os diferentes achados.

Ramos (2005) menciona a necessidade de discussão dos tipos de tarefas de consciência fonológica e elege critérios de caracterização das tarefas metafonológicas, sendo eles: o tipo de habilidade metafonológica, a unidade linguística explorada, o grau de complexidade da tarefa, as operações cognitivas exigidas. A autora refere que, de modo geral, a classificação de habilidades de consciência fonológica é composta por oito categorias e destaca que os vários tipos de habilidades metafonológicas devem abarcar, pelo menos, as operações mais comuns e frequentes no processo de aprendizagem da língua escrita, através dos quais o falante aprendiz percebe como podem ocorrer as diversas formas de manipulação de sílabas, unidades intrassilábicas e de fonemas.

De acordo com a autora as oito categorias são:

a) *Análise ou segmentação* – habilidade de separar a palavra em sílabas, em unidades intrassilábicas ou fonemas; esta habilidade permite que o falante perceba que as palavras ou sílabas são compostas por unidades menores que podem ser segmentadas,

b) *Síntese ou agrupamento* – habilidade, oposta a anterior, requer agrupar as unidades linguísticas, formando unidades maiores ou palavras; nestes casos o falante tem oportunidade de perceber que segmentos menores formam sílabas ou palavras,

c) *Identificação ou reconhecimento* – habilidade de identificar ou reconhecer determinada unidade, percebendo que uma mesma unidade pode compor inúmeras palavras; para haver este reconhecimento, necessariamente, o falante deverá manter na memória o segmento dado para ter o parâmetro de identificação

d) *Produção de unidade* – habilidade de produzir uma palavra a partir de uma unidade dada. O falante deve manter na memória a unidade dada para possibilitá-lo a produzir o que se pede; esta habilidade, assim como a anterior, possibilita a verificação de que uma mesma unidade pode aparecer em várias palavras e em várias posições,

e) *Substituição ou troca* – habilidade de substituir uma unidade por outra, percebendo que alguns signos linguísticos são formados a partir da simples troca ou substituição de certas unidades em outros signos. Para isto, o falante deve manter na memória o segmento dado, bem como o segmento a ser substituído,

f) *Transposição* – habilidade de reorganizar os segmentos de uma dada palavra ou pseudopalavra, mostrando ao falante que algumas palavras podem ser fruto da inversão de certas unidades em outros signos, bastando para tal apenas reorganizá-las,

g) *Apagamento ou Exclusão* – habilidade de excluir um dado segmento de uma palavra determinada, percebendo que a exclusão de uma unidade linguística em uma palavra pode formar uma nova palavra. O falante deve manter na memória o segmento a ser excluído e identificá-lo na palavra,

h) *Acréscimo ou Aglutinação* – habilidade, contrária a anterior, que consiste em acrescentar a uma palavra ou segmento a uma outra unidade dada. Trata-se de uma variação da habilidade de síntese ou agrupamento em que se verifica que novos signos podem surgir a partir do acréscimo de um segmento a um outro signo linguístico (RAMOS, 2005).

Contudo, apesar da diversidade de provas fonológicas apresentadas às crianças, as diversas investigações realizadas revelam que as crianças em idade pré-escolar geralmente apresentam bom desempenho em tarefas que envolvem a identificação e manipulação de sílabas e unidades intrassilábicas. Entretanto, elas geralmente falham nas tarefas que avaliam

as unidades fonêmicas, apesar de existirem grandes diferenças individuais neste último nível (SILVA, 2003).

## 2.3 ASPECTOS IMPORTANTES SOBRE AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA

Neste item serão tratados alguns temas relevantes sobre a aquisição da escrita, visto que este é um campo bastante amplo e complexo. Não seria possível nesta dissertação esgotar o tema, portanto, neste capítulo discutiremos questões relevantes à relação da escrita como a noção psicolinguística de aquisição *versus* aprendizado, a relação grafema-fonema e, finalmente, a relação entre consciência fonológica e a escrita.

### 2.3.1 A relação do sujeito com a escrita

Como comentado anteriormente, dentre os níveis de consciência linguística, o mais investigado é a consciência fonológica. Esse interesse é referente ao fato de, em alguma medida, a consciência fonológica ter relação com o aprendizado da escrita e, conseqüentemente, com o sucesso na alfabetização.

Antes de avançarmos nesta seção, vale destacar um aspecto importante: a noção psicolinguística de aquisição *versus* aprendizagem. Teixeira (2011) utiliza a Teoria da Monitorização de Krashen (1976, 1981) e menciona que a **aquisição** depende de **processos inconscientes** mediados pela interação, enquanto a **aprendizagem** está associada a **processos conscientes**, resultantes do ensino formal.

Baseada nessa teoria, Teixeira estabelece uma relação entre aquisição e aprendizagem e coloca que

Por **aquisição da escrita**, entende-se o processo pelo qual o sujeito vai **lançando hipóteses, descobrindo e construindo**, passo a passo, o **complexo sistema de relações entre a língua falada** em sua comunidade linguística e **sua representação gráfica**. Na **aprendizagem**, por outro lado, encontram-se implicados todos os aspectos envolvidos no **processo de alfabetização**, conforme propõe Ferreiro e Teberosky (1985): o **conhecimento de certas convenções fixas**, exteriores ao sistema de escrita (como, por exemplo, orientação e tipos de letra); o **conhecimento da forma de representação** da linguagem (se o sistema é alfabético ou não); o conjunto de "ideias prévias", "**esquemas de conhecimento**", a partir dos quais são construídas as convenções sociais que estão imbricadas nas atividades de leitura e escrita; o uso de uma **metodologia** que viabilize o processo de apreensão desses novos conhecimentos (TEIXEIRA, 2011, p. 2 - grifos originais da autora).

Há autores que consideram que a relação do sujeito com a escrita deve ser vista como sendo um aprendizado e não aquisição. Sobre o assunto, Scliar-Cabral (2003) coloca que fundamentada na psicolinguística, existe uma nítida diferença entre os dois processos: o processo de aquisição, que se refere à compulsão natural do humano, quando em interação linguística, para adquirir a variedade oral de uma ou mais línguas, e o processo de aprendizagem, que exige sistematização, instrução e uma dada experiência para o domínio da variedade escrita de uma língua.

Scliar-Cabral acrescenta que

[...] Fica bem claro, dada a documentação histórica, que a linguagem verbal oral se desenvolve espontaneamente, desde que haja traços de humanização, enquanto a linguagem escrita é uma invenção, cuja aprendizagem intensiva e sistemática é necessária, na maioria dos casos” (Scliar-Cabral, 2003, p.26).

Há um tempo falava-se apenas em aprendizado da escrita, considerando-se que esta não era adquirida naturalmente através do contato com esta modalidade, como acontece com a linguagem oral (em casos de ausência de qualquer *déficit* sensorial, neuromotor, neurológico, psicológico ou orgânico). Contudo, essa conceituação colocada por Teixeira (2011) considera que a criança é um ser ativo, que ao aprender, lança suas hipóteses e todo o conhecimento de mundo e de escrita que possui.

Sabe-se que, em condições típicas, a grande maioria das crianças, jovens e adultos quando aprendem a ler e a escrever já adquiriram e apresentam bom desenvolvimento da linguagem oral, bem como possuem um vocabulário extenso, conseguem organizar as ideias em sequência temporal lógica bem como um conhecimento sintático que permite a correta estruturação das sentenças. Além disso, já apresentam o sistema de sons organizados e todas as suas regras de combinações estabelecidas, e os níveis mais elementares em consciência fonológica, ou seja, já são “falantes maduros”<sup>6</sup>.

No primeiro contato com a escrita, alguns desses sujeitos, sejam crianças, jovens ou adultos também trazem alguns conhecimentos acerca da escrita. Muitos já conhecem e reconhecem alguns grafemas, já escrevem seus nomes, já conhecem as funções e fazem usos da escrita, principalmente, levando-se em consideração que vivem em meio a uma cultura grafocêntrica.

---

<sup>6</sup> Este termo é utilizado por Cardoso-Martins (1996).

Além disso, de acordo com Blanco-Dutra, Rigati-Scherer, Brisolara (2009), nesse primeiro contato, esses sujeitos trazem consigo conhecimentos sobre a língua falada que auxiliam no entendimento do código escrito, e o contato com esse desenvolve as habilidades em consciência fonológica.

Uma prova de que crianças e adultos apresentam algum desenvolvimento de CF antes mesmo do domínio do código escrito, é a capacidade das crianças em lidar com rimas durante histórias, canções e brincadeiras, e que os adultos possuem para criar versos e repentes (BLANCO-DUTRA, RIGATI-SCHERER, BRISOLARA, 2009).

Essas autoras colocam o letramento<sup>7</sup> como forte alavanca para o desenvolvimento da CF. Com base nisso, para as crianças, é importante estar em um ambiente letrado, onde os pais contem histórias, brinquem com rimas, apresentem os nomes das letras, brinquem com objetos que comecem com a mesma letra, etc. E no caso dos adultos, podem vivenciar essa experiência na infância, como também ao longo da vida, no contato com diversos materiais escritos.

Apesar de toda essa bagagem, um grande problema na aquisição da escrita é descobrir e dominar quais sons que compõem o fluxo de fala contínuo correspondem aos elementos grafados na escrita alfabética. Esses elementos discretos e abstratos que compõem a fala são os *fonemas*; de acordo com Yavas, Hernandorena e Lamprecht (2001) o fonema é uma unidade fonológica abstrata, contrastiva em uma língua. E, em outra esfera, os *grafemas* constituem-se como uma ou mais letras que representam um fonema na escrita. Para Silva (1981), a letra constitui a menor unidade segmental ortográfica.

### **2.3.2 A relação entre fala e escrita e a relação grafema-fonema**

Pensando a relação entre fala e escrita, é observado que durante muito tempo foi dada uma primazia à fala que levou muitos linguistas a conceberem a escrita como mera representação da fala. Desse modo, a relação entre fala e escrita foi ignorada e tornou-se difícil revelar a relação existente entre ambas. Entretanto, nos últimos anos as investigações apontam que as relações entre ambas são complexas e que fala e escrita são duas modalidades diferentes pertencentes ao mesmo sistema linguístico, embora interativas e complementares (MARCUSCHI, 2001). Além disso, em muitos estudos a fala figura como primária e a escrita como dela derivada (FÁVERO, ANDRADE, AQUINO; 2000, p. 10).

---

<sup>7</sup> O conceito de letramento será explicado adiante (2.5.1 Letramento e educação de jovens e adultos).

Fala e escrita diferem quanto aos modos de aquisição, nas condições de produção, transmissão e recepção e nos meios através dos quais são organizados. A seguir, o Quadro 1 retrata as diferenças de produção existentes entre fala e escrita.

<b>Fala</b>	<b>Escrita</b>
Interação face a face	Interação à distância (espaço-temporal)
Planejamento simultâneo ou quase simultâneo à produção	Planejamento anterior à produção
Criação coletiva: administrada passo-a-passo	Criação individual
Impossibilidade de apagamento	Possibilidade de revisão
Sem condições de consulta a outros textos	Livre consulta
A reformulação pode ser promovida tanto pelo falante como pelo interlocutor	A reformulação é promovida apenas pelo escritor
Acesso imediato às reações do interlocutor	Sem possibilidade de acesso imediato
O falante pode processar o texto, redirecionando-o a partir das reações do interlocutor	O escritor pode processar o texto a partir das possíveis reações do leitor
O texto mostra todo o seu processo de criação	O texto tende a esconder o seu processo de criação, mostrando apenas o resultado

**Quadro 1:** Comparação entre fala e escrita.

Fonte: Fávero, Andrade & Aquino (2000, p. 74)

Portanto, fala e escrita são modalidades diferentes de uma mesma língua, cada uma com suas próprias regras e características. A escrita tem uma maneira própria de representar a fala que não corresponde a uma transcrição fonética. Dito isso, não há como conceber a escrita como mera representação da fala.

Existem diferentes maneiras de representação escrita. Um delas é a *escrita ideográfica*, que realiza registro escrito a partir dos significados, das ideias. É utilizada atualmente pela língua chinesa, por exemplo. Enquanto que a **escrita fonográfica** representa a linguagem a partir dos sons da fala, contudo, não existe uma relação de superioridade entre elas, são apenas diferentes formas de representar (MASSINI-CAGLIARI, 1999).

Existem alguns tipos de escrita fonográfica: a **silábica**, que representa a escrita através das sílabas, é utilizada no Japão. A **silábica**, como o nome já permite inferir, representa as palavras através dos seus sons consonantais, era utilizada por línguas que possuem um repertório restrito de vogais e devido a essa característica as vogais não eram grafadas e sim,



descobertas pelo contexto. A escrita **alfabética** representa os sons da fala conforme a pronúncia; modalidade em que se registra as nuances de pronúncia.

Por conta da variação linguística, se o nosso sistema de escrita fosse baseado apenas na expressão fonética, seria difícil entender a escrita de indivíduos de diferentes regiões. Para solucionar este problema de variação linguística, foi criada a ortografia para neutralizar as formas escritas das diferentes palavras da nossa língua. Desse modo, a que se utiliza dos princípios ortográficos é a escrita *alfabética ortográfica* (MASSINI-CAGLIARI, 1999).

A norma ortográfica é uma convenção social cuja finalidade é ajudar na comunicação escrita e funciona como um recurso capaz de neutralizar na escrita as diferentes maneiras de falar dos usuários de uma mesma língua. Quando compreende a escrita alfabética e consegue ler e escrever seus primeiros textos, a criança já apreendeu o funcionamento do sistema de escrita alfabética, mas ainda desconhece a norma ortográfica. E incorporá-la é, conseqüentemente, um longo processo para quem se apropriou da escrita alfabética (CAGLIARI, 2007; MORAIS, 1999).

Sobre o domínio das regras ortográficas, Morais (1999) levanta uma questão crucial: o fato de, equivocadamente, no dia-a-dia, os erros de ortografia funcionarem como fonte de censura e de discriminação, tanto na escola como fora dela. Na escola, a questão se torna extremamente grave, porque a competência textual do aluno é confundida com seu rendimento ortográfico, inclusive pelos professores.

Freitas (2004) coloca que a língua portuguesa apresenta escrita alfabética essencialmente fonêmica, baseada na relação entre sons e letras, ou seja, associa um componente auditivo fonêmico a um componente visual gráfico (correspondência grafema-fonema).

O fato de toda língua apresentar diferenças dialetais e variações estilísticas que afetam a pronúncia faz com que a escrita alfabética não seja estritamente fonêmica (TESSARI, 2002).

Essa relação grafema-fonema, mencionada por Freitas (2004), é estabelecida através do princípio alfabético da escrita: palavras escritas contêm combinações de unidades visuais – letras ou combinações de letras – que são relacionadas às unidades sonoras das palavras, os fonemas (embora possa haver exceções, haja vista o grafema <h>, que não possui correspondência fonológica, como pode ser comprovado na palavra Ba<h>ia ou na palavra <h>otel) (MELO, 2010).

Com relação à correspondência grafema-fonema, as línguas que apresentam um alto grau de regularidade, ou seja, apresentam maior semelhança entre a quantidade de grafemas e

fonemas e refletem de modo fidedigno a superfície fonológica da língua em questão, são chamadas de **transparentes**, e as que apresentam baixo grau de regularidade, são chamadas de **opacas** (SANTOS & NAVAS, 2002).

Diante disso, Silva (2003, p. 126) expõe que o domínio do código alfabético obriga, não apenas à compreensão de que a linguagem escrita representa unidades da linguagem oral, mas, também, à apreensão de que as unidades codificadas são exatamente os fonemas. Então, a descoberta dessa relação grafema-fonema só é alcançada através da reflexão sobre os sons da fala e sua relação com os grafemas da escrita, reflexão esta que exige o acesso à consciência fonológica (FREITAS, 2004). Para Carvalho (2003), o sistema de escrita alfabético é o que propicia o recorte da fala em suas unidades mínimas, os fonemas.

Sobre a importância dessa relação grafo-fonológica, Cielo (1998) considera que no início da aquisição da escrita, a criança precisa perceber e dominar a relação existente entre grafema-fonema para conseguir extrair sentido do material escrito. Assim, a aquisição da escrita coloca em jogo a capacidade de transcrever os sons de uma palavra individual em sua forma escrita, realizando a conversão de uma sequência de sons em sinais gráficos correspondentes (correspondência grafema-fonema).

O entendimento do princípio alfabético parece ser uma das tarefas mais complexas que as crianças têm que enfrentar no seu processo de aprendizagem da escrita, dadas as características abstratas dos fonemas. Essa natureza abstrata é uma consequência de os fonemas não serem produzidos na fala humana um por um, mas são, pelo contrário, coarticulados, sendo a percepção de cada segmento fonêmico influenciada pelo contexto dos outros sons próximos (SILVA, 2003).

Carvalho (2003, p. 80) faz uma consideração interessante sobre esse aspecto e menciona que “[...] no sistema de escrita do português do Brasil, há menor regularidade (menor transparência) na relação grafema-fonema, o que impossibilita muitas vezes, a produção de grafias corretas a partir do uso das regras de conversão fonema-grafema”. Na escrita, esses erros, decorrentes das tentativas de estabelecimento da relação grafema-fonema, são considerados como erros provocados por apoio na oralidade.

Além disso, é necessário destacar que a relação grafema-fonema, como vem sendo descrita neste capítulo, é muito utilizada no momento inicial de aquisição da escrita ou em momentos posteriores para a escrita de palavras novas ou pseudopalavras. Ao longo do processo de aquisição e desenvolvimento da escrita, o aprendiz já terá representações ortográficas dessas palavras e não necessitará recorrer à relação grafema-fonema em todos os momentos.

Sobre a relação oralidade-escrita no ensino, Fávero, Andrade e Aquino (2000) defendem que a língua falada deve ocupar lugar de destaque no ensino da língua. Isso se deve a dois motivos principais: primeiro, porque o aluno já sabe falar quando chega à escola e, segundo, porque a fala influencia a escrita, principalmente nos primeiros anos escolares, no que se refere à representação gráfica dos sons.

### 2.3.3 Os tipos de relações entre os sons da fala e as letras do alfabeto

Existem três tipos de relação entre fonemas e letras do alfabeto que constituem o sistema ortográfico do português (LEMLE, 2005; SILVA, 1981)<sup>8</sup>.

O primeiro tipo é a **relação biunívoca** que só acontece em poucos casos. Correspondência biunívoca é a relação na qual um elemento de um conjunto corresponde a apenas um elemento do outro conjunto, estabelecendo, assim, uma correspondência de um fonema para um grafema. O fonema é representado entre barras inclinadas (/ /). No Quadro 2 estão representadas as letras cujos fonemas só têm uma representação, e cada letra só corresponde a um único fonema.

Para Silva (1981), esta é a relação mais simples e ideal do ponto de vista pedagógico.

Correspondência biunívoca entre grafema-fonema	
<b>p</b>	/p/
<b>b</b>	/b/
<b>t</b>	/t/
<b>d</b>	/d/
<b>f</b>	/f/
<b>v</b>	/v/
<b>nh</b>	/ɲ/
<b>lh</b>	/ʎ/

**Quadro 2:** Relações biunívocas entre grafema-fonema do português do Brasil. Baseado em Lemle (2005), Silva (1981).

É importante destacar que, no quadro original, Lemle (2005, p.17) representa a vogal /a/ como pertencente ao grupo da relação biunívoca, entretanto, concordando com Silva (1981), não adotamos a vogal /a/ como estabelecendo uma relação biunívoca, já que esta vogal pode ser nasalizada e apresentar uma diferente realização.

<sup>8</sup> O português do Brasil é composto por 07 fonemas vocálicos: (/a/, /e/, /ɛ/, /i/, /o/, /ɔ/, /u/) e 19 fonemas consonantais: (/p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/, /f/, /v/, /s/, /z/, /ʃ/, /ʒ/, /m/, /n/, /ɲ/, /l/, /ʎ/, /R/ e /r/).

Silva (1981) tece uma consideração importante que Lemle (2005) não estabelece. Para Silva (1981) em  $nh \rightarrow /n/$  e em  $lh \rightarrow /l/$ , também ocorre uma relação biunívoca. A autora acrescenta que, embora o segmento  $/k/$  também sofra variação fonética, sua codificação é somente representada pelas letras  $lh$ , o que justificou a sua inclusão no grupo de letras com relação biunívoca em relação aos fonemas que apresentam.

O segundo tipo de relação é o de que **uma letra (grafema) representa diferentes fonemas**, conforme a posição, bem como um fonema é representado por diferentes letras também segundo a posição (Quadro 3).

Letra	Fonema	Realização	Posição	Exemplos
S	/s/	[s]	Posição inicial absoluta	SALA, SOL
			Posição final diante de C não-sonora	PASTA, CRESPA
			Posição final absoluta	SALAS, NÓS
	/z/	[z]	Posição inicial intervocálica	CASA
			Posição final diante de C sonora	LESMA, VESGO
			Posição final absoluta diante de vogal inicial da palavra seguinte	OS OLHOS
	/ʃ/	[ʃ]	Posição final diante de C não-sonora	PASTA, CRESPA
			Posição final absoluta	SALAS, NÓS
		[ʒ]	Posição final diante de C sonora	LESMA, VESGO

**Quadro 3:** Uma letra representando diferentes sons (a depender da posição).  
Fonte: TEIXEIRA, 2010. Baseado em LEMLE (2005).

O terceiro tipo de relação possível entre fonemas e letras mostra uma relação de concorrência, já que **mais de uma letra pode servir para representar o mesmo fonema**. Nesses casos, mesmos os sujeitos com maior domínio do código escrito, precisarão consultar o dicionário eventualmente. (MATTOS E SILVA, 1997). No Quadro 4 estão expostos exemplos originais de Lemle (2005).

Letras que representam fones idênticos em contextos idênticos			
Fone	Contexto	Letras	Exemplos
[z]	Intervocálico	s z x	mesa certeza exemplo
[s]	Intervocálico diante de <b>a, o, u</b>	ss ç sç	russo ruço cresça
	Intervocálico diante de <b>e, i</b>	ss c	posseiro, assento roceiro, acento

		sc	asceta
	Diante de <b>a, o, u</b> precedido por consoante	s ç	balsa alça
	Diante de <b>e, i</b> precedido por consoante	s c	persegue percebe
[j]	Diante de vogal	ch x	chuva, racha xícara, taxa
	Diante de consoante	s x	espera, testa expectativa, texto
	Fim de palavra e diante de consoante ou de pausa	s z	funis, mês, Taís atriz, vez, Beatriz
[3]	Início ou meio de palavra e diante de <b>e, i</b>	j g	jeito, sujeira gente, bagageiro
[u]	Fim de sílaba	u l	céu, chapéu mel, papel
zero	Início de palavra	Zero h	ora, ovo hora, homem

**Quadro 4:** Representação das letras que representam fones idênticos em contextos idênticos.

Fonte: Lemle (2005, p. 24).

Conforme mencionado, a escrita alfabética consiste em um sistema com propriedades que o aluno precisa compreender. E para desvendar essas nuances, o aprendiz vai ter que compreender as propriedades do sistema notacional com o qual está se defrontando. De acordo com Morais (2005), isso implica compreender os seguintes aspectos:

- 1) que se escreve com letras, que as letras não podem ser inventadas, que para notar as palavras de uma língua existe um repertório finito (26, no caso do português); que letras, números e outros símbolos são diferentes;
- 2) que as letras têm formatos fixos (isto é, embora *p*, *q*, *b* e *d* tenham o mesmo formato, a posição não pode variar, senão a letra muda); mas, também que uma mesma letra tem formatos variados (*p* é também *P*, *P*, *p*, *P*, *p*, etc.), sem que elas, as letras, se confundam;
- 3) quais combinações de letras estão permitidas na língua (quais podem vir juntas) e que posição elas podem ocupar nas palavras (por exemplo, *Q* vem sempre junto de *U* e não existe palavra terminando com *QU* em português);
- 4) que as letras têm valores sonoros fixos, convencionalizados, mas várias letras têm mais de um valor sonoro (a letra *O* vale por /ó/, /õ/, /ô/ e /u/, por exemplo) e, por outro lado, alguns sons são notados por letras diferentes (o som /s/ em português se escreve com *S*, *C*, *SS*, *Ç*, *X*, *Z*, *SC*, *SÇ*, etc.).

O autor acrescenta que isso não requer apenas memorização; essas são questões de complexidade conceitual. Esse fato demonstra, portanto que, não é apenas a consciência fonológica que está em jogo no processo de apropriação da escrita, mas também o domínio de todos os aspectos supracitados.

Teixeira (2011) destaca que a leitura e a escrita vão muito além da decifração e elaboração de códigos linguísticos. De acordo com a autora, para a plena realização, o sujeito deve ser capaz de entender o que lê/escreve e empregar esse aprendizado em seu mundo, facilitando sua interação com o mesmo, na medida em que tanto a leitura como a escrita se constituem em atividades ou processos cognitivos de construção de sentidos, realizados por sujeitos sociais inseridos em um tempo histórico e em uma dada cultura. A autora acrescenta que, embora inicialmente sejam importantes as relações entre fala e escrita para direcionar o aprendizado da escrita, um texto não pode se resumir à soma das palavras que o compõem e as relações entre formas faladas e escritas. Nesse sentido, cabe à escola valorizar as experiências pessoais dos alunos e seus conhecimentos de mundo associados à sua bagagem linguística – como léxico, regras gramaticais e particularidades discursivas.

É importante destacar que esta postura deve ser empregada também na clínica fonoaudiológica, visto que esta relação entre escrita e consciência fonológica é apenas um recorte do processo complexo de aquisição da escrita e, portanto, considerar que a relação do sujeito com a escrita seja apenas de decodificação, é reduzir todas as outras nuances que tornam esse aprendizado/aquisição tão complexo e multifacetado.

Vários fatores exercem influência sobre o aprendizado da escrita, contribuindo para o seu sucesso ou fracasso: o nível sócio-econômico-cultural; os aspectos pedagógicos, metodológicos, ambientais e ainda o nível maturacional, intelectual e aspectos emocionais.

### **2.3.4 Hipóteses sobre a construção da escrita: a psicogênese**

Com base em estudos que investigaram o processo de aquisição da escrita, Ferreiro & Teberosky (1985) propõem a existência de algumas hipóteses que as crianças utilizam antes de dominar o sistema de escrita. Esta classificação – da evolução das hipóteses da escrita elaborada pelas autoras – despertou novos olhares a respeito de como as crianças veem a escrita, na medida em que a ideia de que o aprendiz era um ser passivo, é substituída pela ideia de que este é um ser ativo, pois traz conhecimentos em relação à escrita e é capaz de elaborar suas próprias hipóteses sobre como ela funciona. A partir das investigações realizadas, Ferreiro & Teberosky (1985) propuseram alguns níveis pelos quais os aprendizes passam até a aquisição da escrita. Eis as etapas propostas:

a) Pré-silábica – Nesta fase, o aprendiz já diferencia a escrita do desenho e respeita duas exigências básicas. A primeira é o estabelecimento de uma quantidade mínima de letras que

uma escrita deve ter para que tenha sentido - geralmente, nunca menor que 3 - (critério quantitativo) e a outra é a variação interna de letras necessária para que possa ser interpretada (critério qualitativo). É a etapa da concepção realística da palavra – realismo nominal – no qual a criança utiliza o número de símbolos de acordo com o tamanho do objeto que está nomeando, assim objetos pequenos têm nomes pequenos; objetos grandes têm nomes grandes. Um exemplo disso é o caso da palavra ‘BOI’, que aparece com muitas letras; e da palavra ‘FORMIGA’, que aparece com poucas letras.

b) Silábica – Aqui, a criança trabalha com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala (hipóteses de fonetização da escrita). A hipótese inicial do aprendiz é de que cada letra vale por uma sílaba. A quantidade de letras necessárias para escrever uma palavra corresponde à quantidade de sílabas da palavra. Mesmo não havendo uma correspondência com relação à sonoridade, há com relação ao número de letras.

c) Silábico-alfabético – É uma fase de transição na qual a criança realiza uma análise da sílaba em elementos menores. Há um conflito a respeito da quantidade de letras que deve ser utilizada para cada sílaba. Registros de escrita da fase silábica e alfabética co-ocorrem.

d) Alfabética – Nesta fase a criança compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, e realiza sistematicamente uma análise sonora mais minuciosa dos fonemas das palavras que vai escrever. A partir desse momento, a criança já domina a correspondência grafema-fonema e se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia.

Assim como nos estudos de Ferreiro & Teberosky (1985), na nossa pesquisa, os erros dos aprendizes não são encarados como fracassos e, sim, como tentativas de realização da produção correta e, essas tentativas são reveladoras das estratégias que esses aprendizes lançam mão no momento de escrever.

Sobre o fato de encarmos o aprendiz como sujeitos ativos, Morais (2005) coloca que apesar de muitas vezes serem levados apenas a copiar e a memorizar coisas, os alfabetizados – crianças, jovens ou adultos – pensam. Dito isso, seguiremos para o próximo item que trata da relação entre consciência fonológica e o aprendizado da escrita.

## 2.4 A RELAÇÃO ENTRE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E O APRENDIZADO DA ESCRITA

Como exposto anteriormente, a aquisição do código escrito, sobretudo em um sistema de escrita alfabético, estabelece, em alguma medida, uma relação com o desenvolvimento da consciência fonológica. Para Cardoso-Martins (1995) e Frith (1999), parece haver pouca dúvida de que a consciência fonológica desempenha um papel importante na aprendizagem da leitura e da escrita em uma ortografia alfabética.

A consciência fonêmica, em especial, e a descoberta do princípio alfabético têm sido colocadas como importantes para o processo de alfabetização, inclusive em instâncias nacionais, como é o caso do relatório apresentado pela comissão de educação e cultura da Câmara dos Deputados, apresentado no seminário “O poder legislativo e a Alfabetização infantil: os novos caminhos”, em setembro de 2003, e que diz apresentar uma visão atualizada dos estudos sobre alfabetização (BRASIL, 2003).

Segundo os autores deste relatório, nosso país está à margem no que diz respeito aos conhecimentos sobre a ciência cognitiva desenvolvida, nos últimos 30 anos, e fracassa na alfabetização porque ignora os progressos e as práticas mais adequadas para alfabetizar.

No cerne das discussões apresentadas neste documento está o conceito de consciência fonológica que aparece em primeiro lugar num conjunto de competências e habilidades consideradas para o processo de alfabetização, segundo o *National Reading Panel*<sup>9</sup> (2000), citado no relatório final do grupo de trabalho “Alfabetização Infantil: os novos caminhos” (Brasil, 2003):

**Consciência fonológica** – isto é, a habilidade de prestar atenção aos sons da fala como entidades independentes de seu sentido. A habilidade de reconhecer aliterações e rimas e a habilidade de contar sílabas nas palavras são indicadores de consciência fonológica.

**Familiaridade com textos impressos**, incluindo a capacidade de identificar partes de um livro, a direção da leitura (esquerda para direita, de cima para baixo), entre outras.

**Meta-linguagem**, ou seja, o uso da própria língua para descrevê-la ou explicá-la. A competência metafonológica é um dos tipos de conhecimento metalingüístico.

**Consciência fonêmica**, ou seja, o entendimento de que cada palavra falada pode ser concebida como uma série de fonemas. Essa consciência é a chave para a compreensão do princípio alfabético, pois os fonemas são as unidades de som representadas pelas letras.

---

<sup>9</sup> O National Reading Panel desenvolve uma das mais importantes, e de maior rigor científico, avaliação do estado do conhecimento sobre alfabetização e sobre a efetividade das diversas abordagens instrucionais para ensinar crianças a ler. Outras informações estão disponíveis no site: <<http://www.nationalreadingpanel.org/>>



**Conhecimento do princípio alfabético**, ou seja, que as letras representam os sons.

**Decodificação**, ou seja, o processo de converter seqüências de letras em sons, com base no conhecimento da correspondência grafemas-fonemas. O método fônico refere-se ao tipo de instrução comprovadamente eficaz para ajudar o aluno a estabelecer essas correspondências.

**Fluência**, isto é, a habilidade de ler com velocidade e precisão, fazendo sentido do que é lido.

**Vocabulário**, isto é, conhecer a correspondência entre as palavras e os seus significados (BRASIL, 2003, p.41).

Diante dessa evidente possibilidade de relação entre a aprendizagem da língua escrita, principalmente em um sistema de escrita alfabético como o do português do Brasil, e a consciência fonológica, muitos pesquisadores – linguistas, psicólogos, fonoaudiólogos, pedagogos, etc. – têm discutido e buscado investigar cada vez mais profundamente tanto o próprio fenômeno da consciência fonológica como o estabelecimento da possível relação entre ela e a aprendizagem da língua escrita (RAMOS, 2005). Apesar de a maioria dos autores concordarem que a relação entre a consciência fonológica e a aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita é de reciprocidade, ainda há alguma discordância frente à relação entre consciência fonológica e escrita.

Existem três posições a respeito da relação de causa/efeito entre CF e escrita. São elas:

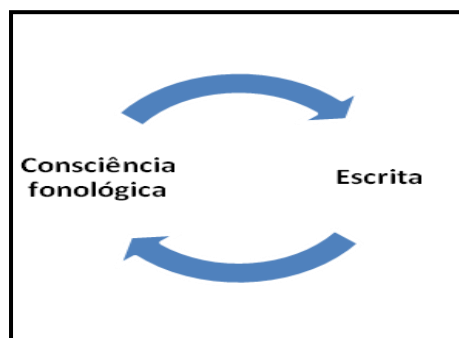
- 1) *A consciência fonológica como pré-requisito para aquisição da escrita* - Os autores que concordam com essa ideia defendem que a consciência fonológica contribui para a aquisição da escrita. Assim, quanto mais a consciência fonológica for desenvolvida (tanto nos níveis silábico, intrassilábico e fonêmico), melhor ocorrerá a correspondência grafema-fonema durante a escrita e desta forma a CF é colocada como pré-requisito para a alfabetização. No Brasil, Cardoso-Martins (1995) é adepta desta corrente.
- 2) *Aquisição da escrita como pré-requisito para desenvolvimento da consciência fonológica* - Nesta posição, os autores defendem que a consciência fonológica só se desenvolve quando a criança inicia a aprendizagem da escrita e da leitura. Para eles, antes de serem alfabetizadas as crianças não teriam compreensão de como a fala é organizada e somente com o conhecimento da escrita poderiam desenvolver a consciência fonológica. O que ocorre em comum nos estudos que defendem a posição de que a aquisição da escrita seja pré-requisito para a consciência fonológica, é que todos eles parecem estar baseados somente na consciência fonêmica (não

considerando outras habilidades metafonológicas). A consciência fonêmica, que é considerada a mais complexa das habilidades, lida com a consciência dos menores segmentos da fala, que é necessária para a aprendizagem da escrita. Sendo assim, adquirindo uma escrita alfabética, habilidades em consciência fonêmica estarão mais desenvolvidas (MANN, 1986; MORAIS, CARY, ALEGRIA & BERTELSON, 1979).

- 3) *Relação recíproca entre consciência fonológica e aquisição da escrita* - Esta corrente defende que a relação causal entre a consciência fonológica e a aquisição da escrita é recíproca, isto é, algumas formas de consciência fonológica propiciam a aprendizagem da leitura e da escrita e outras podem ser causadas por ela. Há certos componentes da consciência fonológica que podem ser adquiridos antes de aprender a ler e podem favorecer essa aprendizagem, como também existem outros níveis de conhecimento fonológico que só se desenvolvem quando a criança toma contato com a leitura e a escrita alfabética. Praticamente, existe um consenso de que as habilidades silábicas e das unidades intrassilábicas desenvolvem-se mais ou menos espontaneamente, mas o desenvolvimento da consciência fonêmica requer, para a maior parte das crianças, alguma forma de instrução explícita. É necessário um mínimo de capacidade de reflexão sobre o oral para que a criança tenha sucesso no processo de alfabetização, e a aquisição da leitura e da escrita, por sua vez, permite o desenvolvimento de competências fonológicas mais sofisticadas (CARVALHO, 2003; SILVA, 2003; FREITAS, 2004; RAMOS, 2005; RIGATI-SCHERER, 2008).

Rigati-Scherer (2008, p. 64) pensa essa relação de reciprocidade como um mecanismo de retroalimentação, em que o indivíduo já possui algumas habilidades em consciência fonológica que possibilitam iniciar o processo de aquisição da escrita (sejam elas em unidades silábicas ou intrassilábicas), e a aquisição da escrita (alfabética) aperfeiçoa as habilidades de consciência fonológica já existentes, desenvolvendo outras. Portanto, a autora coloca que não é um caminho de mão única, mas de ida e volta.

Nosso estudo também entende a relação entre consciência fonológica e escrita como uma relação de reciprocidade. A seguir, a Figura 3 esquematiza essa ideia.



**Figura 3:** Esquema da relação de reciprocidade entre consciência fonológica e aquisição da escrita.  
Fonte: Elaborado pela autora (2012)

Ainda a respeito dessa relação de reciprocidade, Silva (2003, p. 131) expõe que a CF, em especial a consciência fonêmica, é um fator fundamental para o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita, já que é necessária para a compreensão da natureza do código alfabético. Os variados estudos revelam que a consciência das sílabas e unidades intrassilábicas desenvolve-se em idade pré-escolar, ao contrário da consciência do fonema.

Ponderando-se que a CF não é considerada uma habilidade unitária é possível entendermos que há níveis de consciência fonológica que se desenvolvem antes do contato com a leitura e a escrita e outros que só se desenvolvem quando o aprendiz tem contato com a leitura e a escrita alfabética (SCHERER, 2008). Sendo assim, alguns níveis desenvolvem-se antes e outros após o contato com a escrita.

## 2.5 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Conforme mencionado, apesar dos avanços da pesquisa no campo da consciência fonológica, a maioria desses estudos é realizada com crianças. Isso faz com que os resultados obtidos através dos escassos estudos realizados com jovens e adultos sejam comparados aos resultados encontrados em estudos realizados com a população infantil. Entretanto, é óbvio que ambas constituem-se como populações com características distintas e que precisam ser consideradas no momento da avaliação e análise. Portanto, a seguir, serão tecidas considerações a respeito dessa população que compõe a nossa amostra.

### 2.5.1 Letramento e a educação de jovens e adultos

Letramento não é a questão central do nosso estudo. Entretanto, não é possível falar de educação de jovens e adultos e do processo de aquisição da escrita sem, ao menos, tecer comentários sobre o letramento. E é neste sentido que trazemos essa questão à tona.

De acordo com Soares (2001, p. 18), a palavra letramento tem origem a partir do termo do inglês “literacy”. Para a autora, letramento “é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Soares (2001, p. 20) justifica que letramento é um termo recente na nossa língua e ainda está restrito ao meio acadêmico, porque apenas recentemente enfrentamos uma nova realidade social na qual não basta apenas saber ler e escrever, é preciso saber fazer uso dessas capacidades, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente.

O fato de ser considerado um termo recente pode ser constatado pela mudança do critério utilizado pelo Censo para verificar o número de analfabetos e de alfabetizados em nosso país. Até 1940 o critério utilizado pelo Censo era se o indivíduo sabia escrever o próprio nome, e os que respondessem positivamente eram considerados alfabetizados. Após 1940, para verificar se o indivíduo é analfabeto ou alfabetizado é analisada a resposta à pergunta: “sabe ler e escrever um bilhete simples?”. Apesar de limitado, este critério revela uma mudança de direção do simples saber ler e escrever (alfabetização) para o ser capaz de fazer uso dessas práticas (letramento).

A compreensão e a consideração da diferença existente entre alfabetização e letramento são fundamentais. Ao estabelecer diferenças entre os termos ‘alfabetizado’ e ‘letrado’, Soares (2001) considera que alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever enquanto que letrado é o indivíduo que aprende a ler e a escrever e que passa a fazer uso da leitura e da escrita e a envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita. Assim, letrado é o indivíduo que além de saber ler e escrever faz uso frequente e competente da leitura e da escrita.

Contudo, ainda é possível observar na literatura confusões terminológicas, e, diversas vezes, o termo iletrado é utilizado como sinônimo de analfabeto assim como o termo letrado é utilizado como sinônimo de alfabetizado, escolarizado ou como aquele que sabe ler e escrever.

Tfouni (2006) tece outra consideração importante: para a autora, o termo “iletrado” não pode ser usado como antítese de “letrado”, ou seja, ela coloca que não existe, nas sociedades modernas, o letramento “grau zero”, que equivaleria ao “iletramento”. Do ponto de vista do processo sócio-histórico, o que existe de fato nas sociedades industriais modernas são “graus de letramento”. Assim, o indivíduo pode ser mais ou menos letrado, mas não iletrado. Muitas vezes, o termo iletrado é utilizado também para referir-se a analfabeto, ou ainda o termo letrado é utilizado algumas vezes para se referir à pessoa ou às pessoas que estudam ou que estudaram por mais tempo (ex: mestre, doutor).

Atualmente, alfabetização e letramento são considerados como processos indissociáveis e fala-se em “alfabetizar letrando”. Desse modo, presume-se que, durante o processo de alfabetização a funcionalidade do saber ler e escrever seja contextualizado e tenha sentido.

Alfabetização e letramento podem ser considerados interdependentes e indissociáveis: a alfabetização ocorre no contexto *de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, por meio de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto *da e por meio da* aprendizagem do sistema de escrita (MELO, 2006, p. 50).

Há na literatura mais atual uma vasta discussão quanto à necessidade da melhoria da qualidade da alfabetização, já que o problema da quantidade tem sido gradativamente solucionado pelo governo. Resolvido o problema quantitativo, importa agora que a criança ou o adulto que aprende a ler torne-se um leitor autônomo, capaz de usar a escrita e de compreender e interagir com textos e situações diversas do cotidiano (MOREIRA, 2009).

Para desenvolver alfabetização de qualidade é necessário que se conheça o sujeito da aprendizagem: suas características, seus usos e suas convenções. Não se pode admitir um ensino ingênuo, movido pela pura vontade, como é caracterizado o ensino de EJA no Brasil. Respeitar as diferenças individuais sem perder de vista os aspectos linguísticos e cognitivos que envolvem o aprender a ler também são fundamentais (MOREIRA, 2009).

A seguir, são apresentados estudos que investigaram a consciência fonológica em indivíduos jovens e adultos.

### **2.5.2 Educação de jovens e adultos: contextualizando a população do estudo**

A educação é direito de todos e dever do Estado garantido pela Constituição de 1988 (BRASIL, 1988). Entretanto, esse direito não vem sendo plenamente exercido; prova disto é o que se tem visto na área da educação: sucateamento, descaso dos governantes e altos índices de analfabetismo<sup>10</sup>, principalmente entre os jovens, adultos e idosos.

---

<sup>10</sup> De acordo com Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2009 são cerca de 14,1 milhões de analfabetos no País em 2009, a maioria concentrada entre homens, maiores de 25 anos e localizados na Região Nordeste. Disponível em <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,ibge-brasil-ainda-tem-141-milhoes-de-analfabetos,606738,0.htm>>. Acesso em 13/11/2011.

A educação de jovens e adultos (EJA) revela uma falha na educação básica visto que no momento esperado, a infância, esses adultos não tiveram acesso à educação ou o acesso não foi suficiente para o aprendizado da leitura e da escrita, principalmente. Assim, a reincidência no fracasso em alfabetizar crianças durante o Ensino Fundamental contribui para a ampliação do analfabetismo de jovens e adultos no país (MELO, 2006). Esse não acesso, quase sempre, está relacionado à desigualdade social. O que se vê é que quando criança, esses sujeitos precisam trabalhar para ajudar no sustento familiar e não vão para a escola. Portanto, esses sujeitos são jovens e adultos excluídos do ensino regular na infância (RIBEIRO, 2001).

Infelizmente, deste fato surge uma concepção ainda predominante entre educadores e gestores da educação brasileira: a visão compensatória atribuída à educação de jovens e adultos e a mera função de reposição de escolaridade não realizada na infância ou na adolescência (DI PIERRO, 2008).

Desse modo, considera-se a alfabetização de jovens e adultos um campo complexo, pois além de envolver o campo da educação, envolve a questão da desigualdade socioeconômica em que se encontra grande parte da população brasileira (DURANTE, 1998).

Na sociedade letrada que vivemos, atualmente, a educação é ferramenta muito importante para ascensão profissional e progressão no *status* socioeconômico. É preciso saber ler e escrever para conseguir ler *e-mails*, assinar contracheques e outros documentos, ler anúncios de jornais e, assim, participar da sociedade grafocêntrica em que vivemos.

Os adultos que, por diversos motivos, não adquiriram esse conhecimento em idade mais tenra, vivendo em uma sociedade letrada exigente, precisam retornar à escola para adquiri-los.

A importância da educação de jovens e adultos está relacionada primeiramente à garantia do acesso à educação garantido pela Constituição de 1988 e também pelo impacto na geração seguinte. Adultos que sabem ler e escrever e fazer uso desses conhecimentos numa sociedade letrada são ótimos exemplos para a geração seguinte, além de conseguirem exercer a cidadania participativa.

Em termos históricos, a atuação da UNESCO (Organização das nações unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) na área da alfabetização se concentrou na alfabetização de adultos. Esse enfoque é justificado por dois eixos inter-relacionados: primeiro, o impacto da alfabetização de adultos na geração seguinte confere à educação um alto valor comunitário que reforça a escolarização das crianças. Adultos sem perspectiva pessoal e profissional e com baixa autoestima refletem isso para as crianças e não são capazes de fornecerem exemplos inseridos na educação a seus filhos. O segundo eixo tem relação com o fato de a

educação de adultos representar um salto para a cidadania participativa, para o reforço do direito à voz na sociedade em geral (ALFABETIZAÇÃO..., 2003). Nesse sentido, Freire (1990) coloca que “a educação é a alavanca das mudanças sociais”.

De acordo com Soares (2001, p. 213), pesquisas vêm demonstrando que o meio sociocultural e econômico exerce enorme influência no rendimento dos estudantes. As desigualdades de origem social são significativas nesse processo, reproduzindo, assim, o círculo da pobreza. Assim, as crianças, procedentes de lares com pais de baixo nível educativo, têm menores possibilidades de alcançar níveis avançados de escolaridade. Enquanto que os filhos de pais universitários também chegam a estudar nas universidades.

Verifica-se que, historicamente, em termos econômicos, houve priorização de investimentos na educação primária das crianças e adolescentes (DI PIERRO, 2008). O que revela, no mínimo, um descompasso entre a lei e a aplicação desta; já que é um direito de todos, e ainda assim a educação de jovens e adultos tem sido negligenciada. Como exemplo também, pode-se verificar que os estudos sobre alfabetização de jovens e adultos é ainda realizado em número muito menor do que quando comparado à alfabetização de crianças (SÁ, 2006).

Melo (2006) menciona que as primeiras iniciativas do governo brasileiro em relação à educação de jovens e adultos aconteceram após a segunda guerra mundial e datam dos primeiros anos do Estado Novo. E, de acordo com a autora, as decisões relativas à difusão da alfabetização para a população adulta são políticas, tendo em vista a percepção do governo de que a educação seria um instrumento capaz de formar novos contingentes eleitorais. Nos anos seguintes, não foram verificadas mudanças importantes na metodologia e nos materiais pedagógicos utilizados, sendo ainda bastante infantilizados. Ainda segundo esta autora, no final dos anos 50, a campanha de educação de adultos sofreu críticas tanto na esfera administrativa quanto na esfera pedagógica: pelo curto período reservado para o aprendizado (três meses) conferindo-lhe um caráter superficial e pela inadequação metodológica para a população adulta e para as diferentes regiões do país (MELO, 2006).

Uma nova fase da educação de adultos no Brasil foi marcada pelo 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos em 1958. Durante o 2º congresso, um grupo de educadores pernambucanos liderados por Paulo Freire apresentou um relatório intitulado “A educação de adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos”. A proposta explicitava a necessidade do reconhecimento e respeito pelo conhecimento popular, pelo conhecimento aprendido existencialmente pelo trabalhador e pela comunidade, como ponto de partida e da prática pedagógica. Os procedimentos recomendados por Freire visam tornar a alfabetização

mais que o simples domínio mecânico de técnicas para ler e escrever. Em termos linguísticos, a concepção de alfabetização, criada por Paulo Freire, realizou importante reflexão sobre os aspectos semântico e pragmático das palavras geradoras utilizadas nas atividades orais, entretanto, há ausência de um trabalho mais sistemático que envolvesse a estrutura fonológica das mesmas (MELO, 2006, p. 37).

Retomando a questão do não acesso à educação na infância, quando esses sujeitos já adultos, voltam à escola, após muitos anos afastados dela, ou nunca tendo frequentado, eles encontram algumas dificuldades. Algumas delas seriam a metodologia e a inadequação de conteúdos.

Ora, não é difícil perceber que crianças e jovens e adultos encontram-se em momentos de vida distintos, têm experiências de vida e leitura de mundo distintas. Entretanto, a metodologia e, principalmente, os conteúdos são os mesmos. Assim, muitas vezes, é utilizado com os jovens e adultos, os mesmos materiais que são utilizados com as crianças. Contudo, é fácil supor que jovens e adultos têm, no mínimo, um perfil diferente do das crianças, o que por si só justifica a existência de materiais diferenciados para ambos os grupos. Por isso, uma das questões mais discutidas acerca da educação de jovens e adultos diz respeito ao aparato teórico próprio bastante reduzido e à inexistência de um currículo especial para os jovens e adultos (BARCELOS, 2010; MELO, 2006).

Se os adultos retornam às classes de alfabetização é porque constataam uma não apropriação do sistema de escrita, ou seja, a leitura e a escrita não foram adquiridas e por motivações variadas (desejo de aprender, saber ler e escrever como pré-requisito para se empregar, etc.) voltam (ou, em alguns casos, iniciam) a estudar. Contudo, essa inadequação metodológica supracitada pode afetar a motivação desses sujeitos e isso resulta em uma realidade enfrentada pelas turmas de EJA, inclusive na cidade de Salvador: a evasão.

Talvez isso aconteça, além da dificuldade em aprender os conteúdos, pelo fato de não se identificarem com os assuntos trabalhados em aula, ou o modo como esses assuntos são explanados. Além disso, muitos deles são trabalhadores e vão às turmas à noite após o trabalho e estão bastante cansados física e mentalmente, desse modo, a motivação é fundamental. De acordo com Melo (2006), os alunos da EJA são, em geral, trabalhadores – ou muitas vezes, desempregados – ou filhos de trabalhadores que vivem uma condição socioeconômica que estabelece inúmeras restrições. Entre estas, encontramos, muitas vezes, dificuldades para se enquadrarem nas exigências do modelo da escola regular, principalmente em relação aos horários das aulas e ao tempo de permanência na instituição escolar (MELO, 2006).



Vale ressaltar que não é objetivo central desta dissertação a discussão extensa sobre a inadequação metodológica das turmas de EJA, visto que existem inúmeras pesquisas e debates a respeito desse aspecto. Apenas situamos o leitor frente a uma dificuldade real presente na educação de jovens e adultos.

Além de materiais infantilizados/inapropriados para adultos, outra questão que se coloca é o despreparo dos professores. A alfabetização de jovens e adultos tem sido colocada como uma tarefa possível para qualquer pessoa, e talvez esse seja um dos motivos de fracasso nessa metodologia de ensino: a falta de conhecimento específico do professor para trabalhar com esses sujeitos (SÁ, 2006).

Di Pierro (2008) considera que faltam investimentos na formação de professores que trabalham com a EJA. Ela aponta que esses professores, na maioria, mulheres, em grande número são voluntárias e tem formação insuficiente.

Isso, é claro, reflete na qualidade dos programas de educação de jovens e adultos, que muitas vezes, servem basicamente com o intuito de diminuir os índices de analfabetismo no país, que, de acordo com o Plano Nacional de Educação – PNE – determina superar o analfabetismo até 2011 (BRASIL, 2001). Entretanto, estamos em 2012 e sabemos que esta meta não foi atingida. Contudo, o governo brasileiro reconhece que, embora o país tenha avançado nas últimas décadas no campo da educação, notadamente em relação à educação de jovens e adultos, muito ainda há por fazer (HENRIQUES, IRELAND, 2008; DI PIERRO, 2008).

O Brasil assinou a declaração mundial sobre educação para todos, proclamada na Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos que aconteceu na Tailândia em 1990, mas tem demonstrado dificuldades para cumprir os compromissos ali assumidos dentre eles: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, assegurar qualidade de educação para todas as crianças até 2015, expandir oportunidades de aprendizado para jovens e adultos e eliminar disparidade de gênero (MELO, 2006).

Quando nos referimos anteriormente às diferenças acerca do perfil e da experiência de vida dos jovens e adultos e crianças, queríamos dizer que esses adultos, apesar de não escolarizados ou pouco escolarizados<sup>11</sup>, trazem consigo experiência de vida e, inclusive, experiências e alguns conhecimentos sobre leitura e escrita e sua funcionalidade e importância no seu dia-a-dia, visto que esses sujeitos vivem em uma sociedade letrada.

---

<sup>11</sup> Como não escolarizados referimo-nos aos jovens e adultos que não passaram pelo processo de escolarização formal. Este estudo também utiliza o termo escolarização referindo-se à instrução formal (TFOUNI, 2006).

O adulto que se encontra nas classes de EJA, mesmo não sabendo ler e escrever, possui certo conhecimento de letramento escolar, considerando que muito provavelmente ele já tenha passado pela escola em outros momentos da vida, seja na infância ou na vida adulta. Assim, se as crianças parecem estar em vantagem temporal (sendo alfabetizadas no tempo recomendado), os adultos têm uma vantagem experiencial – devido ao maior acesso aos diversos usos sociais da escrita (MOREIRA, 2009).

Há autores que consideram que o ponto de diferença fundamental no desenvolvimento da leitura entre crianças e adultos, certamente, diz respeito às experiências de letramento dos dois grupos, tanto do letramento ambiental e familiar, como do letramento escolar (MOREIRA, 2009).

Moreira (2009, p 197) faz uma discussão interessante sobre a diferença de letramento existente entre crianças e adultos e coloca que

[...] as crianças trazem para escola, experiências de letramento que têm como referência textual básica a história infantil, não têm contatos frequentes com textos escritos em seu cotidiano, trazendo muito mais uma referência de vivências letradas orais do que os adultos. Os adultos, por sua vez, têm referências muito mais diversificadas de textos do que as crianças: têm como referências de texto avisos, propagandas, Bíblia; e, principalmente, os textos de uso pragmático, como as placas de ônibus, cartão de identificação no trabalho, entre outros. Trazem para a escola a experiência social de leitura utilizada para usos funcionais. Enquanto que a experiência escolar é marcada pelo uso de pequenos trechos dispersos, cuja função principal é a sistematização da alfabetização [...]. Então, se a experiência extra-escolar dos adultos é marcada por textos significativos, a escola parece fugir a esse padrão; enquanto, para as crianças, se a experiência extra-escolar com texto é pouco diversificada e pouco significativa, a experiência escolar parece suprir em parte esse padrão. O que esse fato mostra é que não há uma assimetria entre adultos e crianças no que tange às experiências letradas, há, simplesmente, diferenças no estilo de letramento de cada grupo.

A autora também ressalta que é necessário considerar que todo adulto –alfabetizado ou não – um dia foi criança, portanto, a infância, numa sociedade letrada, inevitavelmente, o torna letrado mesmo antes de entrar na escola, ainda que seu nível de letramento seja o mínimo possível.

Infantilizar os jovens e adultos, no seu processo educacional, é extremamente prejudicial, já que além de diferenças óbvias, como a idade e a experiência de vida, existem também as diferenças em relação aos objetivos e motivações que diferem as crianças dos jovens e estes dos adultos. Portanto, as diferenças entre as crianças, os jovens e adultos precisam ser levadas em conta durante a escolarização e, fundamentalmente, em projetos pedagógicos dirigidos às turmas de alfabetização (MELO, 2006, p. 205).

Melo (2006) coloca que quando lidamos com uma amostra de jovens e adultos tardiamente escolarizados, as dificuldades atuais na leitura e na escrita podem ser atribuídas

ao percurso fragmentado na própria tentativa de alfabetização na vida adulta, ou às dificuldades que estariam presentes desde as primeiras tentativas de aprender a ler e a escrever na infância, ou ainda da combinação dos dois fatores. Portanto, é importante considerar a história de vida desses sujeitos<sup>12</sup>.

### **2.5.3 Consciência fonológica em indivíduos jovens e adultos**

Como exposto na seção anterior, é praticamente consensual a ideia de que a consciência fonológica e a escrita estabelecem entre si uma relação de reciprocidade e, portanto, a CF seria uma habilidade importante no bom desempenho da alfabetização, nas séries seguintes e em todo o processo de desenvolvimento da escrita.

Baseado nisso, muitas pesquisas vem sendo realizadas, entretanto, majoritariamente, essas pesquisas são realizadas com crianças, sendo escassas as investigações envolvendo a população jovem e adulta.

Conforme versamos anteriormente, essa população apresenta uma característica especial, pois apesar de não dominarem o código escrito, apresentam uma vasta experiência de mundo, experiência com a língua oral e vivem, trabalham (ou não) em uma sociedade grafocêntrica. Portanto, possuem graus diversos de letramento.

Maluf, Zanella & Pagnez (2006) realizaram um estudo acerca da produção brasileira sobre habilidades metalinguísticas e aquisição da linguagem escrita. A partir dessa investigação, as autoras destacam que a maior parte dos estudos é realizada com crianças. E consideram que em sociedades como a brasileira, em que ainda são enfrentados gravíssimos índices de analfabetismo entre jovens e adultos, faz-se urgente a realização de mais estudos a respeito do conhecimento metafonológico implícito e explícito nessa população.

Melo (2006) realizou uma pesquisa com 38 jovens e adultos na cidade do Rio de Janeiro a fim de verificar a relação entre a consciência fonológica e a habilidade de leitura e escrita. Para avaliar a CF testou as seguintes habilidades: detecção de rima, detecção de semelhança do som inicial (em sílaba e em fonema) e tarefa de segmentação de sons (em sílaba e em fonema). Ao final, verificou que destas, a tarefa que mais influencia é a de segmentação (tanto para leitura quanto para a escrita). O estudo revelou uma hierarquia de dificuldades em relação às demandas cognitivas das tarefas de consciência fonológica apresentadas: a tarefa de detecção de rima revelou-se a mais fácil dentre as tarefas, seguida

---

<sup>12</sup> Adiante veremos que nesta pesquisa a história de vida dos sujeitos foi considerada através da entrevista individual.

das tarefas de detecção de semelhança do som inicial e segmentação de sons. Apesar de ter investigado a consciência fonológica, a autora menciona que as habilidades de consciência fonológica não são responsáveis por todas as dificuldades que afetam a alfabetização de jovens e adultos no nosso país. Os fatores sociais, emocionais, motivacionais certamente exercem forte influência no aprendizado de jovens e adultos que fazem parte de turmas de alfabetização (MELO, 2006, p. 205).

Freitas & Vidor (2005) realizaram uma pesquisa com 18 sujeitos adultos (com idade entre 20 e 60 anos) que foram classificados de acordo com a escolaridade (primeiro, segundo ou terceiro grau) e 13 crianças com idade entre 7 anos e 7 anos e 8 meses que cursavam o primeiro ano do ensino básico. As autoras aplicaram o CONFIAS<sup>13</sup> com os adultos e com as crianças. O objetivo era verificar se os adultos alfabetizados apresentavam melhor desempenho no teste de consciência fonológica que as crianças em fase de aprendizado da escrita. Os resultados desta pesquisa revelaram que não há diferença significativa entre o desempenho de crianças e adultos e que o nível do fonema foi aquele em que se verificou maior dificuldade, tanto nos testes realizados com crianças como com adultos. Foi verificado melhor desempenho nas tarefas de consciência silábica quando comparada ao nível fonêmico. Também foi constatado que os adultos apresentaram as mesmas dificuldades que as crianças na aplicação do CONFIAS. Desta constatação, as autoras concluíram que consciência fonológica e escrita influenciam-se mutuamente, ou seja, consciência fonológica e aquisição da escrita servem como elementos facilitadores um ao outro e que a idade não influencia no desenvolvimento da CF mas, sim, o letramento do indivíduo.

Investigando a consciência fonológica em jovens e adultos, Moraes, Content, Bertelson, Cary e Alegria (1986) compararam uma amostra de adultos portugueses analfabetos com uma amostra de adultos alfabetizados de mesma classe social em várias tarefas de habilidade metalinguística. Participaram da pesquisa 21 adultos não-alfabetizados, com idade entre 25 e 60 anos, e 20 jovens e adultos recém-alfabetizados, com idades entre 17 e 60 anos. As seguintes tarefas foram aplicadas a todos os participantes: tarefa de subtração dos sons iniciais de pseudopalavras, tarefa de segmentação de melodias, tarefa de segmentação oral progressiva de sentenças, tarefa de detecção de sons alvos em palavras apresentadas oralmente, tarefa de detecção de rimas. Os resultados revelaram que os adultos

---

<sup>13</sup> O CONFIAS é um teste utilizado para avaliar a consciência fonológica elaborado por Moojen et. al. (2003). Este teste é utilizado nesta pesquisa por ser bastante conhecido e utilizado na área fonoaudiológica, para fins de avaliação, diagnóstico e terapia, muitas vezes de forma pouco criteriosa. Adiante, os objetivos e características deste teste serão minuciosamente explicados (**3.3.2 Aplicação do teste de consciência fonológica – CONFIAS**).

alfabetizados apresentaram desempenho superior nas tarefas metalinguísticas quando comparados aos não alfabetizados. Entretanto a comparação do desempenho dos não alfabetizados com as tarefas de rima e fonema mostraram que eles apresentaram um desempenho superior nas tarefas de rima do que na de fonemas. Para os autores, a tarefa de rima envolve pouca reflexão metalinguística, estando mais associada à percepção da fala do que ao raciocínio metalinguístico. Mediante os resultados, os autores concluíram que o desenvolvimento metalinguístico é consequência da alfabetização.

Mota & Castro (2007) realizaram uma pesquisa com 25 adultos divididos em três grupos (escolarizados, pouco escolarizados e não escolarizados) que tinha como objetivo investigar o papel da alfabetização no desenvolvimento da consciência metalinguística (especialmente a consciência fonológica e sintática) e verificaram que, de modo geral, os resultados nas tarefas de consciência fonológica foram semelhantes aos da consciência sintática. Nas tarefas de CF, o grupo de sujeitos escolarizados teve desempenho superior ao dos não alfabetizados nas três tarefas de consciência fonológica. O grupo de sujeitos pouco escolarizados apresentou desempenho superior ao dos não alfabetizados nas tarefas de sílaba final, inicial e aliteração.

Esses resultados indicam que os sujeitos não alfabetizados apresentam um nível de reflexão metalinguística inferior ao dos alfabetizados.

As autoras não puderam estabelecer a ideia de *continuum* devido a pouca evidência e atribuem esse aspecto ao fato de a divisão que foi feita entre sujeitos pouco escolarizados e sujeitos escolarizados foi arbitrária e baseada no desempenho em um teste não padronizado de leitura e escrita. Por fim, mencionam que há necessidade de criação de instrumentos de avaliação de sujeitos adultos e idosos brasileiros. E complementam que a falta de testes padronizados de leitura e escrita para essa população dificulta as pesquisas que buscam um maior entendimento dos processos cognitivos nesta faixa da população.

Brisolara (2009) realizou um estudo com indivíduos jovens e adultos (entre 15 e 74 anos) com poucos anos de escolarização com objetivo de verificar o grau de CF desses indivíduos e classificar as alterações linguísticas encontradas nos textos elaborados por esses sujeitos na cidade do Rio Grande – RS. Na análise do material escrito, a maior ocorrência de alterações foi oriunda da possibilidade de representações múltiplas de alguns sons, junção ou separação não convencional das palavras, omissão de letras e erros provenientes da influência da oralidade. A autora realizou a análise da escrita através de uma classificação proposta por Zorzi. O resultado da aplicação do CONFIAS revelou que os sujeitos que apresentaram melhor desempenho no teste foram aqueles com maior exposição ao ambiente escolar. Os

sujeitos, de modo geral, apresentaram melhor desempenho no nível da sílaba que no nível do fonema. A autora concluiu que quanto menos exposto à escrita, menor o grau de CF apresentado pelos adultos. A autora também concluiu que a idade não influencia no desenvolvimento da CF, mas o letramento influencia, sim, na medida em que considera que os resultados da pesquisa mostram que o desenvolvimento da CF, no nível dos fonemas, e a aquisição da escrita não são uma questão de maturidade, mas de tempo de exposição à língua escrita.

No estado de Pernambuco, região nordeste do Brasil, foi realizado um estudo com 38 sujeitos adultos, predominantemente do sexo masculino. Eles foram divididos em dois grupos: repentistas e não-repentistas. O objetivo da pesquisa era investigar a relação entre as habilidades linguísticas e a arte do repente. Foram realizadas entrevistas individuais com os sujeitos, tarefas de consciência fonológica (produção de rima e segmentação fonológica), velocidade de leitura, memória auditiva e teste de inteligência não-verbal. Os autores encontraram que os repentistas produziram muito mais rimas que os não-repentistas. Era esperado que eles fossem rimadores mais prolixos, mas a extensão da superioridade foi marcante. Em média, os repentistas produziram cerca de três vezes mais rimas que os não-repentistas. Além disso, os repentistas produziam a primeira rima mais rápido que os não-repentistas. Na tarefa de segmentação fonológica os escores dos dois grupos foram quase idênticos, não havendo diferença significativa entre os dois grupos. Os autores concluíram que uma habilidade marcante como a rima pode-se desenvolver independentemente de outras aptidões. Para os autores, esses resultados levantam dúvidas com relação ao fato da rima ser vista como uma habilidade de consciência fonológica (ROAZZI, PETER, BRYANT, 1991).

Sá (2006) realizou uma pesquisa com sujeitos jovens e adultos (acima de 21 anos) alunos de programa de EJA no Rio de Janeiro e investigou habilidades metalinguísticas, em especial, a consciência morfosintática relacionando esta à aquisição da leitura e da escrita. Para a coleta de dados, ela também realizou tarefas de consciência fonológica (tarefa de detecção de sons iniciais: fonemas e sílabas). Nesta tarefa, o sujeito era solicitado a identificar entre três palavras diferentes (palavras-teste) qual começava com o mesmo som que uma palavra estímulo. O teste era composto por 12 itens experimentais, dentre esses 06 itens apresentavam contraste entre as palavras no nível da sílaba inicial e 06 itens apresentavam contraste no nível do fonema inicial. Foi verificado que os participantes apresentaram altos índices de desempenho na tarefa de avaliação da consciência fonológica. Esse bom desempenho era esperado para os sujeitos que dominassem o princípio alfabético e, portanto, fosse capaz de analisar a fala em seus segmentos fonológicos.

Soares (2009) realizou uma pesquisa com 70 sujeitos jovens e adultos de ambos os sexos, que estavam em processo de alfabetização em turmas da Educação de Jovens e Adultos. Dentre os participantes, 40 eram do sexo feminino e 30 eram do sexo masculino, com idades que variavam de 15 a 70 anos, aproximadamente. De acordo com a autora, alguns alunos nunca haviam frequentado a escola, outros já haviam frequentado por um curto tempo quando ainda eram crianças e outros tinham experiências anteriores com a escola já na fase adulta. Para investigar a relação entre consciência fonológica, escrita e leitura, a autora aplicou o Teste Cognitivo de Leitura e Escrita do Programa Brasil Alfabetizado, além de aplicar tarefas de consciência fonológica em níveis silábico e intrassilábico (rima). Nesta pesquisa foram avaliadas as seguintes habilidades fonológicas: contagem de sílabas em palavras, julgamento de rimas e detecção de semelhança nas sílabas iniciais e mediais; tarefas consideradas simples, de acordo com a autora. Durante a aplicação do teste, a autora pede para que os aprendizes justifiquem a sua resposta. Este expediente, como mencionado em uma próxima seção (5.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE O TESTE DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA) constitui-se como grande vantagem, saber como os aprendizes explicitam esses conhecimentos acerca dessas habilidades.

Os sujeitos investigados por ela apresentaram bom desempenho na tarefa de identificação do número de sílabas de determinada palavra e na tarefa de identificação de rima. Porém, contar o número de sílaba apresentou-se como uma tarefa mais fácil que detectar rimas. Apesar de não haver diferença significativa estatisticamente, a tarefa de identificação de sílaba medial foi mais fácil que a identificação de sílaba inicial. A partir dos dados obtidos, a autora estabeleceu uma hierarquia de dificuldades entre as tarefas de consciência fonológica: contagem de número de sílabas; detecção de rima; detecção do som medial e detecção do som inicial.

Por fim, a autora conclui que o desenvolvimento da consciência fonológica interfere positivamente no processo de construção do sistema de escrita alfabético, porém a consciência fonológica constitui-se como uma condição necessária para a aquisição de uma escrita alfabética, mas não suficiente.

A partir dos estudos supracitados, verifica-se que para avaliar a consciência fonológica, é utilizada uma diversidade de tarefas quantitativa e qualitativamente. Isto retrata a discussão anterior sobre a dificuldade em sistematizar os resultados obtidos nas diferentes pesquisas realizadas com indivíduos jovens e adultos e em diferentes regiões do país frente à extrema variabilidade na utilização de níveis e tarefas avaliados.

No próximo capítulo será apresentada a metodologia da pesquisa.

### 3 MÉTODOS E TÉCNICAS ADOTADOS

Nas próximas linhas é apresentada a metodologia utilizada no desenvolvimento deste trabalho, a começar pela caracterização da pesquisa, seleção das turmas e alunos, elaboração e aplicação dos instrumentos para coleta de dados e critérios de análise. Também foram consideradas as limitações do método e os aspectos éticos da pesquisa.

#### 3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Este é um estudo experimental que utilizou o desenho de corte transversal de caráter qualitativo e quantitativo.

#### 3.2 CONTEXTO E PARTICIPANTES

Participaram desta pesquisa sujeitos jovens e adultos de ambos os sexos que frequentavam as séries iniciais de alfabetização na cidade de Salvador através do programa de alfabetização para jovens e adultos: "Salvador cidade das letras".

Na presente pesquisa, a variável 'sexo' não foi controlada visto que na literatura não há referência de diferença de desempenho em consciência fonológica entre os sexos feminino e masculino.

Para obter acesso a esses sujeitos, após aprovação do comitê de ética, foi estabelecido contato com a SECULT – Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer – a qual é responsável pelo programa de alfabetização de jovens e adultos: "Salvador cidade das letras".

Este programa é realizado pela prefeitura de Salvador, em parceria com o programa "Brasil alfabetizado" do Ministério da Educação (MEC), que teve como objetivo alfabetizar até setembro de 2011, 5.000 pessoas<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> O MEC realiza desde 2003, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. O Brasil Alfabetizado é desenvolvido em todo o território nacional, com o atendimento prioritário a 1.928 municípios que apresentam taxa de analfabetismo igual ou superior a 25%. Desse total, 90% localiza-se na região Nordeste. Esses municípios recebem apoio técnico na implementação das ações do programa, visando garantir a continuidade dos estudos aos alfabetizandos. Podem aderir ao programa, por meio das resoluções específicas publicadas no Diário Oficial da União, estados, municípios e o Distrito Federal. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12280&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12280&Itemid=817). Acesso em 26/07/2011.



Através deste contato, a coordenadora do programa “Salvador Cidade Das Letras” forneceu a autorização para desenvolver a pesquisa além de ter apresentado uma relação contendo todos os grupos de alfabetização de jovens e adultos da cidade de Salvador. Desta relação, apenas algumas turmas iriam funcionar visto que, para que a turma fosse efetivada, era necessário um mínimo de 15 alunos matriculados. A partir disso, a escolha das turmas foi realizada por conveniência, já que algumas delas eram localizadas em bairros com altos índices de criminalidade e violência e/ou de difícil acesso.

As aulas aconteciam em igrejas, escolas municipais ou na casa de alfabetizadores. O programa aproveita, majoritariamente, pessoas que já alfabetizavam por conta própria (sem vínculo com o programa) e sem remuneração. Para isso, a prefeitura abre inscrição e remunera as pessoas selecionadas, além de fornecer cursos de capacitação e formação continuada. O local das aulas pode continuar sendo o mesmo local onde as aulas aconteciam anteriormente (nos casos em que os alfabetizadores já exerciam esta função) ou em algum espaço providenciado pela prefeitura. Portanto, algumas turmas acontecem na casa do professor, em igrejas, em terreiro de candomblé etc. Assim, o espaço físico configura-se como uma dentre as diferenças entre a educação de jovens e adultos e a educação regular, pelo menos na esfera municipal.

É importante destacar que o objetivo do programa é, posteriormente, incluir esses alunos no ensino regular.

Das turmas escolhidas ambas funcionavam em igrejas (espaço anexo), entretanto em bairros distintos (Imbuí e Itapuã – que fazem parte, respectivamente, do distrito sanitário da Boca do Rio e Itapuã<sup>15</sup>). As aulas aconteciam em dias e horários que não havia celebrações nas igrejas e, de modo geral, a maior parte dos alunos frequenta aquela ou alguma outra igreja.

A dinâmica das salas de educação de jovens e adultos é diferente das turmas regulares também em relação ao horário que é reduzido, com duração média de 1:30h e, por este motivo, eles não têm intervalo. Em uma das turmas, a aula começava às 16:30h e acabava às 18:00h e na outra, iniciava às 19:00h e concluía às 20:30h.

O primeiro grupo (GRUPO A) acontecia no espaço da cozinha de uma igreja no bairro do Imbuí. Neste grupo, 15 alunos estavam matriculados, mas apenas 06 frequentavam as

---

<sup>15</sup> O distrito sanitário configura-se como um espaço geográfico que comporta uma população com características epidemiológicas e sociais com suas necessidades e os recursos de saúde para atendê-la. Para mais informações consultar o plano municipal de saúde de Salvador 2010-2013.

aulas. A alfabetizadora deste grupo é formada em magistério e apesar de não ter seguido a profissão, refere ter experiência com reforço escolar (2ª e 4ª feira das 16:30h às 18:00h).

O segundo grupo (GRUPO B) acontecia em uma sala anexa à igreja em Itapuã. Este grupo era formado por 15 alunos matriculados, mas efetivamente 10 compareciam às aulas (2ª, 3ª e 5ª feira de 19:00h às 20:30h).

Devido à curta duração da aula, após conversar com as professoras e com os alunos, o único meio encontrado para realizar a entrevista individual e aplicação do CONFIAS (Teste de Avaliação Sequencial da Consciência Fonológica) foi o aluno sair da sala, visto que eles não tinham disponibilidade em outros dias e horários. Além disso, para coletar a amostra da escrita, realizamos o ditado em grupo para otimizar o tempo.

Por fim, a coleta de dados foi realizada em dois momentos. No primeiro momento, o participante assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e era realizada a entrevista inicial individual. A partir desse primeiro contato, dois sujeitos foram excluídos porque um deles sofreu AVC (Acidente Vascular Cerebral) e outro era idoso e referiu dificuldades de audição. Depois foi aplicado o teste de consciência fonológica (CONFIAS) e a última etapa foi composta pela coleta de dados de escrita controlada e não controlada.

Foi observada alta evasão em ambos os grupos. Nesses casos, as professoras iam às casas dos alunos, telefonavam e/ou mandavam recados para saber o motivo da ausência do aluno e motivar o retorno à aula. Também foi observada boa relação entre os alunos e as professoras. A seguir, o Quadro 5 demonstra a evolução da coleta de dados. Neste quadro também é possível verificar a influência da evasão na composição da amostra final desta pesquisa.

Evolução da amostra Grupo	CRITÉRIOS UTILIZADOS PARA COMPOSIÇÃO DA AMOSTRA				
	TCLE + entrevista inicial	Exclusão*	CONFIAS	Amostra de escrita controlada e espontânea	Amostra definitiva
<b>GRUPO A</b>	06	02	04	01	01
<b>GRUPO B</b>	06	0	06	03	03
					<b>04</b>

**Quadro 5:** Demonstração da evolução da amostra da pesquisa.

Fonte: Elaborado pela autora (2012)

\*Neste momento foram excluídos um sujeito idoso (72 anos) que apresentou dificuldade de audição e um sujeito com histórico de AVC.

Sobre a evasão escolar, esta se constituiu como uma grande limitação da pesquisa. Como a coleta foi realizada em dois momentos, no primeiro momento foi obtida uma amostra de 12 sujeitos, entretanto no segundo momento apenas cinco desses sujeitos ainda frequentavam as aulas. Esta é uma das queixas das professoras que se desmotivam com alto índice de evasão. Este fato foi verificado em ambos os grupos, fato que dificultou a coleta e reduziu drasticamente a amostra.

### 3.3 ESTRATÉGIAS DE PESQUISA E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os dados foram coletados no primeiro semestre de 2011. A amostra da pesquisa foi obtida através de realização de entrevista semi-estruturada individual e aplicação do teste de consciência fonológica (CONFIAS). Além disto, foram coletadas amostras de escrita controlada e espontânea desses sujeitos através de ditado de algumas das palavras que apareciam no CONFIAS e solicitação de que eles escrevessem um bilhete para a professora informando que não iam para a aula porque alguém na família estava doente.

#### 3.3.1 Entrevista Inicial

O primeiro contato com os sujeitos participantes da pesquisa se deu através da entrevista inicial. Nesse momento, era conversado individualmente sobre a história da sua (não) escolarização e em paralelo, sobre a própria história de vida do sujeito. A comunicação/interação com eles foi fácil no sentido de eles conseguirem se expressar e compreender sem dificuldades, com exceção do mais idoso que teve que ser excluído da pesquisa por conta da dificuldade de audição.

De acordo com o relato das professoras e dos alunos participantes, nenhum dos sujeitos que compuseram a amostra final apresenta distúrbio neurológico, auditivo ou visual.

A entrevista foi gravada em gravador digital (marca Sony modelo ICD-PX820) e transcrita, possibilitando, aqui, a apresentação do que há de mais relevante na história de cada um.

Neste primeiro momento, o termo de consentimento livre e esclarecido (**APÊNDICE A - Termo de consentimento Livre e esclarecido**) era lido para os alunos (visto que eles referiram não saber ler) na presença da professora que representava uma figura de confiança para ratificar o que estava sendo lido e possibilitar que eles pudessem assinar.

Após assinatura do TCLE, foi utilizado um instrumento de coleta de dados (**APÊNDICE B - Roteiro para entrevista semiestruturada**) onde foram obtidos dados

sóciodemográficos e questões escolares, tais como: idade, sexo, escolaridade, ocupação, renda média familiar, nível de escolarização dos pais e escolarização prévia. Além disso, este instrumento constou de perguntas abertas buscando obter dos entrevistados a sua história de vida em paralelo à sua história de escolarização.

Neste momento, foi observado que alguns deles não sabiam a própria idade nem a data de nascimento e quando questionados, ofereciam a carteira de identidade como resposta.

Considerou-se importante conhecer/investigar a história escolar pregressa e a história de vida dos sujeitos para obter informações sobre o grau de letramento na vida de cada um deles. E esta é uma informação importante, pois veremos que o grau de letramento é diferente em cada sujeito e pode influenciar no desempenho dos testes aplicados.

### 3.3.2 Aplicação do teste de consciência fonológica – CONFIAS

O teste utilizado para avaliar a consciência fonológica dos indivíduos jovens e adultos é o CONFIAS - Instrumento de avaliação sequencial. Trata-se de um teste que tem como objetivo avaliar a consciência fonológica, elaborado por Moojen et.al., (2003) e na sua formulação e validação, já recebeu tratamento estatístico. Segundo os autores, este instrumento pode ser utilizado por fonoaudiólogos, psicopedagogos e professores.

O teste é dividido em duas partes: a consciência das sílabas e consciência dos fonemas. Sendo que o nível da consciência das sílabas é composto de 09 tarefas e o nível da consciência dos fonemas é composto por 07 tarefas. Segundo os autores, essa variedade de tarefas pretende garantir o acesso aos diferentes níveis de consciência fonológica. As tarefas de cada um dos níveis estão expostas no Quadro 6.

Nível da sílaba	Nível do fonema
SÍNTESE E SEGMENTAÇÃO	PRODUÇÃO
S1-Síntese silábica	F1-Palavra que inicia com o som dado
S2-Segmentação silábica	IDENTIFICAÇÃO
IDENTIFICAÇÃO	F2-Palavra com o mesmo fonema inicial
S3-Palavra com a mesma sílaba inicial	F3- Palavra com o mesmo fonema final
S4-Palavra que rima com a palavra modelo	EXCLUSÃO
S6-Palavra com a mesma sílaba do meio	F4-Fonema dado
PRODUÇÃO	

S5-Palavra que inicia com determinada sílaba	SÍNTESE E SEGMENTAÇÃO
S7-Rima	F5-Síntese fonêmica F6-Segmentação fonêmica
EXCLUSÃO	
S8-Sílaba inicial	TRANSPOSIÇÃO
S9-Sílaba final	F7-Transposição fonêmica
TRANSPOSIÇÃO	
S10-Transposição silábica	

**Quadro 6:** Tarefas dos níveis da consciência da sílaba e do fonema.  
Fonte: Baseado em Moojen et.al. (2003).

Este instrumento é ordenado com os itens em que foram obtidos melhor desempenho e finalizando com aqueles em que se apresentaram como maior dificuldade, portanto, é proposta uma escala de complexidade, iniciando com o que é menos complexo e finalizando com as tarefas mais complexas. Portanto, a ordem das tarefas deve ser respeitada devido a esta característica sequencial do instrumento.

Cada tarefa é acompanhada por um quadro explicativo, no qual aparecem as ordens e exemplos de como aplicá-los. Para cada tarefa, há dois exemplos para teste a fim de certificar-se de que o sujeito compreendeu o que foi solicitado e o desempenho nos exemplos não conta para a pontuação (**ANEXO A - Instrumento para avaliação da consciência fonológica: CONFIAS**). Para cada tarefa, as palavras devem ser ditas pelo aplicador e repetidas apenas uma vez. Caso o sujeito peça mais de uma repetição, deve ser desconsiderada a resposta. Apenas durante os exemplos pode-se dar retorno aos sujeitos pesquisados.

Durante a aplicação do teste, há um protocolo no qual o examinador assinala as respostas dos participantes (**ANEXO B – Protocolo de respostas do instrumento para avaliação da consciência fonológica**) e ainda, ao longo da aplicação, podem ser anotadas observações referentes ao desempenho do sujeito que servirão, posteriormente, para análise qualitativa, uma vez que a versão publicada deste instrumento contém um espaço para observações adicionais nas folhas de protocolo de respostas. Adiante, retomaremos essa vertente qualitativa do teste (5.3 CONSIDERAÇÕES, CRÍTICAS E SUGESTÕES SOBRE O TESTE DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA).

Com relação à pontuação, o teste apresenta uma pontuação máxima de 70 pontos que correspondem a 100% de acertos, sendo 40 pontos no nível da consciência da sílaba e 30 pontos referentes ao nível de consciência do fonema.

O CONFIAS fornece os critérios para pontuação para as diferentes tarefas. Assim, para cada tarefa é descrito o que é considerado erro ou acerto, na qual as respostas corretas valem um ponto e as incorretas valem zero, sendo, desse modo, são atribuídos os pontos de cada tarefa e a contabilização final (**ANEXO C – Critérios para pontuação do teste de avaliação da consciência fonológica: CONFIAS**).

Para avaliação, Moojen et.al., (2003) propõem que o CONFIAS seja aplicado juntamente com uma avaliação de escrita. Os autores propõem que os escores obtidos no CONFIAS sejam relacionados às hipóteses de escrita propostas por Ferreiro e Teberosky (1985).

O CONFIAS foi escolhido por apresentar algumas vantagens: é um teste abrangente na medida em que avalia maior número de habilidades de consciência fonológica, considera as características do português brasileiro, pois é um teste formulado no e para o Brasil, não sendo apenas uma tradução ou adaptação. É validado estatisticamente e, é aplicável para a população investigada, pois o teste não é infantilizado. Além disso, é um dos testes mais conhecidos e utilizados na área da fonoaudiologia para fins de avaliação, diagnóstico e terapia, muitas vezes, sem critério e observações críticas.

A entrevista e a aplicação do CONFIAS aconteciam no mesmo dia e duravam em torno de 1h. Desse modo, em cada dia de visita do pesquisador, só era possível entrevistar e aplicar o CONFIAS em um sujeito, já que a duração diária da aula é de 01:30h.

### **3.3.3 Amostra de escrita controlada e não controlada**

A amostra de escrita foi coletada em dia oposto à entrevista e aplicação do CONFIAS. No mesmo dia era realizada coleta de produção de escrita controlada e não controlada. A coleta foi realizada em grupo, visto que, neste segundo momento, o índice de evasão era considerável.

A importância da coleta e posterior análise dos dados da escrita reside no fato de serem capazes de indicar se possíveis diferenças no desempenho dos sujeitos nas tarefas de consciência fonológica podem ser relacionadas a diferentes graus de conhecimento desses sujeitos acerca do sistema de escrita.

A amostra de escrita controlada deu-se através de ditado de 25 palavras que constam do CONFIAS e que apresentam prevalência significativa na nossa língua em relação à tonicidade e ao número de sílabas diversos. Adiante, o Quadro 7 apresenta as palavras do ditado.

Foi explicado que a palavra poderia ser repetida em caso de dúvida de algum participante.

<b>PALAVRAS DO DITADO</b>				
1 DOMINÓ	6 INJEÇÃO	11 ARMAZÉM	16 BICO	21 SORVETE
2 ABACAXI	7 TREM	12 CORAÇÃO	17 MOCHILA	22 CASTELO
3 FUMAÇA	8 XÍCARA	13 MACARRÃO	18 ESCOVA	23 MÁGICO
4 CARNAVAL	9 FLOR	14 GATO	19 BANDEIRA	24 RELÓGIO
5 JACARÉ	10 PÃO	15 ORELHA	20 FÓSFORO	25 ÓCULOS

**Quadro 7:** Lista de palavras contidas na escrita controlada (ditado).  
Fonte: Elaborado pela autora (2012)

A coleta da escrita não controlada foi realizada através da solicitação de que eles escrevessem um bilhete para a professora informando que não iam para a aula porque alguém da família estava doente. Para o ditado era dada a seguinte instrução: “Eu vou falar umas palavras e quero que vocês escrevam do jeito que vocês acham que a palavra é escrita. Não precisam ficar preocupados porque eu não quero saber se está certo ou errado; só quero saber como vocês pensam”. A ênfase para que eles não se preocupassem se escrevem certo ou errado foi devido ao medo e aflição que eles apresentam quando têm de ler e/ou escrever.

Para a coleta da amostra não controlada de escrita, foi dada a seguinte instrução: “Agora nós vamos escrever um bilhete para a professora XXX (nome da professora) dizendo que você não vem para a aula porque alguém da família ficou doente”.

Além do ditado, foi realizada a coleta da amostra não controlada porque, nesta última, aparecem as hipóteses que os sujeitos utilizam de forma mais livre. A escrita não controlada configura-se como um instrumento importante para avaliar o entendimento do sujeito sobre as relações entre sons e letras e sua forma de representar as palavras na medida em que nos textos espontâneos, o sujeito reflete sobre algo novo com mais proveito, uma vez que aparece o que se sabe e o que não sabe, enquanto uma escrita controlada pode revelar apenas se a grafia das palavras foi memorizada ou não.

### 3.4 PROCEDIMENTOS PARA ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para facilitar a análise, os dados foram analisados individualmente e em grupo. Individualmente, foram analisados os dados sóciodemográficos e a história de vida do sujeito, desempenho no teste de consciência fonológica, desempenho na escrita controlada (ditado de palavras), desempenho na escrita não controlada e desempenho geral nas tarefas de escrita.

Na avaliação em grupo, foram analisados o perfil geral dos sujeitos participantes da pesquisa, o desempenho geral no teste de consciência fonológica, além do desempenho do grupo nas tarefas de escrita controlada e não controlada.

Para a análise do desempenho no teste de consciência fonológica foi realizada análise quantitativa (proposta pelo próprio instrumento). O CONFIAS menciona que além da análise quantitativa, pode-se também realizar uma análise qualitativa, entretanto, sem oferecer maiores detalhes. Vale destacar que o espaço destinado à análise qualitativa é pouco significativo, o que revela pouca importância à esta análise. Adiante (5.3 CONSIDERAÇÕES, CRÍTICAS E SUGESTÕES SOBRE O TESTE DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA), retomamos este assunto.

Para a análise da escrita, inicialmente, foram verificadas as estratégias utilizadas pelos sujeitos para tentar alcançar a escrita convencional das palavras. A partir disto, essas estratégias foram classificadas em três categorias principais – (**APÊNDICE D- Classificação dos erros produzidos nas escritas dos sujeitos**) a) erros devido a processos fonológicos – todos com apoio na oralidade, b) erros devido a correspondências múltiplas entre sons e letras do Português e c) Outros tipos de erros, que se referem a erros relacionados à acentuação, inserção de elemento vocálico e inserção de semivogal/ditongação.

Esta classificação possibilitou a análise individual e em grupo. Foram construídos quadros com a palavra alvo, a estrutura esperada, a escrita produzida e a estrutura produzida bem como o tipo e subtipo de inadequação e notas complementares.

Contudo, não foi possível realizar análise estatística, devido ao tamanho reduzido da amostra.

### 3.5 LIMITAÇÕES METODOLÓGICAS

Uma limitação importante deste estudo foi ter alcançado uma amostra reduzida. Isto aconteceu principalmente por conta da dinâmica das salas de educação de jovens e adultos e



em parte devido à evasão nas salas de EJA. Esses fatos inviabilizaram o aumento da amostra, visto que a coleta não pôde ser iniciada antes do primeiro semestre de 2011 porque era necessária a aprovação do comitê de ética (que foi concedida em Setembro de 2010) e quando entramos em contato com a coordenação do programa, as turmas já estavam encerrando as atividades daquele ano. Sendo assim, a autorização foi concedida para que a coleta iniciasse no início do ano seguinte.

Outra limitação foi o fato de durante a avaliação da consciência fonológica, não ser possível compreender com certeza quais estratégias os sujeitos lançavam mão para responder às diferentes tarefas. Não foi perguntado ao sujeito porque ele oferecia tal resposta visto que foi aplicado um teste já padronizado (CONFIAS) e este fato viabiliza a possibilidade de responder por tentativa e erro.

### 3.6 ASPECTOS ÉTICOS

Para a realização desta pesquisa, foram respeitadas todas as normas éticas contidas na Resolução 196/96 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde, no que diz respeito aos seguintes itens:

- Todos os sujeitos envolvidos foram convidados a assinar o termo de consentimento livre e esclarecido no qual são explicados que os dados fornecidos podem ser usados para pesquisa científica, mas seus nomes e dados de identificação pessoal são mantidos em sigilo.
- Utilização de linguagem acessível, abordando a justificativa, os objetivos e os procedimentos que foram utilizados na pesquisa.
- A garantia do sigilo que assegura a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. Para isto, o material obtido teve a sua identificação realizada através de um número de registro. Este número foi associado aos dados pessoais do participante contidos em uma lista em separado, com acesso restrito às pessoas envolvidas na pesquisa.
- Garantia de beneficência e não maleficência. O estudo envolve futuras vantagens coletivas e inexistem riscos para os participantes, visto que a metodologia adotada para a coleta de dados não possui natureza invasiva e os procedimentos asseguram confidencialidade e privacidade, garantindo a não utilização das informações com prejuízo às pessoas.

Além disso, para a realização da pesquisa foi obtida autorização da coordenação do programa “Salvador cidade das letras”.

O presente estudo foi avaliado e aprovado pelo comitê de ética em pesquisa da Universidade de Salvador (UNIFACS), sob o protocolo de número 04.11.20. FR: 357296.

## **4 APRESENTAÇÃO DOS DADOS**

Nesta seção são apresentados os dados dos sujeitos investigados inicialmente de forma individual e, em seguida, enquanto grupo. A apresentação dos resultados individuais está disposta da seguinte forma: identificação, sexo, data de nascimento, idade, data da testagem, dados relevantes da entrevista, análise do desempenho no teste de consciência fonológica, desempenho no ditado de 25 palavras e na amostra de escrita espontânea. Enquanto que a análise do grupo apresenta o desempenho do grupo nas tarefas de consciência fonológica e nas tarefas de escrita.

### **4.1 ANÁLISE INDIVIDUAL**

Para facilitar a visualização e entendimento, os dados são apresentados através de quadros, tabelas e gráficos. É importante destacar que no quadro que revela o desempenho do sujeito no teste de consciência fonológica (CONFIAS), as tarefas estão dispostas na ordem de complexidade proposta pelo instrumento.

No quadro que revela os erros cometidos nas tarefas de escrita (controlada e não controlada) a categoria Outros Tipos De Erros classificam os erros referentes à acentuação (falta ou confusão de acento), inserção de elemento vocálico ou inserção de semivogal/ditongação, visto que esses erros não se encaixaram em nenhuma das outras categorias identificadas (erros devidos à aplicação de processos fonológicos na escrita e erros devido às correspondências múltiplas entre sons e letras).

#### **4.1.2 Sujeito 1 (S1)**

Sexo: Feminino - data de nascimento: 14/02/1954 - idade: 57 anos - datas das testagens: 01/04/2011 e 20/07/2011.

S1 é natural do povoado de Maragogipe, recôncavo baiano e atualmente reside em Salvador na Boca do Rio com três filhos.

Na infância morava na zona rural. Os pais faleceram quando ela era muito pequena e foi criada por um senhor que não teve condições de colocá-la na escola. Aos 17 anos, aproximadamente, veio para Salvador para trabalhar em casa de família. Casou, teve filhos, e anos depois, se separou.

Com relação à família tem apenas os filhos e irmãos. Todos três filhos sabem ler e escrever e dos irmãos, três sabem ler e escrever; e os outros dois não o sabem.

Sobre a experiência escolar, recorda que há, aproximadamente, 20 anos, frequentou uma turma de MOBREAL por seis meses, em que aprendeu algumas letras, mas teve de interromper para criar os filhos.

A renda média familiar é de um salário mínimo, proveniente da aposentadoria dela.

Voltou a estudar porque, para ela, é um “modo de se enturmar com alguém” e tentar aprender a ler. Refere que é difícil e percebe como se algo bloqueasse a sua mente, “eu não consigo me desenvolver na leitura. Eu aprendo, se passar 1, 2 dias eu esqueço” desabafa o sujeito 1.

Conta que consegue ler algumas coisas se soletrar. Consegue ver o preço, se estiver no supermercado e estiver com tempo disponível, consegue ler rótulos de produtos, mas se estiver com pressa não consegue.

“Eu consigo escrever algumas palavras fáceis. Escrevo o nome, leio palavras fáceis. Quando entra o [l], o [n] junto aí já fica mais difícil”, explica S1.

Sobre a necessidade/função da escrita no dia a dia, S1 diz que é para conhecer mais as coisas. “A minha dificuldade hoje... no médico, para preencher eu tenho que pedir a alguém. Se tiver que colocar o endereço, aí eu tenho dificuldade. (...) Jornal... eu quero ler pra gente ficar bem informada. Mas também não é sempre que eu posso comprar jornal”. Referindo-se às vezes que o filho compra jornal para procurar emprego e ela gostaria de ler para adquirir mais conhecimentos.

#### 4.1.2.1. Análise do desempenho no teste de consciência fonológica – CONFIAS

A partir da Tabela 1 é possível verificar que S1 apresentou melhor desempenho no nível da sílaba que no nível do fonema.

Tarefas	NÍVEL DA SÍLABA			Tarefas	NÍVEL DO FONEMA		
	Pontuação máxima	Pontuação obtida	%		Pontuação máxima	Pontuação obtida	%
Síntese	4	4	100%	Produção de palavra que inicia com o som dado	4	4	100%
Segmentação	4	4	100%	Identificação de fonema	4	3	75%

				inicial			
Identificação de sílaba inicial	4	4	100%	Identificação de fonema final	4	2	50%
Identificação de rima	4	3	75%	Exclusão	6	2	33%
Produção de palavra com a sílaba dada	4	4	100%	Síntese	4	3	75%
Identificação de sílaba medial	4	0	0%	Segmentação	4	1	25%
Produção de rima	4	2	50%	Transposição	4	0	0%
Exclusão	8	4	50%	<b>Pontuação Total</b>	<b>30</b>	<b>15</b>	<b>50%</b>
Transposição	4	3	75%				
<b>Pontuação Total</b>	<b>40</b>	<b>28</b>	<b>70%</b>				

**Tabela 1:** Resultado do desempenho no teste de consciência fonológica de S1.  
Fonte: Elaborado pela autora (2012)

A partir dos dados apresentados, é possível constatar que S1, no nível da sílaba, mostrou-se incapaz de responder à tarefa de identificação da sílaba medial e, no nível do fonema, não foi capaz de responder à tarefa de transposição.

#### 4.1.2.2 Análise da escrita controlada (ditado de palavras)

Adiante, o Quadro 8 revela as estratégias realizadas por S1 para alcançar a escrita convencional das palavras-alvo.

SUJEITO 1 – ESCRITA CONTROLADA						
PALAVRA-ALVO	ESTRUTURA SILÁBICA ESPERADA	ESCRITA PRODUZIDA	ESTRUTURA SILÁBICA PRODUZIDA	TIPO DE INADEQUAÇÃO	SUBTIPO	NOTAS
DOMINÓ	CV.CV.CV	DOMINO	CV.CV.CV	OUTROS TIPOS	ACENTUAÇÃO	Falta de acento
ABACAXI	V. CV.CV.CV	ABACAXI	V. CV.CV.CV		-----	
FUMAÇA	CV.CV.CV	FUMASA	CV.CV.CV	ERROS DEVIDO ÀS CORRESPONDÊNCIAS MÚLTIPLAS ENTRE SONS E LETRAS	SUBSTITUIÇÃO DE SEGMENTO	Ç>S
CARNAVAL	CVC.CV.CVC	CANAVAL	CV.CV.CVC	ERROS DEVIDO A APLICAÇÃO DE PROCESSOS FONOLÓGICOS	SIMPLIFICAÇÃO DA ESTRUTURA SILÁBICA	Elisão da consoante final
JACARÉ	CV.CV.CV	JACARE	CV.CV.CV	OUTROS TIPOS	ACENTUAÇÃO	Falta de acento
INJEÇÃO	VN.CV.CVSN	IGEÇÃO	V.CV.CVS	ERROS DEVIDO ÀS CORRESPONDÊNCIAS MÚLTIPLAS ENTRE SONS E LETRAS	NASALIZAÇÃO	Elisão
					SUBSTITUIÇÃO DE SEGMENTO	J>G
TREM	CCVN	TREM	CCVN		-----	
XÍCARA	CV.CV.CV	CHICARA	CV.CV.CV	ERROS DEVIDO ÀS CORRESPONDÊNCIAS	SUBSTITUIÇÃO DE SEGMENTO	X>CH

				MÚLTIPLAS ENTRE SONS E LETRAS		
				OUTROS TIPOS	ACENTUAÇÃO	Falta de acento
FLOR	CCVC	FOL	CVC	ERROS DEVIDO A APLICAÇÃO DE PROCESSOS FONOLÓGICOS	SIMPLIFICAÇÃO DA ESTRUTURA SILÁBICA	Redução do encontro consonantal
					SIMPLIFICAÇÃO DA ESTRUTURA SILÁBICA	Metátese
PÃO	CVSN	PÃO	CVSN		-----	
ARMAZÉM	VC.CV.CVSN	AMAZEM	V.CV.CVN	ERROS DEVIDO A APLICAÇÃO DE PROCESSOS FONOLÓGICOS	SIMPLIFICAÇÃO DA ESTRUTURA SILÁBICA	Elisão de consoante final
				OUTROS TIPOS	ACENTUAÇÃO	Falta de acento
CORAÇÃO	CV.CV.CVSN	CORACEÃO	CV.CV.CV.VS	OUTROS TIPOS	INSERÇÃO DE ELEMENTO VOCÁLICO NA SILÁBA TÔNICA	-E
MACARRÃO	CV.CV.CVS	MACARÃO	CV.CV.CVS	ERROS DEVIDO ÀS CORRESPONDÊNCIAS MÚLTIPLAS ENTRE SONS E LETRAS	SIMPLIFICAÇÃO DE DÍGRAFO	Elisão de um dos elementos
GATO	CV.CV.	GATO	CV.CV		-----	
ORELHA	V.CV.CV	ORENHA	V.CV.CV	ERROS DEVIDO ÀS CORRESPONDÊNCIAS MÚLTIPLAS ENTRE SONS E LETRAS	SIMPLIFICAÇÃO DE DÍGRAFO	Confusão de dígrafos
BICO	CV.CV	BICO	CV.CV.		-----	
MOCHILA	CV.CV.CV	MOCHILA	CV.CV.CV		-----	
ESCOVA	VC.CV.CV	ISCOVA	VC.CV.CV	ERROS DEVIDO A APLICAÇÃO DE PROCESSOS FONOLÓGICOS	SUBSTITUIÇÃO DE SEGMENTO	Neutralização
BANDEIRA	CVN.CVS.CV	BAMDARA	CVN.CV.CV	ERROS DEVIDO A APLICAÇÃO DE PROCESSOS FONOLÓGICOS	SIMPLIFICAÇÃO DA ESTRUTURA SILÁBICA	Do ditongo decrescente
					ASSIMILAÇÃO ENTRE VOGAIS	Harmonia vocálica
				ERROS DEVIDO ÀS CORRESPONDÊNCIAS MÚLTIPLAS ENTRE SONS E LETRAS	NASALIZAÇÃO	Confusão
FÓSFORO	CVC.CV.CV	FOFORO	CV.CV.CV	ERROS DEVIDO A APLICAÇÃO DE PROCESSOS FONOLÓGICOS	SIMPLIFICAÇÃO DA ESTRUTURA SILÁBICA	Elisão de consoante final
				OUTROS TIPOS	ACENTUAÇÃO	Falta de acento
SORVETE	CVC.CV.CV	SOVEITE	CV.CVS.CV	ERROS DEVIDO A APLICAÇÃO DE PROCESSOS FONOLÓGICOS	SIMPLIFICAÇÃO DA ESTRUTURA SILÁBICA	Elisão de consoante final
				OUTROS TIPOS	Inserção de semivogal	Ditongação i→ei
CASTELO	CVC.CV.CV	CASTELO	CVC.CV.CV		-----	
MÁGICO	CV.CV.CV	MAJICO	CV.CV.CV	ERROS DEVIDO ÀS CORRESPONDÊNCIAS MÚLTIPLAS ENTRE SONS E LETRAS	SUBSTITUIÇÃO DE SEGMENTO	<b>G&gt;J</b>
				OUTROS TIPOS	ACENTUAÇÃO	Falta de acento
RELÓGIO	CV.CV.CSV	RELOJO	CV.CV.CV	OUTROS TIPOS	ACENTUAÇÃO	Falta de acento
				ERROS DEVIDO ÀS CORRESPONDÊNCIAS MÚLTIPLAS ENTRE SONS E LETRAS	SUBSTITUIÇÃO DE SEGMENTO	<b>G&gt;J</b>
				ERROS DEVIDO A APLICAÇÃO DE PROCESSOS FONOLÓGICOS	SIMPLIFICAÇÃO DA ESTRUTURA SILÁBICA	Monotongação
ÓCULOS	V.CV.CVC	OCULO	V.CV.CV	OUTROS TIPOS	ACENTUAÇÃO	Falta de acento
				ERROS DEVIDO A APLICAÇÃO DE PROCESSOS FONOLÓGICOS	SIMPLIFICAÇÃO DA ESTRUTURA SILÁBICA	Elisão de consoante final

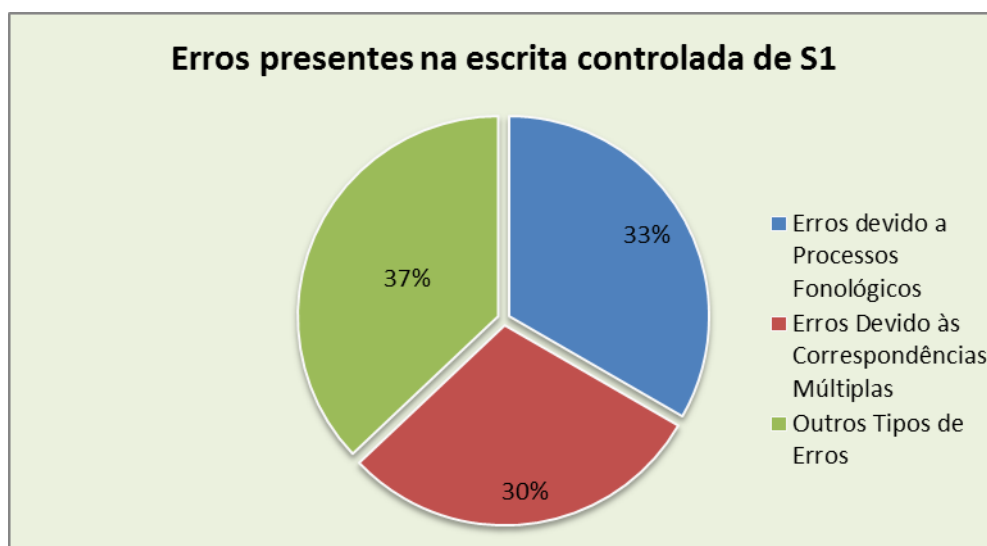
**Quadro 8:** Análise das estratégias utilizadas através da escrita controlada por S1.

(C)= consoante,(V)=vogal, (S)=semivogal,(N)=nasal

Fonte: Elaborado pela autora (2012)

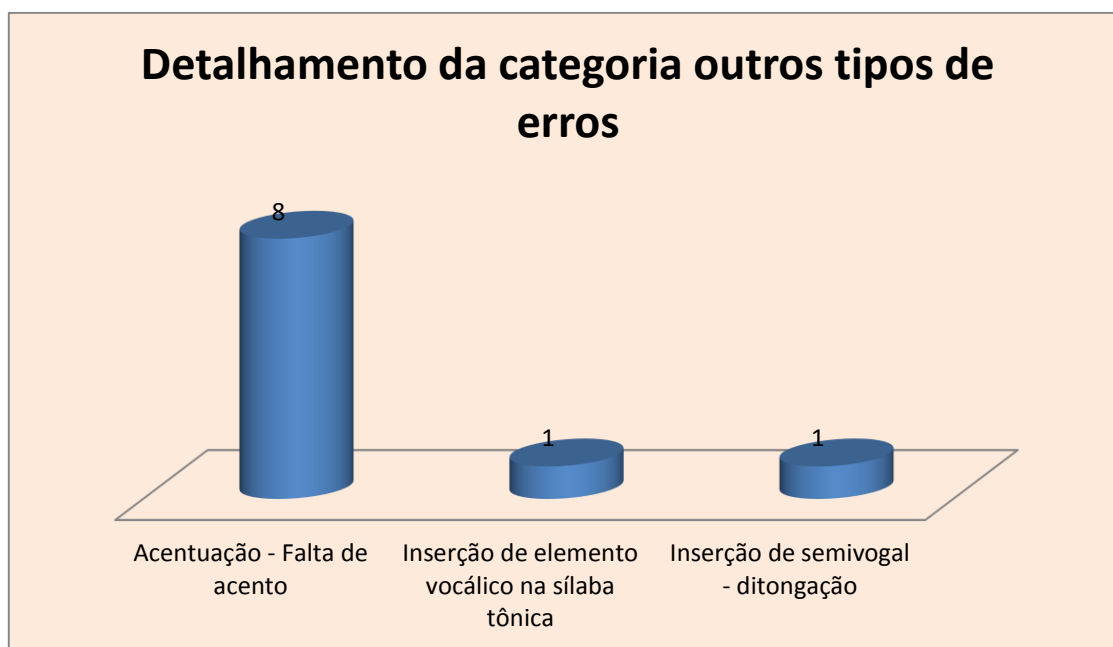
Adiante, o Gráfico 1 revela que a maior dificuldade apresentada por S1 na escrita das palavras do ditado foi com relação aos erros provocados pela falta de acento, seguido pelos erros devido a aplicação de processos fonológicos na escrita que têm relação com o apoio na oralidade, e por fim, os erros devido às correspondências múltiplas entre os sons e letras.

É importante observar que a diferença entre os três tipos de erros não foi expressiva.



**Gráfico 1:** Tipos de erros depreendidos da amostra de escrita controlada de S1.  
Fonte: Elaborado pela autora (2012)

A partir da análise do Gráfico 2, é possível constatar que, na categoria que S1 apresentou maior dificuldade, a falta de acento, foi o maior erro cometido por S1 na amostra de escrita controlada.



**Gráfico 2:** Detalhamento da categoria outros tipos de erros depreendidos da escrita controlada de S1.  
Fonte: Elaborado pela autora (2012)

Adiante, (5.4 A RELAÇÃO ENTRE O DESEMPENHO EM CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA) veremos que a acentuação é um conhecimento adquirido após a alfabetização.

#### 4.1.2.3 Análise da escrita não controlada

A escrita não controlada do sujeito 1 está apresentada no APÊNDICE E. A análise da escrita espontânea revelou que S1 tem conhecimento do gênero textual proposto (bilhete) na medida em que pôs a cidade e a data (assemelhando-se ao gênero textual carta), especificou o nome do destinatário, fez assinatura e conseguiu cumprir com o que foi solicitado. Quanto aos aspectos de pontuação, não fez uso.

A seguir, o Quadro 9 apresenta a análise dos erros cometidos por S1 na escrita não controlada.

SUJEITO 1 – ESCRITA NÃO CONTROLADA						
PALAVRA-ALVO	ESTRUTURA SILÁBICA ESPERADA	ESCRITA PRODUZIDA	ESTRUTURA SILÁBICA PRODUZIDA	TIPO DE INADEQUAÇÃO	SUBTIPO	NOTAS
SALVADOR	CVC.CV.CVC	SALVADO	CVC.CV.CV	ERROS DEVIDO A APLICAÇÃO DE PROCESSOS FONOLÓGICOS	SIMPLIFICAÇÃO DA ESTRUTURA SILÁBICA	Elisão da consoante final
JULHO	CV.CV	JOLIO	CV.CSV	ERROS DEVIDO A APLICAÇÃO DE PROCESSOS FONOLÓGICOS	SUBSTITUIÇÃO DE SEGMENTO	Despalatalização da lateral palatal
				ERROS DEVIDO ÀS CORRESPONDÊNCIAS MÚLTIPLAS ENTRE SONS E LETRAS	SUBSTITUIÇÃO DE SEGMENTO	U>O
MÁRCIA	CVC.CSV	MACIA	CV.CSV	OUTROS TIPOS	ACENTUAÇÃO	Falta de acento
				ERROS DEVIDO A APLICAÇÃO DE PROCESSOS FONOLÓGICOS	SIMPLIFICAÇÃO DA ESTRUTURA SILÁBICA	Elisão da consoante final
EU	V.CV	EL	VC	ERROS DEVIDO ÀS CORRESPONDÊNCIAS MÚLTIPLAS ENTRE SONS E LETRAS	SUBSTITUIÇÃO DE SEGMENTO	U>L
POSSO	CV.CV	POSO	CV.CV	ERROS DEVIDO ÀS CORRESPONDÊNCIAS MÚLTIPLAS ENTRE SONS E LETRAS	SIMPLIFICAÇÃO DE DÍGRAFO	Elisão de um dos elementos
HOJE	V.CV	OJI	V.CV	ERROS DEVIDO ÀS CORRESPONDÊNCIAS MÚLTIPLAS ENTRE SONS E LETRAS	SUBSTITUIÇÃO DE SEGMENTO	H>Ø E>I
VIR	CVC	VI	CV	ERROS DEVIDO A APLICAÇÃO DE PROCESSOS FONOLÓGICOS	SIMPLIFICAÇÃO DA ESTRUTURA SILÁBICA	Elisão da consoante final
PORQUE	CVC.CV	POQUE	CV.CV	ERROS DEVIDO A APLICAÇÃO DE PROCESSOS FONOLÓGICOS	SIMPLIFICAÇÃO DA ESTRUTURA SILÁBICA	Elisão da consoante final
ESTOU	VC.CVS	STO	CCV	ERROS DEVIDO A APLICAÇÃO DE PROCESSOS FONOLÓGICOS	SIMPLIFICAÇÃO DA ESTRUTURA SILÁBICA	Elisão da vogal inicial da palavra e da semivogal do ditongo

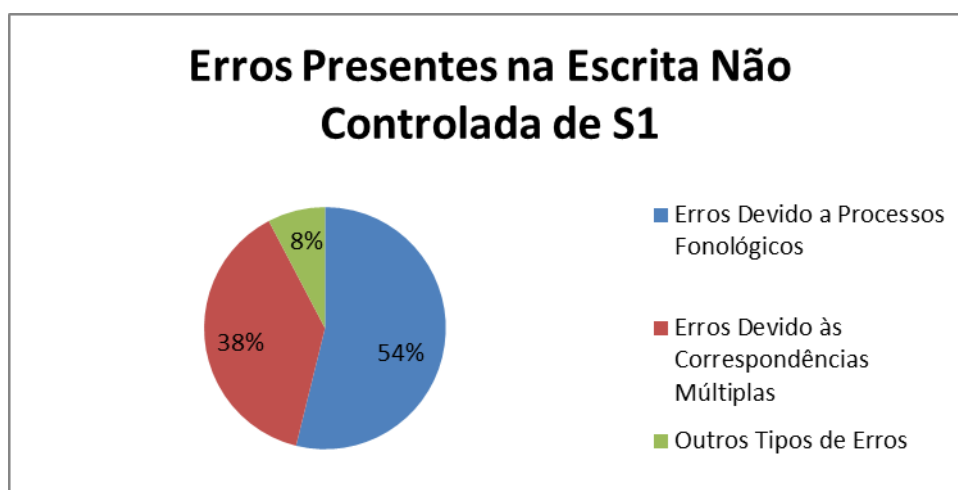


ASSINADA	V.CV.CV.CV	ASNADA	VC.CV.CV	ERROS DEVIDO A APLICAÇÃO DE PROCESSOS FONOLÓGICOS	SIMPLIFICAÇÃO DA ESTRUTURA LEXICAL	Elisão da vogal pré-tônica
				ERROS DEVIDO ÀS CORRESPONDÊNCIAS MÚLTIPLAS ENTRE SONS E LETRAS	SIMPLIFICAÇÃO DE DÍGRAFO	Elisão de um dos elementos

**Quadro 9:** Análise das estratégias utilizadas nas palavras através da escrita não controlada por S1.

Fonte: Elaborado pela autora (2012)

Baseado no Gráfico 3, é possível constatar que a maior dificuldade do sujeito 1 na escrita não controlada foi com relação aos erros devido a processos fonológicos, os quais têm relação com o apoio na oralidade.

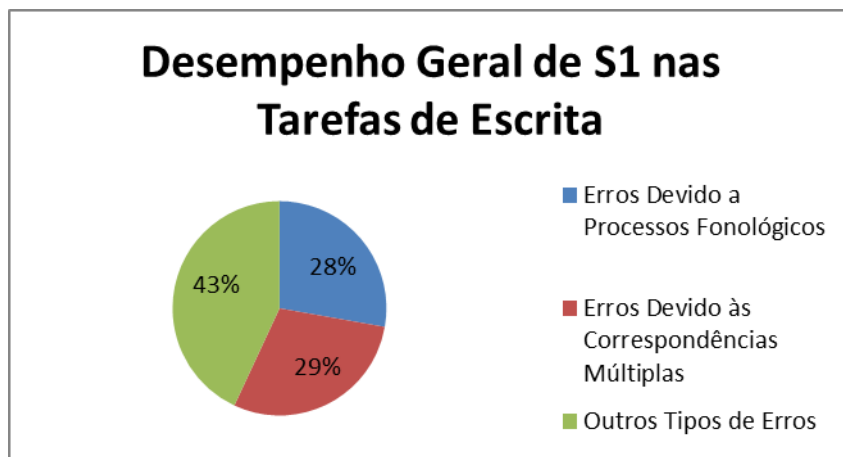


**Gráfico 3:** Tipos de erros depreendidos da escrita não controlada de S1.

Fonte: Elaborado pela autora (2012)

#### 4.1.2.4 Desempenho geral nas tarefas de escrita

Em seguida, o Gráfico 4 revela o desempenho geral de S1 nas tarefas de escrita. É possível verificar que, de modo geral, os erros provocados pelo apoio na linguagem oral foram os mais cometidos por S1. Seguidos pelos erros devidos às correspondências múltiplas entre sons e letras.



**Gráfico 4:** Análise do desempenho geral nas tarefas de escrita por S1.

Fonte: Elaborado pela autora (2012)

#### 4.1.3 Sujeito 2 (S2)

Sexo: Feminino - data de nascimento: 06/09/1951 - idade: 59 anos - datas das testagens: 12/04/2011 e 07/07/2011.

S2 é natural de Campina Grande – Paraíba e atualmente reside no bairro de Itapuã em Salvador - Bahia com 04 filhas e o marido.

Na infância morava com os pais e 08 irmãos. Ela e os irmãos trabalhavam na zona rural com o pai com colheita e plantio.

Os pais não eram alfabetizados e ela acredita que, por isso, eles não incentivaram os filhos a estudarem. Contou que certa vez os pais foram para o MOBREAL para aprenderem a escrever o nome.

Aos 11 anos, a família mudou-se para o Rio de Janeiro e lá ela trabalhou como babá em casa de família. Até então, não havia frequentado a escola e, nesta oportunidade, a patroa a ensinava a ler e a escrever. Ela conta que, neste momento, aprendeu um pouco.

Por volta dos 13 anos, a família voltou para a Paraíba e neste momento começou a estudar na escola à noite. Além de outros fatores, tinha dificuldade para aprender por causa da iluminação precária. Estudou até os 15 anos, quando começou a namorar. Segundo ela, “no interior, quando a menina começava a namorar e já sabia assinar o nome, o pai dizia que não precisava mais estudar”. Neste percurso conseguiu estudar até a 4ª série (último ano do ensino fundamental).

Aos 17 anos, casou-se, e a partir daí, não estudou mais em escola. Portanto, desde os 15 anos não estudou mais. Até que, quando teve filhos, pegava o livro dos filhos e tentava ler,

escrever e fazer algumas atividades por conta própria. Tem 06 filhos, sendo um adotivo, e todos os filhos estudaram e concluíram o ensino médio.

Conta que consegue ler melhor que escrever. Sobre a escrita relata que: “[...] eu me perco muito nas letras... quando escrevo falta letras. [...] eu tenho a caligrafia até bonitinha...”.

Atualmente trabalha como cuidadora de crianças na própria casa.

Sobre o motivo de ter retornado a estudar, ela diz que quer aprender mais: “tenho consciência que eu não sei o suficiente”.

Sobre a necessidade/função da leitura e escrita no dia-a-dia, desabafa: “hoje em dia, se você vai procurar um emprego... qualquer coisa, se você não sabe ler e escrever não tem nada. Até um gari hoje em dia tem que saber ler. E quem sabe um dia eu vá trabalhar, tenho que saber ler mais e aprender a escrever certinho”.

#### 4.1.3.1 Análise do desempenho no teste de consciência fonológica – CONFIAS

A partir da Tabela 2, constata-se que S2 apresentou melhor desempenho no nível da sílaba que no nível do fonema.

Tarefas	NÍVEL DA SÍLABA			Tarefas	NÍVEL DO FONEMA		
	Pontuação máxima	Pontuação obtida	%		Pontuação máxima	Pontuação obtida	%
Síntese	4	4	100%	Produção de palavra que inicia com o som dado	4	4	100%
Segmentação	4	4	100%	Identificação de fonema inicial	4	4	100%
Identificação de sílaba inicial	4	4	100%	Identificação de fonema final	4	4	100%
Identificação de rima	4	4	100%	Exclusão	6	5	83%
Produção de palavra com a sílaba dada	4	4	100%	Síntese	4	3	75%
Identificação de sílaba medial	4	3	75%	Segmentação	4	2	50%
Produção de rima	4	3	75%	Transposição	4	1	25%
Exclusão	8	5	62,5%	<b>Pontuação Total</b>	<b>30</b>	<b>23</b>	<b>76,7%</b>
Transposição	4	4	100%				
<b>Pontuação</b>	<b>40</b>	<b>35</b>	<b>87,5%</b>				

<b>Total</b>				
--------------	--	--	--	--

**Tabela 2:** Resultado do desempenho no teste de consciência fonológica de S2.

Fonte: Elaborado pela autora (2012)

No nível da sílaba, a tarefa de exclusão constituiu-se como a tarefa mais difícil para S2 e, no nível do fonema, a tarefa mais complexa foi a de transposição. Não houve nenhuma tarefa que o sujeito não foi capaz de responder.

#### 4.1.3.2 Análise da escrita controlada (ditado de palavras)

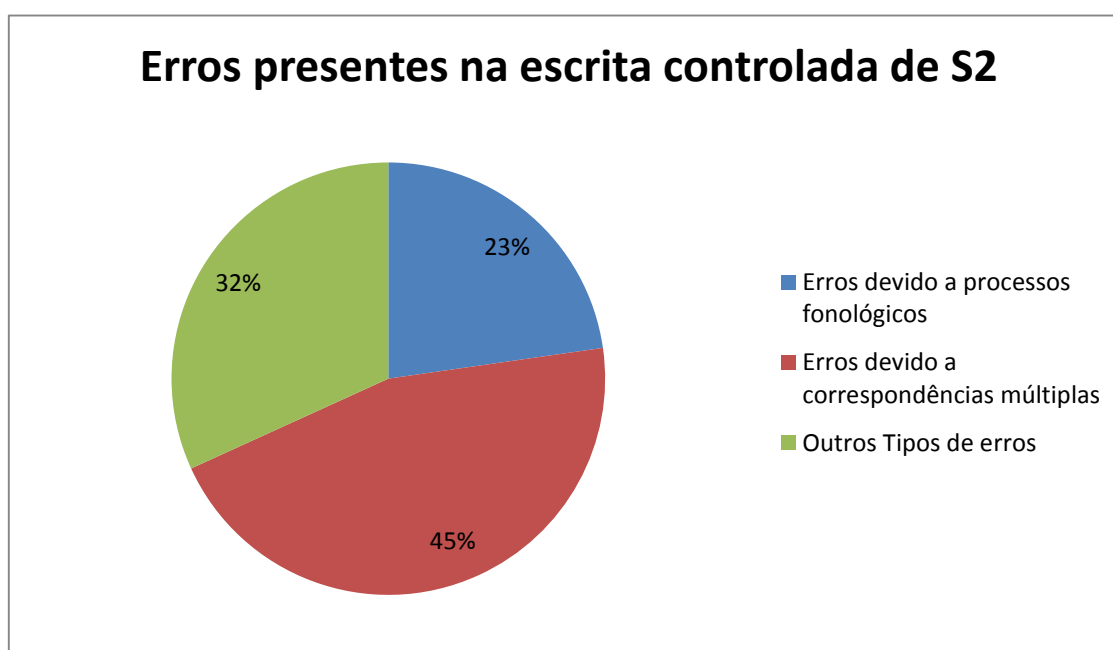
O Quadro 10 revela que S2 apresentou pouca dificuldade na escrita das palavras do ditado na medida em que cometeu poucos erros.

SUJEITO 2 – ESCRITA CONTROLADA						
PALAVRA-ALVO	ESTRUTURA ESPERADA	ESCRITA PRODUZIDA	ESTRUTURA PRODUZIDA	TIPO DE INADEQUAÇÃO	SUBTIPO	NOTAS
DOMINÓ	CV.CV.CV´	DOMINO	CV.CV.CV	OUTROS TIPOS	ACENTUAÇÃO	Falta de acento
ABACAXI	V.CV.CV.CV´	ABACAXI	V.CV.CV.CV		-----	
FUMAÇA	CV.CV´.CV	FOMAÇA	CV.CV.CV	ERROS DEVIDO ÀS CORRESPONDÊNCIAS MÚLTIPLAS ENTRE SONS E LETRAS	SUBSTITUIÇÃO DE SEGMENTO	U>O
CARNAVAL	CVC.CV.CV´C	CARNAVAL	CVC.CV.CVC		-----	
JACARÉ	CV.CV.CV´	JACARÉ	CV.CV.CV		-----	
INJEÇÃO	VN.CV.CVSN´	INJEÇÃO	VN.CV.CVS		-----	
TREM	CCVSN´	TRÊM	CCVN	OUTROS TIPOS	ACENTUAÇÃO	Inserção de acento
XÍCARA	CV´.CV.CV	XICARA	CV.CV.CV	OUTROS TIPOS	ACENTUAÇÃO	Falta de acento
FLOR	CCVC´	FLOR	CCVC		-----	
PÃO	CVSN´	PÃO	CVS		-----	
ARMAZÉM	VC.CV.CVSN´	ARMAZEM	VC.CV.CVN	OUTROS TIPOS	ACENTUAÇÃO	Falta de acento
CORAÇÃO	CV.CV.CVSN´	CORAÇÃO	CV.CV.CVS		-----	
MACARRÃO	CV.CV.CVS	MACARÃO	CV.CV.CVS		-----	
GATO	CV´.CV	GATO	CV.CV		-----	
ORELHA	V.CV´.CV	ORELHA	V.CV.CV		-----	
BICO	CV´.CV	BICO	CV.CV		-----	
MOCHILA	CV.CV´.CV	MOCHILA	CV.CV.CV		-----	
ESCOVA	VC.CV´.CV	ESCOVA	VC.CV.CV		-----	
BANDEIRA	CVN.CVSN´.CV	BANDEIRA	CVN.CVS.CV		-----	
FÓSFORO	CVC´.CV.CV	FOSCORO	CVC.CV.CV	ERROS DEVIDO A APLICAÇÃO DE PROCESSOS FONOLÓGICOS	SUBSTITUIÇÃO DE SEGMENTO	F>C
SORVETE	CVC.CV´.CV	SORVETE	CVC.CV.CV		-----	
CASTELO	CVC.CV´.CV	CASTELO	CVC.CV.CV		-----	
MÁGICO	CV´.CV.CV	MAGICO	CV.CV.CV	OUTROS TIPOS	ACENTUAÇÃO	Falta de acento
RELÓGIO	CV.CV´.CSV	RELOGIO	CV.CV.CVS	OUTROS TIPOS	ACENTUAÇÃO	Falta de acento

ÓCULOS	V'.CV.CVC	OCOLOS	V.CV.CVC	ERROS DEVIDO ÀS CORRESPONDÊNCIAS MÚLTIPLAS ENTRE SONS E LETRAS	SUBSTITUIÇÃO DE SEGMENTO	U>O
				OUTROS TIPOS	ACENTUAÇÃO	Falta de acento

**Quadro 10:** Análise das estratégias utilizadas através da escrita controlada por S2.  
Fonte: Elaborado pela autora (2012)

Com base no Gráfico 5, é verificado que, dos poucos erros que cometeu, a maioria estava relacionada à dificuldade com a acentuação. Também é possível constatar que o sujeito 2 não apresenta nenhum erro devido a aplicação de processos fonológicos na escrita.



**Gráfico 5:** Tipos de erros depreendidos da amostra de escrita controlada de S2.  
Fonte: Elaborado pela autora (2012)

É importante mencionar que, da categoria outros tipos de erros, todos os erros foram devidos à falta de acento.

#### 4.1.3.3 Análise da escrita não controlada

O APÊNDICE F apresenta a amostra da escrita não controlada do sujeito 2.

Com relação ao gênero textual proposto (bilhete), a escrita do sujeito 2 revelou conhecimento do gênero na medida em que pôs a data, especificou o nome do destinatário,

utilizou termos de cumprimento (“boa noite, como vai”) e saudação (“beijo”) fez assinatura e conseguiu cumprir com o que foi solicitado. Utilizou a acentuação assistematicamente.

Não iniciou frase com letra maiúscula, apesar de utilizar a letra maiúscula em nomes próprios (Dinalva e Creusa).

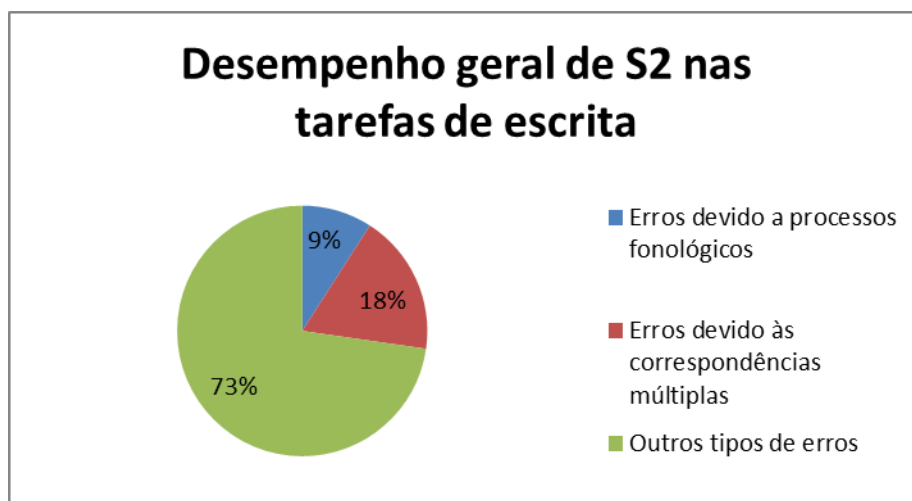
A seguir, o Quadro 11 revela que S2 cometeu apenas um erro na tarefa de escrita não controlada.

SUJEITO 2 -- ESCRITA NÃO CONTROLADA						
PALAVRA-ALVO	ESTRUTURA ESPERADA	ESCRITA PRODUZIDA	ESTRUTURA PRODUZIDA	TIPO DE INADEQUAÇÃO	SUBTIPO	NOTAS
Aí	V.V	AI	V.V	OUTROS TIPOS	ACENTUAÇÃO	Falta de acento

**Quadro 11:** Análise das estratégias utilizadas através da escrita não controlada por S2  
Fonte: Elaborado pela autora (2012)

#### 4.1.3.4 Desempenho geral nas tarefas de escrita

Por fim, o Gráfico 6 apresenta os erros cometidos por S2. O desempenho geral do sujeito equivale aos erros cometidos na escrita das palavras do ditado e na escrita não controlada.



**Gráfico 6:** Análise do desempenho geral nas tarefas de escrita por S2.  
Fonte: Elaborado pela autora (2012)

O Gráfico acima expõe que nas tarefas de escrita não foram observados erros relacionados à aplicação de processos fonológicos à escrita.

#### 4.1.4 Sujeito 3 (S3)

Sexo: Feminino - data de nascimento: 22/08/1952 - idade: 58 anos - datas das testagens: 08/02/2011 e 25/05/2011.

S3 é natural de Marauí- Bahia e atualmente reside em Salvador no bairro Itapuã, com três filhos.

Na infância, morava na zona rural com os pais e 08 irmãos, sendo a primogênita. Começou a trabalhar aos 10 anos. O pai trabalhava na fazenda e levava os filhos para ajudar. Trabalhavam com cacau, em casa de farinha ou ainda carregando água na cabeça.

Como na roça não havia escolas, as crianças estudavam nas fazendas com professor particular. O pai não tinha condições de pagar alguém para ensinar, entretanto, um tio lhes deu esta oportunidade. Refere que neste momento aprendeu algumas coisas.

Aproximadamente aos 08 anos foi para a escola, onde refere que aprendeu um pouquinho mais. Estudou até os 12 anos, mas não sabe referir até que série cursou. Depois deste momento, retornou à escola apenas agora.

Aos 16 anos, casou-se com um trabalhador rural e tiveram 06 filhos. Os filhos deles trabalhavam e estudavam e começaram a frequentar a escola com aproximadamente 07 anos. Na adolescência, os filhos vieram para Salvador para estudar.

Há 03 anos, o marido suicidou-se e, segundo ela, o que o estava entristecendo era o fato de não conseguir se aposentar: “ele tinha uma revolta porque trabalhou a vida toda e não conseguiu se aposentar”, desabafa o sujeito 3.

Após a morte do marido é que ela veio para Salvador e recomeçou a estudar por indicação da irmã.

Conta que consegue ler e escrever muito pouco e complementa: “eu sou muito rude” (comenta o sujeito 3, referindo-se à dificuldade que apresenta para aprender a ler e escrever).

Sobre o motivo de ter retornado a estudar diz que “pra ir no banco, no mercado, ou alguma coisa a gente fica dependendo dos outros... sempre tem que ter alguém acompanhando”, queixa-se S3.

Quando perguntada sobre a importância de saber ler e escrever, conta que: “quando a gente sabe ler e escrever, a gente sai, pega um ônibus, sabe entrar e sair, resolver as coisas... hoje em dia tudo depende do estudo”.

#### 4.1.4.1 Análise do desempenho no teste de consciência fonológica – CONFIAS

A tabela 3 revela que S3 apresentou melhor desempenho no nível da sílaba que no nível do fonema. No nível da sílaba, a tarefa mais difícil para S3 foi a tarefa de identificação da sílaba medial e, no nível do fonema, ela foi incapaz de responder às tarefas de segmentação e transposição, que, de acordo com a escala de complexidade do instrumento, são, de fato, as tarefas mais complexas no nível do fonema.

Tarefas	NÍVEL DA SÍLABA			Tarefas	NÍVEL DO FONEMA		
	Pontuação máxima	Pontuação obtida	%		Pontuação máxima	Pontuação obtida	%
Síntese	4	4	100%	Produção de palavra que inicia com o som dado	4	4	100%
Segmentação	4	4	100%	Identificação de fonema inicial	4	2	50%
Identificação de sílaba inicial	4	3	75%	Identificação de fonema final	4	1	25%
Identificação de rima	4	4	100%	Exclusão	6	5	83%
Produção de palavra com a sílaba dada	4	4	100%	Síntese	4	4	100%
Identificação de sílaba medial	4	2	50%	Segmentação	4	0	0%
Produção de rima	4	4	100%	Transposição	4	0	0%
Exclusão	8	5	62,5%	<b>Pontuação Total</b>	<b>30</b>	<b>16</b>	<b>53,4%</b>
Transposição	4	4	100%				
<b>Pontuação Total</b>	<b>40</b>	<b>34</b>	<b>85%</b>				

**Tabela 3:** Resultado do desempenho no teste de consciência fonológica de S3.

Fonte: Elaborado pela autora (2012)

#### 4.1.4.2 Análise da escrita controlada (ditado de palavras)

A partir do Quadro 12 é possível verificar que a maior dificuldade apresentada por S3 na escrita das palavras do ditado foram os erros classificados como Outros tipos de erros.

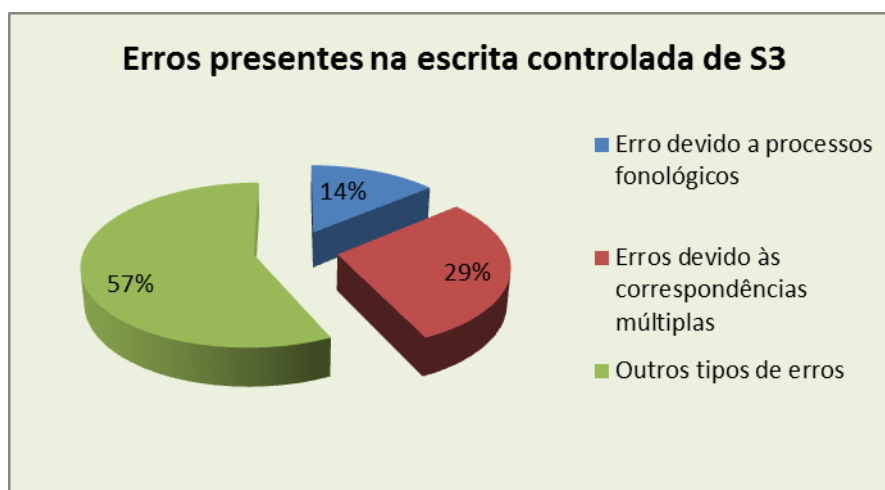


SUJEITO 3 – ESCRITA CONTROLADA						
PALAVRA-ALVO	ESTRUTURA ESPERADA	ESCRITA PRODUZIDA	ESTRUTURA PRODUZIDA	TIPO DE INADEQUAÇÃO	SUBTIPO	NOTAS
DOMINÓ	CV.CV.CV´	DOMINO	CV.CV.CV	OUTROS TIPOS	ACENTUAÇÃO	Falta de acento
ABACAXI	V.CV.CV.CV´	ABACAXI	V.CV.CV.CV		-----	
FUMAÇA	CV.CV´.CV	FUMAÇA	CV.CV.CV		-----	
CARNAVAL	CVC.CV.CV´C	CARNAVAL	CVC.CV.CVC		-----	
JACARÉ	CV.CV.CV´	JACARE	CV.CV.CV	OUTROS TIPOS	ACENTUAÇÃO	Falta de acento
INJEÇÃO	VN.CV.CVSN´	IJESÃO	V.CV.CVS	ERROS DEVIDO ÀS CORRESPONDÊNCIAS MÚLTIPLAS ENTRE SONS E LETRAS	NASALIZAÇÃO	Elisão
				ERROS DEVIDO ÀS CORRESPONDÊNCIAS MÚLTIPLAS ENTRE SONS E LETRAS	SUBSTITUIÇÃO DE SEGMENTO	Ç>S
TREM	CCVSN´	TRÊM	CCVN	OUTROS TIPOS	ACENTUAÇÃO	Inserção de acento
XÍCARA	CV´.CV.CV	CHICARA	CV.CV.CV	OUTROS TIPOS	ACENTUAÇÃO	Falta de acento
				ERROS DEVIDO ÀS CORRESPONDÊNCIAS MÚLTIPLAS ENTRE SONS E LETRAS	SUBSTITUIÇÃO DE SEGMENTO	X>CH
FLOR	CCVC´	FLOR	CCVC		-----	
PÃO	CVSN´	PÃO	CVS		-----	
ARMAZÉM	VC.CV.CVSN´	ARMASEM	VC.CV.CVN	OUTROS TIPOS	ACENTUAÇÃO	Falta de acento
				ERROS DEVIDO ÀS CORRESPONDÊNCIAS MÚLTIPLAS ENTRE SONS E LETRAS	SUBSTITUIÇÃO DE SEGMENTO	Z>S
CORAÇÃO	CV.CV.CVSN´	CORAÇÃO	CV.CV.CVS		-----	
MACARRÃO	CV.CV.CVS	MACARRÃO	CV.CV.CVS		-----	
GATO	CV´.CV	GATO	CV.CV		-----	
ORELHA	V.CV´.CV	ORELHA	V.CV.CV		-----	
BICO	CV´.CV	BICO	CV.CV		-----	
MOCHILA	CV.CV´.CV	MOCHILA	CV.CV.CV		-----	
ESCOVA	VC.CV´.CV	ISCOVA	VC.CV.CV	ERROS DEVIDO A APLICAÇÃO DE PROCESSOS FONOLÓGICOS	SUBSTITUIÇÃO DE SEGMENTO	Neutralização
BANDEIRA	CVN.CVS´.CV	BANDEIRA	CVN.CVS.CV		-----	
FÓSFORO	CVC´.CV.CV	FOFÓSRO	CV.CVC.CV		-----	
SORVETE	CVC.CV´.CV	SORVETE	CVC.CV.CV		-----	
CASTELO	CVC.CV´.CV	CASTELO	CVC.CV.CV		-----	
MÁGICO	CV´.CV.CV	MAGICO	CV.CV.CV	OUTROS TIPOS	ACENTUAÇÃO	Falta de acento
RELÓGIO	CV.CV´.CSV	RELOGIO	CV.CV.CVS	OUTROS TIPOS	ACENTUAÇÃO	Falta de acento

ÓCULOS	V'.CV.CVC	OCULO	V.CV.CV	OUTROS TIPOS	ACENTUAÇÃO	Falta de acento
				ERROS DEVIDO A APLICAÇÃO DE PROCESSOS FONOLÓGICOS	SIMPLIFICAÇÃO DA ESTRUTURA SILÁBICA	Elisão da consoante final

**Quadro 12:** Análise das estratégias utilizadas através da escrita controlada por S3.  
Fonte: Elaborado pela autora (2012)

A seguir, o Gráfico 7 revela que a maior dificuldade de S3 está relacionada à outros tipos de erros. E, vale destacar que na categoria Outros tipos de erros, todos os erros foram referentes à falta do acento.



**Gráfico 7:** Tipos de erros depreendidos da amostra de escrita controlada de S3.  
Fonte: Elaborado pela autora (2012)

#### 4.1.4.3 Análise da escrita não controlada

A amostra da escrita não controlada de S3 está apresentada no APÊNDICE G. Com relação ao gênero textual proposto (bilhete) a escrita do sujeito 3 revelou conhecimento do gênero na medida em que especificou o nome do destinatário, utilizou termos de cumprimento (“bom dia”) e saudação (“beijos”), fez assinatura e conseguiu cumprir com o que foi solicitado.

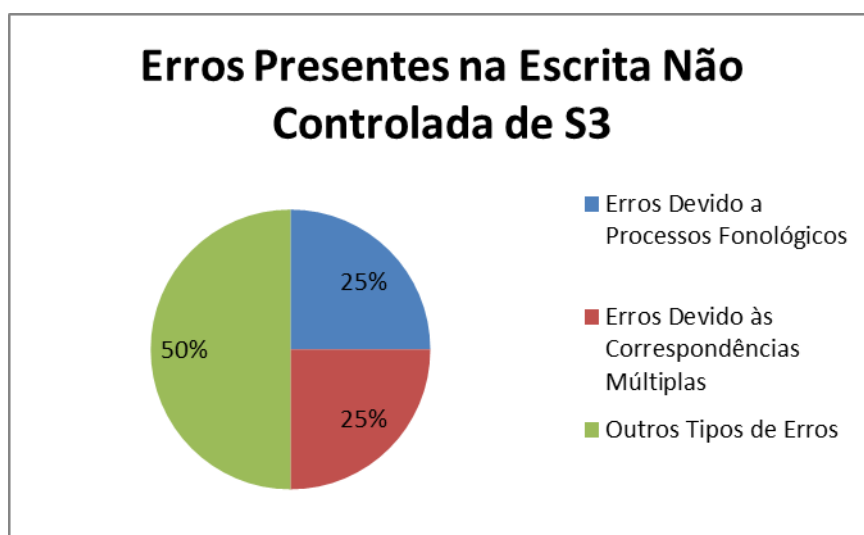
Apesar de utilizar ponto final, apresentou falhas com relação à pontuação. Na primeira frase, não separou o destinatário do cumprimento e não utilizou a interrogação quando questionou (“como vai”). O problema maior foi a ausência de elementos de coesão no texto.

A seguir, o Quadro 13 representa o desempenho geral de S3 na tarefa de escrita não controlada.

SUJEITO 3 – ESCRITA NÃO CONTROLADA						
PALAVRA-ALVO	ESTRUTURA ESPERADA	ESCRITA PRODUZIDA	ESTRUTURA PRODUZIDA	TIPO DE INADEQUAÇÃO	SUBTIPO	NOTAS
MANDANDO	CVN.CVN.CV	MANDADO	CVN.CV.CV	ERROS DEVIDO ÀS CORRESPONDÊNCIAS MÚLTIPLAS ENTRE SONS E LETRAS	NASALIZAÇÃO	Elisão
BILHETE	CV.CV.CV	BILEITE	CV.CVS.CV	ERROS DEVIDO A APLICAÇÃO DE PROCESSOS FONOLÓGICOS	DESPALATALIZAÇÃO DA LATERAL PALATAL	LH>L
				OUTROS TIPOS	Inserção de semivogal	Ditongação e → ei
MÉDICO	CV.CV.CV	MEDICO	CV.CV.CV	OUTROS TIPOS	ACENTUAÇÃO	Falta de acento

**Quadro 13:** Análise das estratégias utilizadas através da escrita não controlada por S3.  
Fonte: Elaborado pela autora (2012)

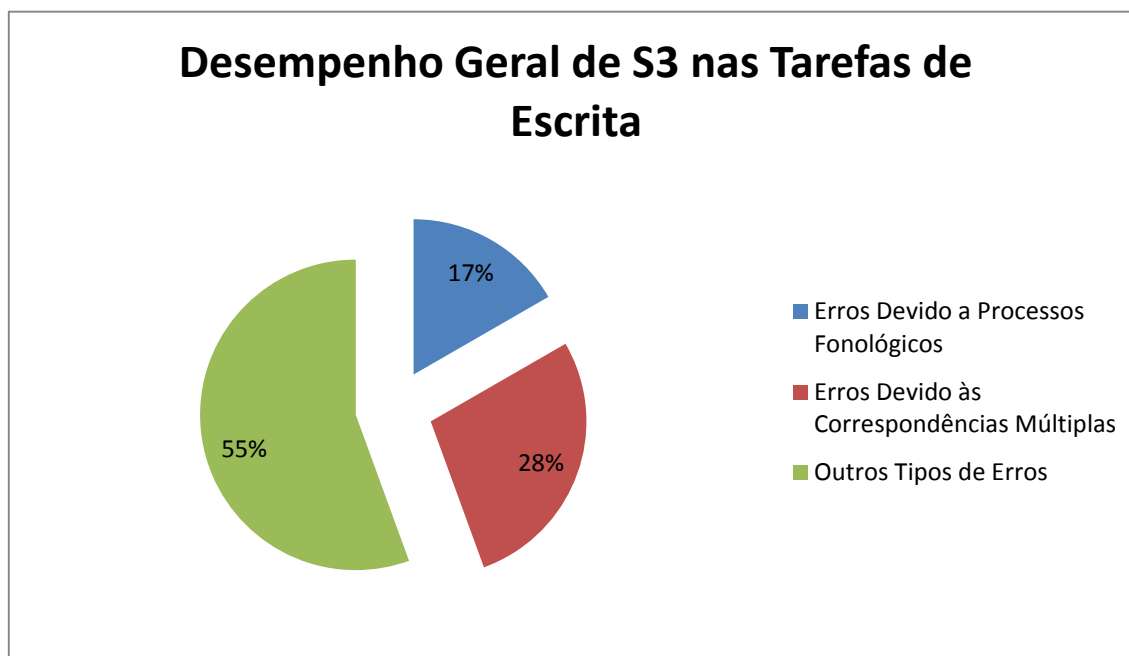
Através da análise do Quadro 13 e do Gráfico 8 (abaixo) é possível verificar que não foram verificados erros relacionados à aplicação de processos fonológicos na escrita. E os erros devido à correspondência múltipla ocorreram tanto quanto os outros tipos de erros.



**Gráfico 8:** Tipos de erros depreendidos da escrita não controlada de S3.  
Fonte: Elaborado pela autora (2012)

#### 4.1.4.4 Desempenho geral nas tarefas de escrita

A seguir, é apresentado o Gráfico 9 que revela o desempenho geral do sujeito 3 nas tarefas de escrita (controlada e não controlada).



**Gráfico 9:** Análise do desempenho geral nas tarefas de escrita por S3  
 Fonte: Elaborado pela autora (2012)

Os resultados observados através do Gráfico 9 evidencia que a maior dificuldade enfrentada por S3 foi com relação à outros tipos de erros, que, por sua vez, estão relacionados à falta do acento.

#### 4.1.5 Sujeito 4 (S4)

Sexo: Masculino - data de nascimento: 10/09/1941 - idade: 69 anos - datas das testagens: 15/02/2011 e 07/07/2011.

S4 é natural de Campina Grande – Paraíba e atualmente reside no bairro de Itapuã em Salvador - Bahia com 04 filhas e a esposa.

Na infância morava com os pais e quatro irmãos no interior da Paraíba e ele e os irmãos trabalhavam com o pai na zona rural.

Começou a frequentar a escola quando tinha 10 anos, momento em que a família mudou-se para uma cidade que, apesar de também ser no interior da Paraíba, era mais desenvolvida que sua cidade natal. Refere que, nesta ocasião, já sabia escrever o nome, pois a mãe ensinava em casa com a cartilha.

Relata que o acesso à escola era muito difícil, mas a vontade de estudar e aprender se mantinha; e conta: “para ir pra escola, eu andava como daqui [o sujeito estava no bairro de Itapuã] a Boca do Rio, acho que era mais longe, era daqui como na Pituba... a gente

atravessava rio, duas fazendas e uma mata pra chegar na escola” (tentando expressar o quanto a escola era longe da sua moradia).

Recorda o nome das três professoras da época da infância (Joilda, Laura e Hermita).

Conta que o pai não estudou e a mãe estudou muito pouco. Ele cursou até a 2ª série. Parou de estudar aos 14 anos porque a família era muito humilde e teve de trabalhar para ajudar no sustento. Conta: “tive que trabalhar mais duro e foi complicando tudo”.

Quando casou, foi trabalhar em construção civil e trabalhou em Recife. Após, foi transferido para a Bahia onde está até hoje. Tem 06 filhos, sendo 01 adotivo. Todos os filhos estudaram e concluíram o ensino médio.

Atualmente trabalha como taxista. Refere que sabe ler e escrever pouco; complementa: “eu tenho essa fala assim de tabaréu, mas eu escrevo certo”.

Sobre o fato de deixar de estudar o sujeito 3 desabafa: “Isso mexe muito com o coração da gente... [pausa] de lá pra cá esqueci muita coisa, o que a gente sabe tá desencontrado, tem muito tempo sem assistir [referindo-se à ausência em sala de aula]”.

A esposa contou sobre a oportunidade de retornar a estudar e ele conta que voltou a estudar porque queria lembrar o que tinha aprendido e porque não sabe escrever direito.

Sobre a importância/necessidade da leitura e da escrita no dia a dia, S3 responde “a gente vê a aflição do outro. Se a senhora vê quem não sabe ler, vê a aflição do outro; porque pra aprender a ler é muito difícil. Eu mesmo botava letra maiúscula na frente, atrás, em tudo que era lugar”.

#### 4.1.5.1 Análise do desempenho no teste de consciência fonológica – CONFIAS

A partir da Tabela 4, é possível verificar que S4 apresentou melhor desempenho no nível da sílaba que no nível do fonema. No nível da sílaba, a tarefa mais difícil para ele foi a transposição que, de acordo com o instrumento, é classificada como a tarefa mais complexa do teste no nível da sílaba. No nível do fonema, mostrou-se incapaz de responder à tarefa de síntese e segmentação.

Tarefas	NÍVEL DA SÍLABA			Tarefas	NÍVEL DO FONEMA		
	Pontuação máxima	Pontuação obtida	%		Pontuação máxima	Pontuação obtida	%
Síntese	4	4	100%	Produção de palavra que	4	4	100%

				inicia com o som dado			
Segmentação	4	4	100%	Identificação de fonema inicial	4	1	25%
Identificação de sílaba inicial	4	3	75%	Identificação de fonema final	4	1	25%
Identificação de rima	4	4	100%	Exclusão	6	1	17%
Produção de palavra com a sílaba dada	4	4	100%	Síntese	4	0	0%
Identificação de sílaba medial	4	3	75%	Segmentação	4	0	0%
Produção de rima	4	4	100%	Transposição	4	3	25%
Exclusão	8	6	75%	<b>Pontuação Total</b>	<b>30</b>	<b>10</b>	<b>33,4%</b>
Transposição	4	2	50%				
<b>Pontuação Total</b>	<b>40</b>	<b>34</b>	<b>85%</b>				

**Tabela 4:** Resultado do desempenho no teste de consciência fonológica de S4.  
Fonte: Elaborado pela autora (2012)

#### 4.1.5.2 Análise da escrita controlada (ditado de palavras)

O Quadro 14 revela que S4 apresentou pouca dificuldade ao escrever as palavras do ditado.

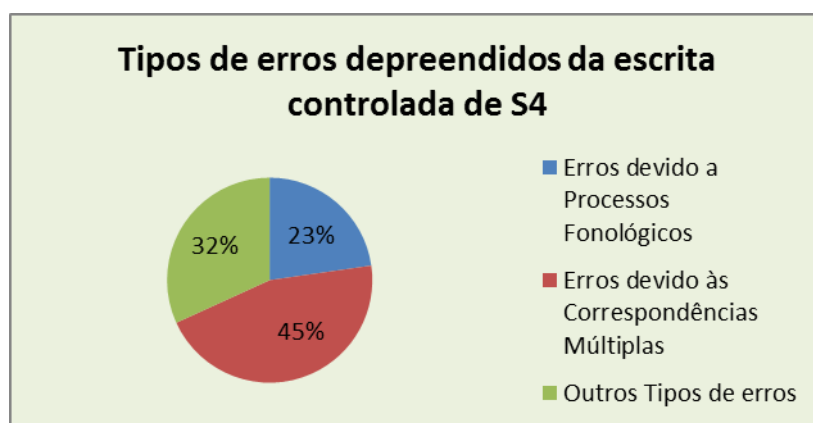
SUJEITO 4 – ESCRITA CONTROLADA						
PALAVRA-ALVO	ESTRUTURA ESPERADA	ESCRITA PRODUZIDA	ESTRUTURA PRODUZIDA	TIPO DE INADEQUAÇÃO	SUBTIPO	NOTAS
DOMINÓ	CV.CV.CV´	DOMINÓ	CV.CV.CV		-----	
ABACAXI	V.CV.CV.CV´	ABACAXI	V.CV.CV.CV		-----	
FUMAÇA	CV.CV´.CV	FUMAÇA	CV.CV.CV		-----	
CARNAVAL	CVC.CV.CV´C	CARNAVAL	CVC.CV.CVC		-----	
JACARÉ	CV.CV.CV´	JACARÉ	CV.CV.CV		-----	
INJEÇÃO	VN.CV.CVSN´	INJEÇÃO	VN.CV.CVS		-----	
TREM	CCVSN´	TREM	CCVN		-----	
XÍCARA	CV´.CV.CV	XICÁRA	CV.CV.CV	OUTROS TIPOS	ACENTUAÇÃO	Confusão de acento
FLOR	CCVC´	FLOU	CCVS	ERROS DEVIDO A APLICAÇÃO DE PROCESSOS FONOLÓGICOS	SIMPLIFICAÇÃO DA ESTRUTURA SILÁBICA	Elisão da consoante final

				OUTROS TIPOS	Inserção de semivogal	A inserção parece acontecer para preencher o lugar ocupado pelo rótico
PÃO	CVSN´	PÃO	CVS		-----	
ARMAZÉM	VC.CV.CVSN´	ARMASEM	VC.CV.CVN	OUTROS TIPOS	ACENTUAÇÃO	Falta de acento
				ERROS DEVIDO ÀS CORRESPONDÊNCIAS MÚLTIPLAS ENTRE SONS E LETRAS	SUBSTITUIÇÃO DE SEGMENTO	Z>S
CORAÇÃO	CV.CV.CVSN´	CORAÇÃO	CV.CV.CVS		-----	
MACARRÃO	CV.CV.CVS	MACARRÃO	CV.CV.CVS		-----	
GATO	CV´.CV	GATO	CV.CV		-----	
ORELHA	V.CV´.CV	ORELHA	V.CV.CV		-----	
BICO	CV´.CV	BICO	CV.CV		-----	
MOCHILA	CV.CV´.CV	MOXILA	CV.CV.CV	ERROS DEVIDO ÀS CORRESPONDÊNCIAS MÚLTIPLAS ENTRE SONS E LETRAS	SUBSTITUIÇÃO DE SEGMENTO	CH>X
ESCOVA	VC.CV´.CV	ESCOVA	VC.CV.CV		-----	
BANDEIRA	CVN.CVS´.CV	BANDEIRA	CVN.CVS.CV		-----	
FÓSFORO	CVC´.CV.CV	FÓSFORO	CVC.CV.CV		-----	
SORVETE	CVC.CV´.CV	SORVETE	CVC.CV.CV		-----	
CASTELO	CVC.CV´.CV	CASTELO	CVC.CV.CV		-----	
MÁGICO	CV´.CV.CV	MAGICO	CV.CV.CV	OUTROS TIPOS	ACENTUAÇÃO	Falta de acento
RELÓGIO	CV.CV´.CSV	RELOGIO	CV.CV.CVS	OUTROS TIPOS	ACENTUAÇÃO	Falta de acento
ÓCULOS	V´.CV.CVC	ÓCULOS	V.CV.CVC		-----	

**Quadro 14:** Análise das estratégias utilizadas através da escrita controlada por S4.

Fonte: Elaborado pela autora (2012)

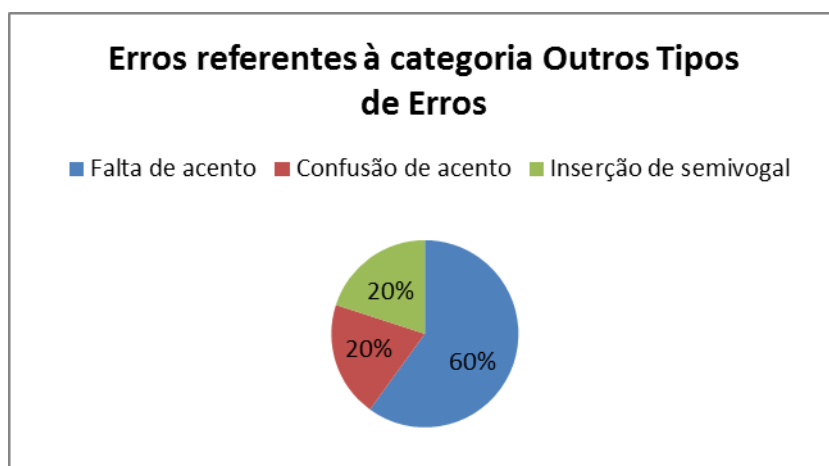
A seguir, o Gráfico 10 revela que a maior dificuldade do sujeito 4 na escrita das palavras do ditado está relacionada às correspondências múltiplas entre sons e letras.



**Gráfico 10:** Tipos de erros depreendidos da amostra de escrita controlada de S4

Fonte: Elaborado pela autora (2012)

A categoria Outros Tipos de Erros também apresentou resultado expressivo. As dificuldades desta categoria estão apresentadas no Gráfico 11, a seguir.



**Gráfico 11:** Detalhamento da categoria outros tipos de erros depreendidos da escrita controlada de S4.  
Fonte: Elaborado pela autora (2012)

#### 4.1.5.3 Análise da escrita não controlada

A amostra da escrita não controlada de S4 está apresentada no APÊNDICE H. Com relação ao gênero textual proposto (bilhete) a escrita do sujeito 4, revelou conhecimento do gênero, na medida em que especificou cidade, data (semelhante ao gênero textual carta) e o nome do destinatário; utilizou termos de saudação (“muito grato”), fez assinatura, apesar de ter modificado o motivo da ausência em sala de aula. Foi proposto o motivo: doença na família, e ele justificou a ausência como viagem para visitar a família. Não utilizou pontuação.

A seguir, o Quadro 15 representa o desempenho geral de S4 na tarefa de escrita não controlada. Através dele é possível verificar que, na escrita não controlada, todos os erros estão relacionados à aplicação de processos fonológicos na escrita, ou seja, ao apoio na oralidade.

SUJEITO 4 – ESCRITA NÃO CONTROLADA						
PALAVRA-ALVO	ESTRUTURA ESPERADA	ESCRITA PRODUZIDA	ESTRUTURA PRODUZIDA	TIPO DE INADEQUAÇÃO	SUBTIPO	NOTAS
SALVADOR	CVC.CV.CVC	SAVADOR	CV.CV.CVC	ERROS DEVIDO A APLICAÇÃO DE PROCESSOS FONOLÓGICOS	SIMPLIFICAÇÃO DA ESTRUTURA SILÁBICA	Elisão de consoante final



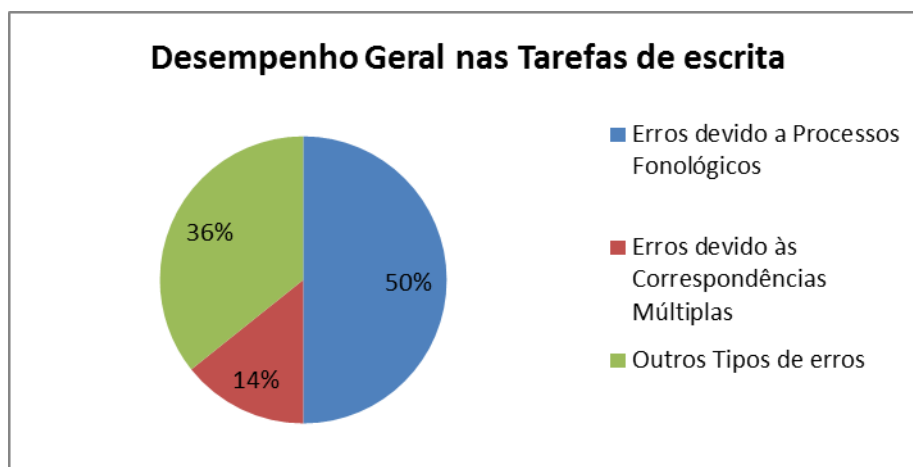
				ERROS DEVIDO A APLICAÇÃO DE PROCESSOS FONOLÓGICOS	SIMPLIFICAÇÃO DA ESTRUTURA SILÁBICA	Elisão de consoante final
DESCULPA	CVC.CVC.CV	DISCUPA	CVC.CV.CV	ERROS DEVIDO A APLICAÇÃO DE PROCESSOS FONOLÓGICOS	SUBSTITUIÇÃO DE SEGMENTO	Neutralização
				ERROS DEVIDO A APLICAÇÃO DE PROCESSOS FONOLÓGICOS	SIMPLIFICAÇÃO DA ESTRUTURA SILÁBICA	Elisão de consoante final
VIAJAR	CV.V.CVC	VIAJA	CV.V.CV	ERROS DEVIDO A APLICAÇÃO DE PROCESSOS FONOLÓGICOS	SIMPLIFICAÇÃO DA ESTRUTURA SILÁBICA	Elisão de consoante final
BREVE	CCV.CV	BREV	CCV.C	ERROS DEVIDO A APLICAÇÃO DE PROCESSOS FONOLÓGICOS	SIMPLIFICAÇÃO DA ESTRUTURA SILÁBICA	Elisão da vogal final

**Quadro 15:** Análise das estratégias utilizadas através da escrita não controlada por S4.

Fonte: Elaborado pela autora (2012)

#### 4.1.5.4 Desempenho geral nas tarefas de escrita

O Gráfico 12 apresenta o desempenho geral de S4 nas tarefas de escrita. É possível verificar que a maior dificuldade de S4 está relacionada à aplicação de processos fonológicos na escrita, ou seja, apoio na oralidade.



**Gráfico 12:** Análise do desempenho geral nas tarefas de escrita por S4.

Fonte: Elaborado pela autora (2012)

## 4.2 ANÁLISE DO GRUPO

Com a finalidade de sistematizar as análises, apresentam-se, a seguir, tabulações gerais referentes aos resultados obtidos.

### 4.2.1 Análise dos dados sociodemográficos

Com relação ao grupo composto por 04 (quatro) sujeitos adultos, a partir dos dados encontrados na entrevista inicial, é possível traçar o perfil dos sujeitos considerando sexo, idade, procedência, naturalidade, profissão e ocupação atual, conforme o quadro abaixo:

Sujeito	Sexo	Idade	Procedência	Naturalidade	Profissão	Ocupação atual
01	Feminino	57	Zona rural	Maragogipe-Bahia	Empregada doméstica	Desempregada
02	Feminino	59	Zona rural	Campina Grande-Paraíba	Babá	Cuidadora de crianças
03	Feminino	58	Zona rural	Maraú-Bahia	Trabalhador rural	Aposentada
04	Masculino	69	Zona rural	Campina Grande-Paraíba	Trabalhador rural, da construção civil e taxista	Taxista

**Quadro 16:** Perfil geral dos sujeitos participantes da pesquisa.  
Fonte: Elaborado pela autora (2012)

Analisando o Quadro 16 é possível verificar que a maior parte dos sujeitos é do sexo feminino. A média de idade é de, aproximadamente, 60 anos e todos são procedentes da zona rural. Com relação à naturalidade, todos são da região nordeste; sendo 2 (dois) da Bahia e 2 (dois) da Paraíba. Atualmente, 02 (dois) sujeitos estão trabalhando e dos outros, 1 (um) está desempregado e 1 (um) está aposentado. A partir destes dados, podemos constatar que a amostra desta pesquisa configurou-se como uma amostra relativamente homogênea com relação aos dados sociodemográficos.

Outro dado importante é que todos os sujeitos estavam afastados da escola ou de qualquer contexto de aprendizagem de leitura e escrita há, pelo menos, 20 anos. O Quadro 17 expõe o tempo que cada um dos sujeitos está afastado da escola.

<b>Tempo médio de afastamento da escola</b>	
S1	<b>20 anos</b>
S2	<b>44 anos</b>
S3	<b>46 anos</b>
S4	<b>55 anos</b>

**Quadro 17:** Representação do tempo médio de afastamento da escola por sujeito.  
Fonte: Elaborado pela autora (2012)

Sobre o motivo pelo qual estiveram afastados por tanto tempo da sala de aula e resolveram retornar neste momento da vida, todas as mulheres referiram que, após o casamento, tiveram de se dedicar aos afazeres domésticos e ao cuidado com os filhos e marido. O sujeito do sexo masculino atribuiu o afastamento ao trabalho excessivo para prover o sustento da família.

Foi verificado que todos os sujeitos não frequentaram a escola regularmente na infância, pois tinham de trabalhar para ajudar no sustento familiar. Apesar das experiências pregressas diversas, vale destacar que neste programa de alfabetização para jovens e adultos não há critério de divisão das turmas. Todos os alunos, independente da experiência prévia, compartilham do mesmo espaço e do mesmo professor ao mesmo tempo.

A seguir, o Quadro 18 revela a evolução da escolaridade parental dos sujeitos.

<b>Sujeito</b>	<b>Escolaridade dos sujeitos participantes</b>	<b>Escolaridade dos pais dos sujeitos participantes</b>	<b>Escolaridade dos filhos dos sujeitos participantes</b>
S1	Não frequentou	Não sabe referir	2º grau completo
S2	4ª série	Não frequentou	2º grau completo
S3	Não sabe referir	Não frequentou	3º grau completo
S4	2ª série	Não frequentou	2º grau completo

**Quadro 18:** Apresentação da escolaridade pessoal e parental dos sujeitos participantes da pesquisa.  
Fonte: Elaborado pela autora (2012)

Este quadro revela um dado interessante, pois comparando as três gerações, é observado um aumento significativo com relação à escolarização. Durante as entrevistas, ficava evidente que, para eles, o não acesso à educação e, conseqüentemente, o fato de não saber ler e escrever representava um entrave para o desenvolvimento socioeconômico.

Eles associam o fato de não terem estudado durante a infância ao desconhecimento dos pais acerca da importância da educação e do saber ler e/ou escrever. Este fato está presente na fala de S2 quando questionada se seus pais sabiam ler e/ou escrever: “Que nada! Meus pais nem sabia ler... Uma vez eles fizeram aquele Mobral pra tirar a identidade (risos),

mas era uma dificuldade que só vendo... mas eu acho que eles não sabia que o estudo era bom”.

Unanimemente, todos os sujeitos referem que, tendo percebido esta importância, não permitiram que seus filhos também fossem marginalizados do processo educacional e isto é corroborado com as informações apresentadas no Quadro 18.

Outro dado que praticamente todos relataram, e que não pode ser negligenciado, é a baixa autoestima com relação à aprendizagem. Sobre este aspecto, S1 diz que: “parece que algo bloqueia a minha mente e eu não consigo me desenvolver na leitura. Eu aprendo, mas se passar 1, 2 dias, eu esqueço”. S2 comenta: “[...] eu me perco muito nas letras... quando escrevo, falta letras.” E S4 desabafa: “[...] porque pra aprender a ler é muito difícil. Eu mesmo botava letra maiúscula na frente, atrás, em tudo que era lugar”. S3: “eu sou muito rude” (referindo-se à dificuldade que apresenta para ler e escrever).

Estas falas revelam a visão de que o problema com o fracasso escolar está no próprio sujeito ou ainda é atribuído a ele uma culpa. O que percebemos, de fato, é a falta de acesso a um ensino de qualidade, seja pela desigualdade socioeconômica que faz com o sujeito – na infância precisar trabalhar para ajudar no sustento da família – ou pela ausência de escolas em locais mais distantes das capitais, dificultando o acesso a estas, como referido brilhantemente por S4 na seguinte passagem da sua fala: “[...] para ir pra escola, eu andava como daqui [Itapuã] a Boca do Rio, acho que era mais longe, era daqui como na Pituba... a gente atravessava um rio, duas fazendas e uma mata pra chegar na escola.”

No entanto, todos esses aspectos extrapolam a capacidade linguística de cada um desses sujeitos, ou seja, o problema não está centrado nele (como uma alteração orgânica). O problema é de cunho social; configura-se como um problema de desigualdade social que persiste ainda hoje. Portanto, principalmente em pesquisas que envolvem indivíduos jovens e adultos, todos estes fatores extralinguísticos devem ser considerados.

#### **4.2.2 Análise do desempenho do grupo no teste de consciência fonológica**

A seguir, a Tabela 5 apresenta, em termos percentuais, o desempenho geral no teste de consciência fonológica, expresso através do número de acertos no nível da sílaba e no nível do fonema separadamente, e o escore total de cada sujeito. O valor absoluto refere-se à quantidade de acertos em cada nível e o escore total equivale à soma do desempenho no nível da sílaba e do fonema. Cabe lembrar que a pontuação máxima para o nível da sílaba é quarenta (40) e trinta (30) no nível do fonema.

Sujeito	Nível da sílaba		Nível do fonema		Escore total	
	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%	Valor Absoluto	%
S1	28	<b>70%</b>	15	<b>50%</b>	43	<b>61,5%</b>
S2	35	<b>87,5%</b>	23	<b>76,7%</b>	58	<b>82,9%</b>
S3	34	<b>85%</b>	16	<b>53,4%</b>	50	<b>71,4%</b>
S4	34	<b>85%</b>	10	<b>33,4%</b>	44	<b>62,9%</b>

**Tabela 5:** Desempenho geral no teste de consciência fonológica em termos percentuais.  
Fonte: Elaborado pela autora (2012)

Através da análise da Tabela 5, é possível observar que o desempenho dos sujeitos foi melhor no nível da sílaba que no nível do fonema. A Tabela 6 detalha o desempenho dos sujeitos em cada uma das tarefas do nível da sílaba.

<b>NÍVEL DA SÍLABA</b>		
<b>Tarefa</b>	<b>Pontuação obtida</b>	<b>Média</b>
<b>Síntese</b>	100%	<b>100%</b>
	100%	
	100%	
	100%	
<b>Segmentação</b>	100%	<b>100%</b>
	100%	
	100%	
	100%	
<b>Identificação de sílaba inicial</b>	100%	<b>87,5%</b>
	100%	
	75%	
	75%	
<b>Identificação de rima</b>	75%	<b>93,75%</b>
	100%	
	100%	
	100%	
<b>Produção de palavra com a sílaba dada</b>	100%	<b>100%</b>
	100%	
	100%	
	100%	
<b>Identificação de sílaba medial</b>	0%	<b>50%</b>
	75%	
	50%	
	75%	
<b>Produção de rima</b>	50%	<b>81,25%</b>
	75%	
	100%	
	100%	
<b>Exclusão</b>	50%	<b>62,5%</b>
	62,5%	
	62,5%	
	75%	
<b>Transposição</b>	75%	<b>81,25%</b>
	100%	

	100%	
	50%	

**Tabela 6:** Desempenho do grupo nas diferentes tarefas no nível da sílaba.  
Fonte: Elaborado pela autora (2012)

O instrumento utilizado para avaliar a consciência fonológica dos sujeitos (CONFIAS) estabelece que as tarefas foram organizadas em um nível crescente de complexidade. A Tabela 6 revela que, no nível da sílaba, houve uma concordância relativa com a escala de complexidade estabelecida pelo instrumento.

A diferença maior ocorre nas quatro últimas tarefas, na medida em que na tarefa classificada como a mais complexa (transposição), os sujeitos apresentaram um desempenho muito melhor que na identificação de sílaba medial, que se revelou como a tarefa mais difícil para a população investigada. Vale destacar que ambas são classificadas como tarefas complexas, conforme veremos adiante. Portanto, a ideia do grau crescente de complexidade não foi totalmente corroborada no nível da sílaba. Contudo, a discreta diferença, aliada à amostra reduzida da atual pesquisa, não possibilita a generalização deste dado. É importante que este dado seja analisado em outros estudos com amostras maiores, onde poderão ser realizados testes de significância estatística.

O desempenho geral por tarefa no nível do fonema está representado, abaixo, na Tabela 7.

<b>NÍVEL DO FONEMA</b>		
<b>Tarefa</b>	<b>Pontuação obtida</b>	<b>Média</b>
<b>Produção de palavra que inicia com o som dado</b>	100%	<b>100%</b>
	100%	
	100%	
	100%	
<b>Identificação de fonema inicial</b>	75%	<b>62,5%</b>
	100%	
	50%	
	25%	
<b>Identificação de fonema final</b>	50%	<b>50%</b>
	100%	
	25%	
	25%	
<b>Exclusão</b>	33%	<b>51,5%</b>
	83%	
	83%	
	17%	
<b>Síntese</b>	75%	<b>62,5%</b>
	75%	
	100%	
	0%	

<b>Segmentação</b>	25%	<b>18,75%</b>
	50%	
	0%	
	0%	
<b>Transposição</b>	0%	<b>12,5%</b>
	25%	
	0%	
	25%	

**Tabela 7:** Desempenho do grupo nas diferentes tarefas no nível do fonema.  
Fonte: Elaborado pela autora (2012)

No nível do fonema, a proposta da complexidade crescente das tarefas foi corroborada, a última tarefa foi realmente mais difícil que qualquer outra.

A seguir, serão apresentados quadros (Quadro 19 e 20) que classificam as tarefas do CONFIAS, tanto no nível da sílaba como no nível do fonema em simples ou compostas. A classificação das tarefas de consciência fonológica com relação à complexidade foi discutida anteriormente (**2.2.3 Tarefas de avaliação de consciência fonológica**).

<b>NÍVEL DA SÍLABA</b>	
<b>Tarefas Simples</b>	<b>Tarefas complexas</b>
Síntese	Identificação de sílaba inicial
Segmentação	Identificação de rima
Produção de palavra com a sílaba dada	Identificação de sílaba medial
Produção de rima	Exclusão silábica
	Transposição silábica

**Quadro 19:** Classificação das tarefas do nível da sílaba do teste de consciência fonológica de acordo com o grau de complexidade.

Fonte: Elaborado pela autora (2012)

<b>NÍVEL DO FONEMA</b>	
<b>Tarefas Simples</b>	<b>Tarefas complexas</b>
Produção de palavra com o som dado	Identificação de fonema inicial
Síntese	Identificação de fonema final
Segmentação	Exclusão fonêmica
	Transposição fonêmica

**Quadro 20:** Classificação das tarefas do nível do fonema no teste de consciência fonológica de acordo com o grau de complexidade.

Fonte: Elaborado pela autora (2012)

As diferentes tarefas envolvem diferentes operações. O Quadro abaixo revela as operações envolvidas em algumas atividades complexas.

<b>TAREFAS COMPLEXAS DO TESTE DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA</b>		
<b>Tarefa</b>	<b>Operações 1</b>	<b>Operações 2</b>
Identificação sílaba/fonema inicial (ou medial)	Segmentar as palavras	-Detectar e memorizar a sílaba inicial de todas as palavras -Identificar palavras com a mesma sílaba inicial -Responder a tarefa
Identificação de rima	Memorizar palavras dadas	Identificar palavras que rimam Responder a tarefa
Exclusão (silábica ou fonêmica)	Segmentar a palavra	-Localizar a sílaba (ou fonema) dada -Excluir a sílaba (ou fonema) -Julgar nova palavra -Responder a tarefa
Transposição (silábica ou fonêmica)	Segmentar a palavra em sílabas (ou fonema)	-Inverter a ordem das sílabas (ou fonemas) da palavra -Julgar a nova palavra -Responder a tarefa

**Quadro 21:** Exposição das operações envolvidas nas tarefas complexas.  
Fonte: Elaborado pela autora (2012)

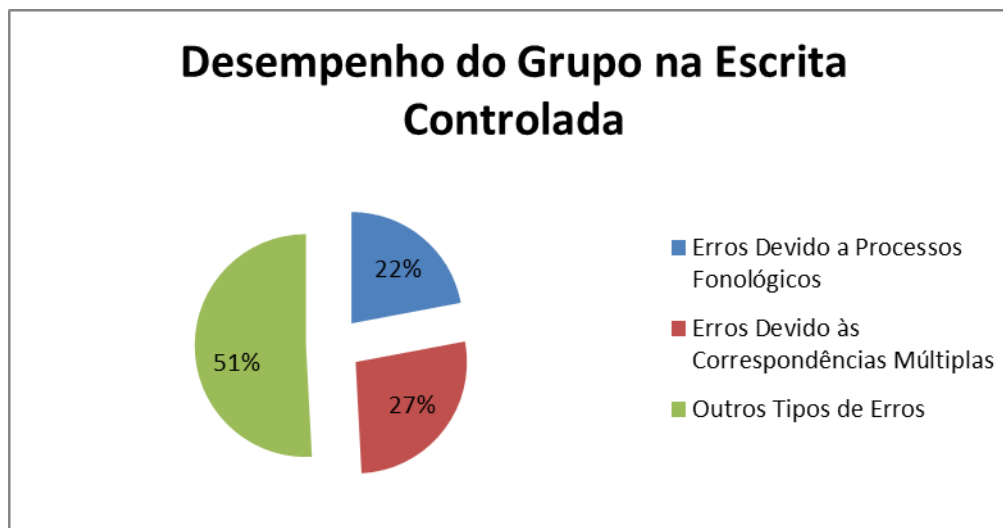
#### **4.2.3 Análise do desempenho do grupo nas tarefas de escrita**

A seguir, é apresentado o desempenho dos sujeitos nas tarefas de escrita controlada e espontânea, bem como o desempenho geral em ambas as tarefas.

##### **Escrita controlada (ditado de palavras)**

Abaixo, o Gráfico 13 revela que na escrita das palavras do ditado a maior dificuldade dos sujeitos está relacionada aos erros provocados por Outros Tipos de Erros. Contudo, vale destacar que, de modo geral, o desempenho ortográfico dos adultos é satisfatório. Os números apresentados foram obtidos através do somatório do desempenho de cada um dos sujeitos.



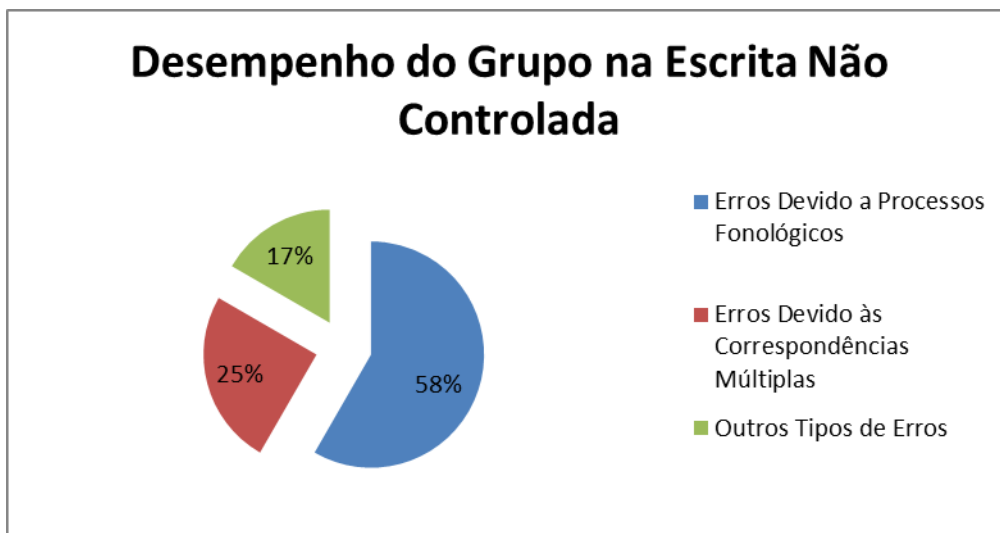


**Gráfico 13:** Apresentação do desempenho geral do grupo na tarefa de escrita controlada.  
Fonte: Elaborado pela autora (2012)

### **Escrita Não controlada**

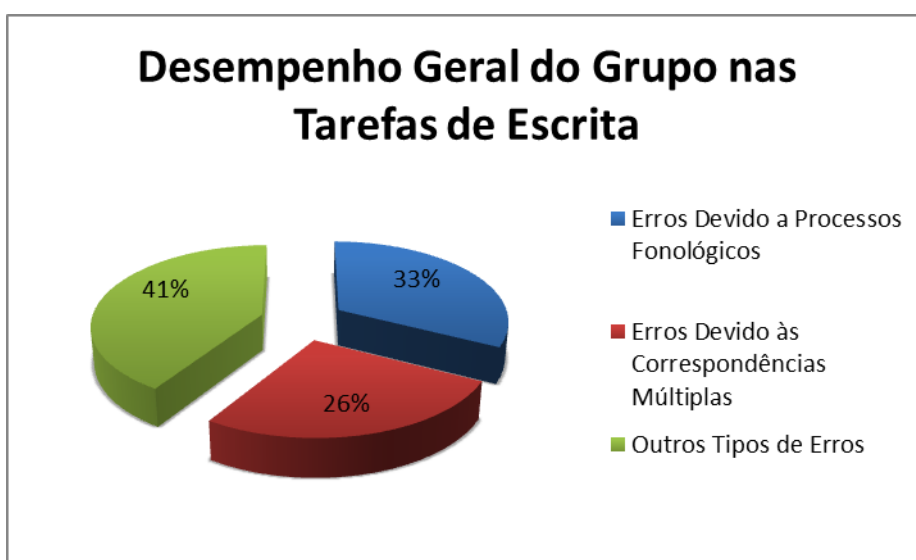
Através das análises das escritas espontâneas dos sujeitos é possível constatar que o desempenho na escrita espontânea foi melhor que na escrita das palavras do ditado. É fato que, na escrita espontânea há a possibilidade de controlar o material e só escrever as palavras que têm certeza ou que se sentem mais seguros. Contudo, na escrita não controlada além de ter de dominar a escrita convencional de cada uma das palavras eles têm de preocupar-se com o conteúdo da mensagem, a concordância das frases do texto e atentar para os aspectos relacionados aos gêneros textuais no caso em questão (bilhete), como data, destinatário, remetente, saudações, etc.

O Gráfico 14 apresenta o desempenho do grupo na tarefa de escrita não controlada. Através deste gráfico é possível observar que, na escrita não controlada, as dificuldades mais frequentes foram as relacionadas ao apoio na linguagem oral (devido à aplicação de processos fonológicos).



**Gráfico 14:** Apresentação do desempenho geral do grupo na escrita não controlada.  
Fonte: Elaborado pela autora (2012)

Através do Gráfico 15, constata-se que nas tarefas de escrita de modo geral, o tipo de erro mais frequente está relacionado à Outros Tipos de Erros. Dentro dessa categoria, a maior dificuldade apresentação foi com relação à acentuação, mais especificamente, à falta de acentuação.



**Gráfico 15:** Apresentação do desempenho geral do grupo nas tarefas de escrita.  
Fonte: Elaborado pela autora (2012)

É possível verificar que o sujeito com melhor desempenho nas tarefas de escrita foi também o sujeito que apresentou melhor desempenho no CONFIAS. Este fato pode dar indícios da relação entre o desempenho no teste de consciência fonológica e na escrita. Este sujeito (S2) que apresentou melhor desempenho no teste de consciência fonológica não apresentou poucos erros na escrita não controlada. Apenas erros relacionados à (não) utilização de acentos gráficos.

#### 4.2.4 Análise da relação entre o desempenho no teste de consciência fonológica e nas tarefas de escrita

Com relação à escrita, todos os sujeitos encontram-se na fase alfabética, de acordo com a proposta de Ferreiro & Teberosky (1985). Na escrita dos sujeitos, observam-se características da escrita alfabética, na qual há presença da relação grafema-fonema, dependência da oralidade e dificuldades próprias da ortografia.

Os adultos apresentaram domínio relativo do sistema de escrita e compreensão do princípio alfabético, entretanto não conseguiram executar as tarefas mais complexas em consciência fonológica. Desse modo, pode-se inferir que bons desempenhos nas tarefas de escrita não corresponderam a bons desempenhos em consciência fonológica ou vice-versa.

Moojen et. al. (2003) propõem que a avaliação da consciência fonológica seja realizada em paralelo à avaliação de escrita. Para avaliar a escrita, os autores classificam a escrita dos sujeitos de acordo com os níveis de escrita estabelecidos por Ferreiro & Teberosky (1985) comentados anteriormente (**2.3.3 Relações entre os sons da fala e as letras do alfabeto**).

Ademais, o instrumento fornece um parâmetro de número de acertos mínimos e máximos apresentados para cada nível de escrita, conforme a obra de Ferreiro & Teberosky (1985). Como todos os sujeitos participantes encontram-se no nível alfabético, o desempenho de cada um deles foi comparado ao número de acertos mínimos e máximos fornecidos pelo instrumento para este nível. O resultado está exposto no Quadro 22.

Sujeitos em nível alfabético	NÍVEL DA SÍLABA		NÍVEL DO FONEMA	
	Mínimo 31	Máximo 40	Mínimo 15	Máximo 26
	<b>Apresentado</b>		<b>Apresentado</b>	
S1	28		15	
S2	35		23	
S3	34		16	
S4	34		10	

**Quadro 22:** Número mínimos e máximos de acertos apresentados no nível de escrita alfabética.  
Fonte: Moojen et. al. (2003)

Através do Quadro 22, pode-se constatar que, no nível da sílaba, S1 apresentou número de acertos abaixo do mínimo de acordo com o parâmetro estabelecido pelo

CONFIAS. O mesmo aconteceu no nível do fonema com o S4 que apresentou desempenho abaixo do escore considerado mínimo de acordo com o instrumento.

Vale lembrar que S4, que não alcançou escore mínimo no nível do fonema, apresentou bom desempenho nas tarefas de escrita [**4.1.5 Sujeito 4 (S4)**]. Isto pode significar que o teste de consciência fonológica não é o único, ou melhor, preditor para o sucesso na leitura e na escrita. Esta pode ser uma habilidade importante, mas não crucial, ao menos não no sentido de que o sujeito tem de ter um ótimo desempenho nas tarefas de CF para ter bom desempenho na escrita. Com isso, verificamos que o fato de o sujeito apresentar algumas habilidades em CF já pode implicar em bom desempenho na escrita, já que S4 apresentou desempenho ruim no nível do fonema, nível em que a literatura considera ter maior relação com a escrita devido às relações entre grafema-fonema.

## 5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, são retomadas as questões que deram origem à pesquisa, bem como os resultados serão interpretados à luz da literatura levantada. O presente capítulo iniciará pela discussão do perfil dos aprendizes jovens e adultos participantes da pesquisa, e o que isso implica na avaliação da consciência fonológica, principalmente.

Será discutido o desempenho no teste de consciência fonológica. Além de apresentar considerações, críticas e sugestões referentes ao instrumento de avaliação da consciência fonológica, bem como uma visão qualitativa dos resultados do teste.

Por fim, será discutida a questão central desta pesquisa, a relação entre a consciência fonológica e o desenvolvimento da escrita com o intuito de posicionarmos a relação existente entre ambos.

### 5.1 PERFIL GERAL DOS APRENDIZES JOVENS E ADULTOS

A partir dos dados apresentados, é possível verificar que a maioria dos participantes é do sexo feminino. Provavelmente isso se dê, não porque os homens tiveram mais acesso à escolarização no período em que era esperado ou porque não foram excluídos do processo educacional. A maior incidência feminina pode estar relacionada a uma resistência geral que os homens apresentam para frequentar consultórios médicos, terapias, dentre outros e também sejam mais resistentes a retornar à sala de aula. Ou ainda, isto pode estar relacionado ao fato de a família ainda ser patriarcal, centrada na figura do pai/homem e este precisar trabalhar para trazer o provimento da família e o tempo disponível para estudar seja muito reduzido. Com relação ao gênero, não se verificam grandes discrepâncias: do total de analfabetos, 52% dos analfabetos do país são do sexo feminino (HENRIQUES & IRELAND 2008).

A média de idade dos sujeitos participantes foi de 60 anos e a média de anos que estes sujeitos estão fora da escola ou de qualquer ensino sistemático acerca da leitura e escrita é de, aproximadamente, 41 anos. Dentre as mulheres, acerca da razão para tal afastamento e o retorno apenas agora em idade mais avançada, elas responderam unanimemente que pretenderam voltar (ou iniciar) a estudar em fase anterior da vida, entretanto tiveram de cuidar dos filhos e da casa e, somente agora que os filhos já estão crescidos e muitos constituíram suas famílias, elas puderam retornar ou iniciar os estudos. O S4, único sujeito do sexo masculino, atribuiu o afastamento da escola à necessidade de trabalhar para prover o sustento da família, o que acarretava em ausência de tempo livre para estudar.

Com relação à naturalidade, todos os sujeitos eram provenientes da região nordeste; região historicamente mais excluída. Sabe-se que a rota de migração no país se dá, majoritariamente, da região norte e nordeste para a região sudeste e sul. Por isso, era esperado que a maioria dos sujeitos fosse da própria região investigada. Foi observada migração do interior para a capital dos estados.

Neste estudo, o fator econômico não exerce influência sobre os resultados apresentados visto que os sujeitos pertencem à mesma classe econômica.

No que diz respeito à escolaridade parental, foi verificado que nenhum dos pais dos sujeitos entrevistados frequentou escola e dos sujeitos entrevistados, a maioria frequentou. E ainda, investigando a escolaridade dos filhos dos sujeitos participantes da pesquisa, é possível verificar que a maioria concluiu o ensino médio e outra parte concluiu o nível superior. Este dado confirma a importância da educação e do saber ler e escrever na atualidade, já que, na sociedade letrada em que vivemos, atualmente, a educação é ferramenta muito importante para a ascensão profissional e para a progressão em relação ao *status* socioeconômico. É necessário saber ler e escrever para conseguir ler *e-mails*, assinar contracheques e outros documentos, ler anúncios de jornais e, assim, participar da sociedade grafocêntrica em que vivemos. Durante a entrevista, os sujeitos revelaram que traçaram esforços para que os filhos tivessem acesso à educação, atribuindo à esta, o saber ler e escrever, melhores oportunidades de empregos, além de um futuro melhor.

Inclusive, essa possibilidade de ascender socioeconomicamente é vislumbrada tanto para os filhos quanto pelos próprios sujeitos, de modo que, como menciona Di Pierro (2008), o fato de esses sujeitos adultos entrarem na escola ou retornarem a ela, representa um esforço adicional para mudar sua sorte e seu futuro. Isso fica explícito na fala de S2 que quando questionada sobre a necessidade/função da leitura e escrita no dia a dia, desabafa: “hoje em dia, se você vai procurar um emprego... qualquer coisa, se você não sabe ler e escrever não tem nada. Até um gari hoje em dia tem que saber ler. **E quem sabe um dia eu vá trabalhar,** tenho que saber ler mais e aprender a escrever certinho”.

Melo (2006) também verificou que para os jovens e adultos não alfabetizados, o aprendizado da leitura e da escrita pode representar a conquista de um emprego, a independência em relação aos filhos e/ou à família.

Foi observado que a maior parte dos participantes não estudou durante a infância porque trabalhavam na zona rural. Este dado corrobora os estudos de Tfouni (2006) e o quadro de exclusão educacional ainda presente no nosso país. Inclusive, o governo brasileiro reconhece que, embora o país tenha conseguido, nas últimas décadas, avanços no campo da

educação, notadamente em relação à educação de jovens e adultos, muito ainda há por fazer (HENRIQUES & IRELAND, 2008; DI PIERRO, 2008).

Além disso, Sarreta (2011) coloca que o Brasil ainda não conseguiu reduzir as desigualdades socioeconômicas e o número de famílias oprimidas pelo sistema capitalista, pois ainda são obrigadas a buscar no trabalho das crianças uma alternativa para compor a renda mínima e garantir a sobrevivência.

Sobre a razão para a interrupção ou não realização da escolarização, foi unânime a necessidade de trabalhar “para ajudar no sustento da família” assim como nos achados de Sá (2006) que encontrou que a razão mais frequente para a não escolarização foi a necessidade de trabalhar para “ajudar em casa”. Este aspecto também está relacionado a problemas socioeconômicos, realidade ainda presente no nosso país, na qual as crianças têm sua infância roubada em prol do auxílio para o sustento familiar.

Foi observado que todos tinham dificuldade em responder até qual série haviam cursado; as respostas concedidas referiam-se à seriação aproximada. Isto pode ter relação com o fato de, no interior do Brasil, devido à falta de professores, ser comum a existência de escolas nas quais as crianças não são distribuídas em turmas por série. Assim, um adulto que esteve na escola, quando criança, por quatro ou cinco anos, pode não saber informar as séries que cursou. Aliado a isso, a experiência educacional, para a maioria deles, não seguiu um caminho convencional, contínuo, mas fragmentado e interrompido.

Apesar de apresentar escolaridade prévia, eles referem que não aprenderam “muita coisa” no momento que frequentaram a escola. Isso é confirmado nas falas de S1 e S3 que comentaram respectivamente: “eu aprendi algumas letras”, “eu aprendi um pouco... aprendi meu nome, as letras...”. Melo (2006) também verificou, em seus achados, que a maioria dos alunos tinha experiência escolar anterior. E, assim como na presente pesquisa, ela menciona que a maioria refere-se ao tempo passado na escola quando criança como um tempo em que não se aprendeu quase nada, e às vezes, no máximo, possibilitou aprender assinar apenas o nome próprio.

Ainda sobre a escolarização, outro aspecto é crucial. É observado que mesmo os que avançaram mais nos estágios escolares referem não saber ler e escrever “muito bem”, o que pode ter relação com o fato de apesar de ter cursado até a 4ª série, não significa que eles foram alfabetizados. Eles, simplesmente, não são reprovados, pois há uma cobrança da necessidade de aprovação em massa. Sobre este tema, Moreira (2009, p.21) comenta:

Há uma vasta discussão na atualidade quanto à necessidade da melhoria da qualidade da alfabetização, já que o problema da quantidade tem sido

gradativamente solucionado pelo governo. Importa agora que a criança ou o adulto que aprende a ler, aprenda de maneira a tornar-se um leitor autônomo, capaz não apenas de usar a escrita em situações pragmáticas, mas de compreender e interagir com textos diversos em diversas situações do cotidiano.

Esta pesquisa não tem como foco, a questão educacional, contudo este dado alerta para um fato importante. Apesar de as inúmeras tentativas e iniciativas para sanar o analfabetismo no Brasil, principalmente entre a população de jovens e adultos, fica evidente que o problema na educação dessas pessoas tem início ainda na infância, ora pelo não acesso, ora pela qualidade duvidosa da educação infantil. Portanto, investir apenas na educação de jovens e adultos não sanará o problema de analfabetismo no Brasil, se não houver qualidade em todo o processo educacional (desde a educação infantil).

Nas turmas investigadas, é possível observar que na mesma sala encontram-se sujeitos com experiências de vida e até conhecimento sobre leitura e escrita diversos. Sá (2006) realizou uma pesquisa com sujeitos jovens e adultos (acima de 21 anos) e investigou habilidades metalinguísticas. Em sua pesquisa, também verificou que nas escolas onde coletou os dados, não havia nenhum conhecimento sobre o passado escolar dos alunos. Dessa forma, eram alocados em um mesmo grupo adultos que cursaram as séries declaradas com aproveitamento, aqueles que, apesar de terem frequentado os mesmos níveis escolares, não apresentavam as mesmas competências e alunos que estavam “recomeçando” com mais ou menos conhecimento que os demais. A autora menciona que este fato pode prejudicar os alunos que poderiam apresentar um rendimento melhor se outras competências/habilidades fossem enfatizadas. Desse modo, é difícil para o professor trabalhar conteúdos que tenham “efeito” para todos os alunos da classe.

Entretanto, para Alves (2008), o fato de os alfabetizandos estarem em níveis diferentes e trazerem diferentes experiências com a escola são aspectos muito positivos, pois favorecem a troca de conhecimento entre os alfabetizandos. Sabemos que a troca entre os aprendizes e entre esses e o professor é importante, mas tão importante quanto é conhecer e valorizar a experiência prévia dos alunos, pois é difícil pensar no processo de aprendizagem da modalidade escrita que se inicia na escola sem considerar o conhecimento linguístico anterior. Além disso, na atualidade, há, continuamente, interação com esta modalidade em seu cotidiano, através do computador, de mensagens publicitárias, da televisão, de rótulos e embalagens de produtos que consomem, etc.

Outro fato que chamou atenção durante as entrevistas foi o desencanto significativo que os sujeitos apresentam quanto à sua própria aprendizagem. Suas falas, unanimemente, estão repletas dos seguintes comentários: “eu não consigo me desenvolver na leitura” (S1),



“sou rude” (S3). Este fato corrobora os achados de Sá (2006) que verificou que o fato de a maior parte dos participantes terem frequentado a escola quando crianças e, mesmo assim, não terem sido bem sucedidos nessa experiência parece fazer com que a relação desses adultos com a aprendizagem seja marcada por um sentimento de desconfiança da própria capacidade de aprender.

Embora alguns adultos tenham se referido às escolas frequentadas na infância como “muito fracas” ou “muito ruins”, a crença dominante entre os participantes da pesquisa é da própria incapacidade como justificativa do insucesso. Sá (2006) acrescenta que, semelhante ao que encontramos na nossa pesquisa, não foram raros aqueles que, durante as entrevistas, classificaram a si mesmos como “burros”. Contudo, tanto na nossa pesquisa como na pesquisa realizada por ela foi observado entre os participantes um imenso desejo de aprender, apesar da profunda desconfiança da própria competência para alcançar este objetivo.

O agravante é que, muitas vezes, ao retornar à escola, o adulto não encontra condições de sustentar a continuidade dos estudos, seja pela baixa autoestima, pelas práticas pedagógicas inadequadas, pela discriminação ou diversos outros fatores, que favorecem o círculo vicioso que resulta em fracasso escolar. Muitas vezes, os próprios professores atribuem aos alunos o fracasso na aprendizagem (SARRETA, 2011).

Além da escassez de práticas letradas no ambiente familiar, visto que a maioria das famílias destas crianças, mesmo se um dos pais reconhece umas poucas palavras, pratica unicamente seus mais rudimentares usos sociais. Aliado a isso, as condições dramáticas dos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento, em que crianças muito pequenas têm que trabalhar para sobreviver, os professores do ensino fundamental ganham salários degradantes e os direitos humanos mais elementares são negados, barram qualquer motivação para aprender a ler e a escrever (SCLIAR-CABRAL, 2003).

O conhecimento do perfil dos aprendizes adultos revela que esses sujeitos apresentam enorme experiência de vida, e, por consequência, experiência com a língua oral e mesmo a escrita, que necessitam serem consideradas no momento da avaliação, análise dos dados da pesquisa e no próprio processo educacional.

Além disso, apesar da exclusão educacional que sofreram ao longo da vida, esses sujeitos apresentam bastante desejo de aprender para aprender. No sentido de que, aprender a ler e escrever abrirá caminhos para vários outros aprendizados. Negligenciar estas particularidades resultará numa abordagem, no mínimo, ingênua.

Na próxima seção, discutiremos questões relativas ao desempenho dos indivíduos no teste de consciência fonológica.

## 5.2 O QUE REVELA O DESEMPENHO NO TESTE DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA?

Com relação ao desempenho geral no teste de consciência fonológica, assim como em outros estudos, os sujeitos apresentaram melhor desempenho no nível de consciência da sílaba do que no nível de consciência do fonema (BRISOLARA, 2009).

Este melhor desempenho no nível da sílaba era esperado e foi mencionado anteriormente (2.2.2.1 Nível da sílaba). Esta “sobressaliência” do nível da sílaba é explicada pelo fato de os falantes do português brasileiro desenvolverem uma consciência marcante das sílabas – como consequência da extrema regularidade silábica característica da língua – tanto ao longo da aquisição da oralidade, como da escrita (MOREIRA, 2009)<sup>16</sup>.

No nível silábico, foi verificado que as tarefas realizadas com maior facilidade foram as de síntese e de segmentação. Este resultado pode estar relacionado ao fato de estas “tarefas” serem estimuladas na infância desde muito cedo através dos jogos orais. Sendo assim, esses adultos podem ter participado dessas atividades na infância, ou depois ao brincar com seus filhos e/ou netos. Esse melhor desempenho nas tarefas de síntese e de segmentação estão em consonância com outros estudos (BRISOLARA, 2009; SOARES, 2009) mesmo sendo a população regionalmente distinta, e, certamente, com experiências de vida diferentes.

Na tarefa de identificação de sílaba inicial e medial foi verificado um desempenho superior para a sílaba inicial. Carvalho (2003) investigou o desenvolvimento da consciência fonológica em crianças e verificou que, para o nível da sílaba inicial, há sensibilidade antes do domínio do conhecimento alfabético, sendo que este conhecimento se consolida plenamente apenas nas séries em que as crianças lançam mão da escrita alfabética. Ele também constatou que o desenvolvimento da sensibilidade às sílabas mediais é mais tardio. Sobre essa “dificuldade maior” apresentada para a consciência da sílaba medial, o autor considera que esta dificuldade pode estar relacionada ao tamanho das palavras (trissílabas) e a posição da sílaba na estrutura lexical. Esses dois fatores acarretariam dificuldades adicionais de processamento, na medida em que exigem maior capacidade de memória fonológica. Vale relembrar que a tarefa de identificação de sílaba medial pode ser classificada como uma tarefa complexa (**4.2.2 Análise do desempenho do grupo no teste de consciência fonológica**).

Diferente do que é retratado na literatura por alguns autores (MELO, 2006, BRISOLARA, 2009), e em consonância com outros (CARVALHO, 2003), as tarefas de rima nesta pesquisa não se apresentaram como sendo de desenvolvimento mais precoce e muito

---

<sup>16</sup> Para maior detalhamento acerca da sílaba sugere-se ao leitor uma consulta à tese de doutorado de MOREIRA (2009) apresentada nas referências do presente trabalho.

mais fácil. Os sujeitos apresentaram melhor desempenho em tarefas no nível da sílaba que no nível da rima, sendo que, nas atividades envolvendo rima, a tarefa de identificar rimas mostrou-se mais fácil que a tarefa de produzir rima.

A rima é colocada como a habilidade a desenvolver-se mais precocemente. Em sua maioria, os estudos em CF são realizados em crianças, e talvez esse melhor desempenho com rimas esteja associado ao fato de que, desde cedo, através da escuta e/ou leitura de histórias (com interlocutores) que contém rimas, é muito comum que a criança preencha o turno conversacional com uma palavra cuja rima está presente em palavras anteriormente enunciadas. Também as brincadeiras em grupo, envolvendo músicas, poemas, leitura em voz alta, ou seja, atividades que levam à manipulação dos sons da fala. Tais atividades, certamente, podem chamar a atenção da criança para a estrutura fonológica da língua. Entretanto, os sujeitos da presente pesquisa, quando crianças, provavelmente não estavam expostos a essas brincadeiras com a mesma frequência que outras crianças, pois eles trabalhavam.

Apesar da possibilidade de pouca experiência com estas atividades supracitadas que envolvem a rima, os adultos podem ter contato com a rima em outros momentos da vida, que não na infância. É possível pensar, por exemplo, quantas músicas são cantadas com palavras que rimam em determinados trechos (muitas vezes, mesmo sem saber que não estamos cantando a letra original corretamente). A questão é que a rima não é uma habilidade exclusiva do período da infância.

Em outra perspectiva, certamente mais fiel aos nossos achados, estão os estudos de Roazzi, Peter, Bryant (1991) mencionado anteriormente (2.2.2.2 Nível das unidades intrassilábicas e em **2.5.3 Consciência fonológica em indivíduos jovens e adultos**) que colocam que a rima não deveria ser vista simplesmente como um sinal da consciência fonológica, e sim, como uma capacidade especial que pode ocorrer independentemente de outros aspectos da consciência fonológica. Em nosso estudo, isto pode ser ratificado pelo fato de os adultos, por um lado, não terem obtido pleno êxito nas tarefas que envolveram rima, mas apresentaram um bom desenvolvimento da escrita. Esses resultados revelam que a escrita não mantém, portanto, uma relação de dependência com esta habilidade de consciência fonológica. Por outro lado, podemos pensar que muitas crianças, mesmo em fase anterior ao aprendizado da escrita, já apresentam a habilidade para rima bastante desenvolvida e, nem por isso, demonstram alguma capacidade para escrever.

Em suma, a rima parece mesmo ser uma sensibilidade apenas, uma noção do arcabouço dos paradigmas da língua. E não um nível de consciência fonológica. Contudo, a

amostra restrita da pesquisa não possibilita maiores generalizações. Estudos com populações maiores podem contribuir para responder a esta questão com maior confiabilidade.

No nível fonêmico, as tarefas mais fáceis foram as de produção de palavra que iniciam com o som dado e a identificação de fonema inicial. Provavelmente porque, segundo Carvalho (2003), na pré-escola se ensina a escrever as palavras com o som inicial. Temos como exemplos: ‘t’ de tatu, ‘g’ de gato, etc. O mesmo autor coloca que a consciência plena dos fonemas iniciais exige a habilidade de segmentar o fluxo da fala em suas unidades constituintes (os fonemas), e apesar de essa habilidade ser desenvolvida durante a aquisição da escrita, pode-se afirmar que há uma sensibilidade aos fonemas anteriormente a esta etapa.

Ainda sobre identificação de fonema, assim como observado na nossa pesquisa, Carvalho (2003) verificou que é mais fácil identificar o fonema inicial que o final. Ele explica isso da seguinte forma: é mais fácil perceber pistas acústicas quando estas estão situadas no ataque silábico (SCLIAR-CABRAL, 1998). A consciência plena dos fonemas finais é mais difícil em termos perceptuais, pois nesta tarefa, os fonemas se encontram situados na coda ou no núcleo da última sílaba dos itens lexicais. Vale ressaltar que na cidade de Salvador, alguns elementos em posição de coda não estão sendo pronunciados, tomemos como exemplos: [‘ma] para [‘mar], [se‘veza] para [se‘veza] (TEIXEIRA, 2010).

Outra tarefa importante, foi a tarefa de transposição fonêmica que, de acordo com os elaboradores deste instrumento (MOOJEN et.al., 2003), é a tarefa mais complexa do nível do fonema. Nesta atividade, o sujeito tem de memorizar a sequência dada, realizar a segmentação fonêmica e depois transpor esses fonemas. Vale destacar que também não foi verificado bom desempenho na tarefa de segmentação fonêmica, que é uma das exigências para completar essa tarefa com êxito, tampouco nas tarefas de transposição.

É necessário destacar que a CF desenvolve-se de forma contínua e gradual, ou seja, as habilidades em CF não se desenvolvem de forma estanque, uma de cada vez (CARVALHO, 2003). Desse modo, o desenvolvimento de um nível não é condição para o desenvolvimento do nível subsequente.

Pereira & Costa (2010) também verificaram em sua pesquisa, que mesmo alunos de graduação em letras apresentaram dificuldades para responder à tarefa de transposição fonêmica em um teste de consciência fonológica<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> Lecionando para turmas de graduação em fonoaudiologia na Universidade Federal da Bahia em disciplinas que abordam tópicos da fonologia da língua, é possível perceber a dificuldade que os graduandos têm em segmentar os fonemas, mesmo possuindo conhecimentos acerca da fonologia da língua em questão. Eles

De modo geral, em todos os estudos que realizam intervenção utilizando-se de programas de treinamento para desenvolvimento da consciência fonológica os sujeitos apresentam desempenho melhor após o programa. Então, será que é o fato de não realizar essas tarefas no dia-a-dia que faz com que os sujeitos apresentem um desempenho ruim? Porque se o aprendizado da escrita fosse um fator tão crucial para o desenvolvimento da consciência fonológica ou vice-versa, os graduandos não deveriam apresentar dificuldades nestas tarefas visto que já fazem uso da escrita de forma hábil.

Sobre este aspecto, Flôres (2011) coloca que perguntar o que é proparoxítona na escola de educação infantil e falar sobre isso na universidade, por exemplo, é muito diferente por causa do conhecimento a respeito da linguagem técnica e científica que o sujeito possui. Assim, apesar de, para os meus alunos de fonoaudiologia, não ser fácil realizar algumas tarefas de consciência fonológica, para os sujeitos da minha pesquisa foi muito mais difícil, pois eles não detêm esse conhecimento, essa linguagem científica que subjaz essas discussões de conceito de som, fonema, etc. Esses dados podem revelar um “falso negativo” que não retrata a situação real.

Além disso, Flôres (2011) acrescenta que o contexto também pode influenciar no desempenho dos sujeitos. Desse modo, onde o sujeito está, em qual situação, com quem, se ele sente-se à vontade, se conhece ou domina o assunto, são fatores que devem ser considerados. Os sujeitos entrevistados por mim, podem ter se sentido desconfortáveis por saberem que sou pesquisadora, que sei ler e escrever e que sei que eles não sabem ler e/ou escrever; apesar de, em momento algum, termos adotado uma postura de superioridade.

Não se pode esquecer que todos, em maior ou menor grau, têm metalinguagem, e isso pode ser expresso de forma muito diferente para cada um dos sujeitos.

Foi verificado que, diferente do que havia mencionado Yavas (1989), a idade não influencia o desempenho no teste de consciência fonológica, visto que o sujeito mais novo – S1 - (que não apresenta escolarização prévia) apresentou o pior desempenho no teste de consciência fonológica. De modo geral, a escolarização prévia influencia positivamente, muito provavelmente pelo conhecimento do domínio da base alfabética que é fornecido. Algum contato com a escrita é um fator que contribui mais positivamente para o bom desempenho no teste de consciência fonológica que a idade. É bastante provável que a experiência de vida e as práticas letradas tenham influência neste processo.

---

apresentam alguma dificuldade para realizar, no primeiro momento, segmentação fonêmica, transposição, dentre outras tarefas, mesmo fazendo uso proficiente da escrita. Então, até que ponto avaliar a CF e ter posse desses resultados nos diz sobre o desempenho dos sujeitos com a escrita?

Esse fato chama a atenção para o cuidado no momento da avaliação. O uso de instrumentos para avaliar a consciência fonológica (ou todos os outros níveis da linguagem) é importante, mas não podemos desconsiderar que estamos avaliando sujeitos que tem experiência de vida e que, no momento da investigação, estarão colocadas.

Sobre isso, Cagliari (2007) coloca que não apenas a leitura e a escrita são capazes de proporcionar conhecimento; a experiência de vida também agrega conhecimentos. Entretanto, considera que, por mais rica que a experiência de vida possa ser, não é suficiente para oferecer uma cultura sólida e geral. Esse fato reitera a importância de se considerar os diversos fatores envolvidos neste processo.

Carvalho (2003) estabelece uma questão importante e coloca que o nível de escolaridade parental pode ser considerado, numa visão sociointeracionista, um fator potencializador do desenvolvimento da consciência fonológica. O autor cita algumas outras condições como influenciadoras do desenvolvimento das habilidades em consciência fonológica, dentre elas: a maior ou menor presença de práticas de leitura e escrita na família, o papel da escola no desenvolvimento do processo de letramento e, conseqüentemente, da consciência fonológica, os usos e funções sociais da escrita na família, a consideração do nível sócio-escolar como um fator potencializador do desenvolvimento da consciência fonológica.

Além disso, os fatores determinantes do desenvolvimento da consciência fonológica não se restringem às condições do sujeito (cognitivas, maturacionais, etc.) tampouco às características da língua (tipo de ortografia, tipo de estrutura fonológica, etc.), pois além desses fatores, os processos de mediação linguística vivenciados nas situações sócio-interativas são decisivos para que o desenvolvimento da consciência fonológica aconteça (CARVALHO, 2003).

Diante disso, é observado que muitos estudos realizados incentivam e endossam a ideia da intervenção com programas de CF. Contudo, o treino em CF, talvez não seja necessário já que verifica-se que mesmo adultos com escrita adquirida e em bom desenvolvimento, não apresentam bons desempenhos em testes de consciência fonológica. Portanto, esses programas de intervenção tal como o de consciência fonológica parece ter função mercadológica já que esses resultados impulsionam a implementação de programas que desenvolvam a CF dos alunos ou ainda encaminham para tratamento e/ou acompanhamento clínico.

Desse modo, tais testes além de reforçarem a baixa auto-estima dos sujeitos, provocação a patologização do processo de aquisição e desenvolvimento da escrita.

### 5.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE O TESTE DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Como mencionado anteriormente, o CONFIAS é um teste para avaliar a consciência fonológica bastante utilizado na área fonoaudiológica. Frequentemente esses testes são utilizados na clínica ou na escola para avaliar e propor programas de intervenção nos casos em que se verificam “dificuldades” de leitura, escrita ou ainda em casos relacionados à fala. Entretanto, faz-se necessário tratar esses testes criticamente, no sentido de esclarecer: “qual a real importância de se alcançar bom desempenho em um teste de consciência fonológica?” Ou responder à questão: “em que medida a consciência fonológica é fator crucial para o aprendizado da escrita?”.

Durante a aplicação do teste e desenvolvimento da pesquisa, foi verificado que apenas responder à questão apresentada pelo pesquisador, não revela o nível de consciência linguística, em especial, a consciência fonológica do indivíduo; na medida em que em tarefas que oferecem algumas opções de resposta (por exemplo, nas tarefas de identificação da sílaba inicial, identificação do fonema inicial e final), é possível responder “por tentativa e erro”.

Esse problema foi resolvido nas pesquisas de Cardoso-Martins (1995), Carvalho (2003) e Soares (2009). Nas pesquisas realizadas por eles, após o sujeito responder à tarefa, eles perguntavam o porquê daquela resposta e não outra. Através das respostas a essas perguntas é possível verificar quais estratégias o sujeito utilizou para responder. Porém o CONFIAS não prevê a realização dessa intervenção. Portanto, em algumas tarefas, permanece a dúvida se, de fato, eles sabem ou se arriscaram uma resposta ao acaso.

Talvez considerar o nível de sensibilidade e um nível pleno consiga dar conta desse problema, pois esses adultos estão iniciando ou retornando à escolarização após muito tempo e, provavelmente, não apresentem consciência plena do assunto tratado. Sobre este aspecto, Flôres (1998) coloca-se com excelência na medida em que ressalta que a consciência linguística não é um estado uniforme e estático, mas um processo que evolui a partir de uma sensibilidade inicial – baseada, sobretudo, no conhecimento de mundo do sujeito – até se manifestar através de avaliações que envolvam metalinguagem. Portanto, é evidente que o conhecimento de mundo desses sujeitos deve ser considerado, principalmente porque, mesmo após tanto tempo distantes das salas de aula e/ou do ensino sistemático da leitura e da escrita, apresentaram bom desempenho em consciência fonológica e no teste de escrita.

Outra questão fundamental é o fato de o teste ser muito diretivo, desse modo, no CONFIAS se o sujeito responde corretamente, apenas na segunda tentativa não é atribuído ponto à sua resposta. Carvalho (2003) e Cardoso-Martins (1995) resolveram esta questão utilizando a seguinte estratégia: atribuem 02 pontos para a resposta correta, 01 para a resposta correta fornecida apenas na segunda tentativa e zero ponto para a resposta incorreta. O CONFIAS considera apenas os extremos: o acerto ou o erro. Isto também pode revelar um falso negativo. Para endossar esta discussão, tecemos uma análise qualitativa do desempenho de S1.

Na tarefa de identificação de rima, em um dos itens, S1 acertou apenas na segunda tentativa. Na primeira tentativa, ela falou a palavra alvo e depois se corrigiu, alegando: “[...] ô, me atrapalhei, é dor”. O que se verifica é que ela sabe responder, mas como no teste utilizado apenas é considerada correta a resposta fornecida na primeira tentativa, ela não pontuou. Esta é, inclusive, uma das fragilidades do teste, porque, neste caso, uma análise quantitativa nos fornece uma resposta em que o sujeito não foi capaz de acertar todos os itens referentes à rima, entretanto, numa avaliação qualitativa, verifica-se que esse sujeito é capaz de acertar todos os itens referentes à rima, mas, em uma delas, respondeu na segunda tentativa, pois se confundiu com a palavra-alvo.

O mesmo aconteceu para a tarefa de identificação de sílaba medial na qual o sujeito conseguiu responder corretamente todos os itens, porém apenas na segunda ou terceira tentativa. Durante a aplicação do teste, o que parece ter dificultado era a necessidade de memorizar a palavra-alvo e todas as outras palavras dadas, mesmo tendo o apoio da figura representando a palavra-alvo. Neste caso, a análise quantitativa revelou completo insucesso para esta tarefa [**4.2.1 Sujeito 1 (S1)**], enquanto que através da análise qualitativa é possível verificar que o sujeito consegue responder a todos os quesitos, necessitando apenas de mais tentativas. Vale destacar que a tarefa de identificação de sílaba medial é uma tarefa complexa, na medida em que o sujeito tem de segmentar a palavra-alvo, detectar a sílaba medial e memorizá-la. Depois, fazer este mesmo procedimento com todas as outras três palavras e detectar a mesma sílaba medial. Este fato reforça que, nesta tarefa, são necessários maior concentração e mais tempo para resposta.

Novamente, na tarefa de exclusão silábica, S1 acertou as quatro primeiras questões, entretanto das quatro últimas, três delas S1 acertou na segunda tentativa e apenas errou uma. Se o teste considerasse a possibilidade de responder na segunda tentativa, das 08 questões, ele teria errado apenas uma. Por exemplo, quando perguntada “Se eu tirar ‘ve’ de gaveta, fica?”, ela responde: “você vai tirar o vê, né?” aguarda minha resposta, pensa e responde: “gata”.



O que se observa é que os testes muito diretivos não revelam o desempenho real do sujeito. Visto que, sendo um ser ativo, pode-se pensar e refletir sobre ou necessitar de mais de uma pista para ser capaz de responder. É necessário repensarmos estas propostas de avaliação tão objetivas (tanto em situação clínica como fora dela) já que, provavelmente, elas não elucidem os dados com fidedignidade e confiabilidade.

No nível do fonema, na tarefa de identificação de fonema inicial, em um quesito, S3 respondeu erradamente e em outro ela esqueceu a sequência e quando solicitou que eu repetisse, já não seria possível pontuar. Novamente, é observado que essa rigidez do teste dificulta a avaliação na medida em que pode revelar um desempenho que não corresponde à capacidade analítica do sujeito.

Ainda sobre S3, na tarefa de identificação de fonema final, ela respondeu com uma palavra da sequência que não era a correta. Neste caso, não podemos excluir a possibilidade de ela ter arriscado a resposta. O ideal era que, ao final de cada resposta, o examinador perguntasse por que forneceu aquela resposta, assim como fez Carvalho (2003). Se o teste perguntasse por que ela escolheu determinada palavra, a possibilidade de a resposta ter sido ao acaso seria refutada ou confirmada no momento da avaliação, já que essa pergunta auxilia-nos na compreensão das estratégias utilizadas pelo sujeito nestas diferentes demandas cognitivas e de consciência fonológica. Isto porque, de outro lado, a resposta ao acaso pode revelar um falso positivo, revelando uma capacidade do sujeito para além do que ela realmente é capaz.

Com relação à análise qualitativa, o CONFIAS, conforme explicado anteriormente em outro capítulo (**3.3.2 Aplicação do teste de consciência fonológica – CONFIAS**) é um teste quantitativo. Entretanto, os autores citam uma análise qualitativa. Eles mencionam que na folha de respostas há um espaço (restrito, diga-se de passagem) para anotações de observações relevantes ao longo da aplicação, para posterior análise qualitativa. Entretanto, não detalham quais análises qualitativas seriam.

Na seção seguinte, discutiremos as questões relativas à relação entre desempenho no teste de consciência fonológica e a escrita, questão central da pesquisa.

#### 5.4 A RELAÇÃO ENTRE O DESEMPENHO EM CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA

Na presente pesquisa buscou-se estabelecer uma relação entre o desenvolvimento da consciência fonológica e a aquisição e desenvolvimento da escrita. Acredita-se que a relação entre desenvolvimento da consciência fonológica e da escrita é recíproca e que a experiência de vida, de uso da língua oral e exposição a uma sociedade letrada, grafocêntrica contribuem para o processo. Desse modo, questiona-se qual a relação entre desenvolvimento da escrita e da CF nesses sujeitos adultos, em séries iniciais.

A partir dos dados da escrita, verificamos que, de acordo com a proposta de classificação de Ferreiro & Teberosky (1985), os sujeitos encontram-se no nível alfabético e apresentam poucos erros de origem ortográfica. Portanto, foi verificado que eles apresentam bom domínio do código alfabético, porém ainda precisam desenvolver mais os conhecimentos de cunho ortográfico.

A partir da categorização utilizada para classificar os erros da escrita, foi verificado que a maior dificuldade está relacionada à falta de acentuação gráfica da palavra, seguido do apoio na oralidade. Contudo, deve-se ressaltar que o acento não é ensinado/aprendido nos momentos iniciais da aquisição da escrita. Portanto, é um erro esperado para esse estágio de aprendizagem no qual os sujeitos desta pesquisa se encontram.

Com relação aos erros provocados por apoio na oralidade, sabe-se que, no início do aprendizado da escrita, há forte influência da oralidade, na tentativa de estabelecer as relações grafema-fonema. Já que, devido à existência de outras relações, que não as biunívocas, a explicação para as escolhas de certas letras em determinados contextos é o “vazamento” para a escrita de características fônicas da fala. Ao longo dessa aprendizagem, a dependência do oral diminui.

Entretanto, como já discutido anteriormente (**2.3.2 A relação entre oralidade e escrita e a relação grafema-fonema**), a escrita não representa uma cópia fiel da fala. Apesar de, em alguns casos, a relação entre o que se fala (fonema) e o que se escreve (grafema) ser direta (relação biunívoca), em muitos contextos, a escrita neutraliza as variações presentes na fala. Sabe-se também que quanto mais distante da variedade tida como de prestígio, maior a possibilidade de erro no momento de estabelecer essas relações. Sobre essa relação entre o oral e o escrito, Massini-Cagliari (1999) coloca que “a ortografia não representa a fala de ninguém, pois tem a função de anular a variação linguística, na escrita”. O fato de a ortografia se aproximar mais da pronúncia das classes sociais mais privilegiadas deve-se ao fato de as

peças pertencentes a estas classes sociais terem mais acesso à escolarização e, por causa disso, conhecerem a ortografia e vigiarem a sua fala.

Isso ajuda a explicar o fato de grande parcela dos erros cometidos terem sido provocados por apoio na linguagem oral. De um lado, esses jovens e adultos ainda apresentam necessidade de escrever, baseados, muitas vezes, nas relações grafema-fonema; e no momento de estabelecer essas relações, como a sua oralidade está mais distante da variedade dita como de prestígio, a possibilidade de errar no momento de estabelecer essa relação é maior.

A fala de um dos sujeitos ajuda a elucidar a dificuldade no estabelecimento das correspondências entre sons e letras e a influência da oralidade neste processo. Durante a aplicação do teste, S1 após a tarefa de segmentação silábica, fez o seguinte comentário: “se eu for escrever com letras, não sei se eu vou conseguir escrever certo.” Este comentário revela indícios de que apesar de ter apresentado bom desempenho nesta tarefa de consciência fonológica, o sujeito não acredita que apresentaria o mesmo desempenho na escrita devido a questões ortográficas (como a possibilidade de representações múltiplas), estabelecendo, ela própria, uma relação entre a tarefa proposta e a escrita.

Ainda com relação aos erros, é importante destacar que, nesta pesquisa, os erros cometidos pelos sujeitos não são vistos como sinal de incapacidade e sim, como tentativa de acertar, de escrever as palavras e ou frases convencionalmente. Os erros foram categorizados para que fosse possível compreender qual aspecto apresentou-se como mais difícil para os aprendizes jovens e adultos. Assim como Morais (1999), acreditamos que quando o aluno erra, está revelando que elabora suas próprias representações sobre a escrita das palavras, que não é um mero repetidor das formas escritas que vê ao seu redor.

De modo geral, na presente pesquisa, assim como em Gonçalves (2009), os sujeitos participantes apresentaram melhor desempenho na escrita quando comparado ao desempenho apresentado no teste consciência fonológica. Através desses dados, podemos constatar que a consciência fonológica é importante, mas não imprescindível, em alguns dos seus níveis, para garantir sucesso na escrita. Contudo, se considerarmos a análise qualitativa (5.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE O TESTE DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA) esses sujeitos apresentariam desempenho melhor em CF.

De outro lado, o teste de consciência fonológica não revela um desenvolvimento pleno desta, na medida em que os sujeitos apresentam dificuldades com algumas tarefas do teste. Sendo assim, os resultados apontam que um bom nível de consciência fonológica é necessário, mas não suficiente, para o bom desempenho na escrita. A consciência fonológica parece ser um facilitador para aquisição da escrita, mas outros fatores internos e externos

podem interferir na aquisição. Vale ressaltar que a maioria dos estudos em CF aplica teste de CF no início do ano e faz coleta de amostra de escrita, depois, faz intervenção com programas de treinamento em CF e, ao final do programa, coleta novamente amostra de escrita e reaplica teste de CF. Entretanto, esses resultados são duvidosos, pois o próprio avanço do ano letivo pode possibilitar um avanço nas habilidades de CF.

Gonçalves (2009) critica a realização de intervenção com programas de consciência fonológica, pois, para a autora, ao proporcionar aos alunos momentos de intervenções pedagógicas, mesmo aquelas que não incluam treinamento em consciência fonológica é bem provável que eles avancem em seu processo de aprendizagem, o que poderia ser atribuído a uma série de fatores, como, por exemplo, a atenção especial recebida pelas crianças e a consequente melhora na sua autoestima e na sua capacidade de aprender, por exemplo, e não necessariamente a capacidade de relacionar os sons da fala com a escrita.

O fato de haver um desempenho “ligeiramente” melhor na escrita quando comparado ao desempenho no teste de consciência fonológica pode ser explicado pela ideia de que enquanto alguns níveis da habilidade de CF podem preceder a aquisição da linguagem escrita, outros parecem resultar dessa aquisição. Então, o desenvolvimento da CF não é estático ou estanque.

O fato de apresentarem algum domínio do princípio alfabético possibilita o desenvolvimento da habilidade de desmembrar a cadeia da fala em suas unidades constituintes.

Assim como os de Soares (2009), os nossos resultados também revelaram que os sujeitos, mesmo em níveis mais avançados da escrita, não conseguiam realizar a segmentação, transposição e síntese fonêmica, indicando que não é necessário o treino da consciência fonêmica para a apropriação do sistema de escrita alfabética. Portanto, a consciência fonológica não parece ser uma habilidade essencial para o desempenho da escrita. A autora conclui que o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica constituiria uma condição necessária para a aquisição da escrita alfabética, mas não uma condição suficiente. Ademais, algumas habilidades fonêmicas (como a capacidade de segmentação fonêmica, pronunciando-os em voz alta) não seriam necessárias para um indivíduo alfabetizar-se, e indivíduos já alfabetizados se valeriam da imagem mental que elaboraram sobre a ortografia das palavras, ao resolver certas tarefas de reflexão fonológica.

Este aspecto é bastante interessante. Algumas tarefas do teste de consciência fonológica são tão abstratas que suscitam o aparecimento de situações anedóticas como as seguintes: durante a aplicação do teste surgiram algumas situações que confirmam o nível

acentuado de abstração de algumas tarefas. Em um dado momento, a pesquisadora pergunta: “Se eu tirar o som /z/ de ‘jaula’ fica?” e o entrevistado responde: “macaco não é...”. Em outra situação, a pesquisadora pergunta: “Se eu tirar ‘pi’ de ‘piolho’ fica?”, e o entrevistado responde: “lêndea”. Como último exemplo, a pesquisadora questiona: “Eu vou dizer uma palavra que não existe. Essa palavra tem dois pedaços e você vai trocar os pedaços: vai dizer primeiro o pedaço do fim e depois o pedaço do começo. Vai descobrir uma palavra que existe. Assim ‘tapór’ fica? E o entrevistado responde: “tapoware”.

Apesar de haver um aparente consenso sobre o fato de a consciência fonológica ser composta por diferentes habilidades, há ainda uma supervalorização às habilidades ligadas à consciência do fonema, tomando-as como requisitos e condição suficiente para alguém se alfabetizar (MORAIS & LEITE; 2005). Estes autores discordam radicalmente dessa posição porque verificou que alunos já alfabetizados cometiam vários erros quando os pediam que produzissem ou identificassem palavras que, no início, compartilhassem apenas o mesmo fonema (e não toda a sílaba inicial), geralmente era, para eles, impossível pronunciar em voz alta cada fonema de uma palavra ou contá-los sem recorrer à imagem escrita (letras) dela. Portanto, eles concluem que não é prudente considerar o bom desempenho nas tarefas em um nível de reflexão fonológica tão complexo e abstrato que nem mesmo pessoas já alfabetizadas conseguem exercitar, como fundamental para o bom desempenho na escrita.

Esse apoio à imagem escrita é verificado, principalmente, em dois momentos durante a aplicação do teste de consciência fonológica: uma das respostas dadas por S1 na tarefa de segmentação fonêmica foi a seguinte: para a palavra “chá”, ela disse: “não sei se é com ‘c’ ou com ‘x’ (referindo-se ao ‘ch’)”. Este fato revela que ela tem domínio do princípio alfabético e que, no teste de consciência fonológica, baseia-se na ortografia e na imagem visual da palavra. Outro dado interessante foi fornecido por S2. Na tarefa de segmentação fonêmica, durante o teste, ela comentou: “Ah! Quer que eu diga as letras!”, o que revela que, ela também se apoia na forma escrita para responder.

Concordamos com Soares (2009) ao acreditar que há necessidade do desenvolvimento das habilidades fonológicas em turmas de alfabetização de jovens e adultos como uma das facetas para a compreensão do princípio alfabético. Entretanto, pondera-se que o desenvolvimento da consciência fonológica não é uma condição suficiente para a apropriação do sistema de escrita alfabética, sobretudo no que se refere à aprendizagem de jovens e adultos, cujos fatores sociais, emocionais e motivacionais exercem forte influência no aprendizado desses sujeitos.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal desta dissertação é investigar a relação entre a consciência fonológica e o aprendizado da escrita em indivíduos jovens e adultos em séries iniciais, através da análise do desempenho destes sujeitos em teste de consciência fonológica e em tarefas controladas e espontâneas de escrita.

A análise dos dados de escrita, não pretendeu estabelecer uma visão reducionista da escrita. Neste trabalho, a escrita é considerada como um processo no qual o sujeito reflete e cria novas possibilidades a partir do conhecimento que tem da língua. Portanto, os erros encontrados revelam estratégias (e não fracassos) que estes sujeitos traçam para tentar alcançar a escrita convencional.

A consciência fonológica tem sido a habilidade metalinguística mais pesquisada nos últimos anos. Isto se deve à relação existente entre a consciência fonológica e a escrita. Foi constatado que os estudos que investigam a consciência fonológica em indivíduos jovens e adultos ainda são carentes, sobretudo na região onde se inseriu esta pesquisa. Além disso, a fundamentação teórica revelou que ainda existe controvérsia sobre a relação existente entre a consciência fonológica e a aquisição da escrita. Contudo, o presente estudo posicionou-se em consonância com os estudos que defendem que há uma relação recíproca entre a consciência fonológica e a escrita.

A metodologia utilizada consiste na aplicação de um teste de consciência fonológica (CONFIAS) e coleta de dados de escrita através da escrita controlada (ditado de palavras) e não controlada de quatro (04) indivíduos adultos.

O teste utilizado para avaliar a consciência fonológica dos sujeitos, CONFIAS, foi escolhido por ser bastante utilizado, por vezes de forma pouca criteriosa, na área fonoaudiológica. Foi verificado que este teste configurou-se como muito diretivo e, portanto, não é capaz de revelar a real consciência fonológica dos sujeitos na medida em que não prioriza a reflexão do sujeito frente às questões apresentadas. Além disso, como o teste não questiona o que motivou o indivíduo a oferecer tal resposta, não é possível compreender quais caminhos o indivíduo percorre para responder e, esta lacuna possibilita o aparecimento de respostas ao acaso, o que coloca em dúvida a confiabilidade e validade do teste.

A partir da análise acerca dos dados coletados, foi possível traçar o perfil dos jovens e adultos participantes desta pesquisa. A maioria é do sexo feminino e todos atribuem ao aprendizado da escrita a importância e necessidade deste veículo de comunicação na

sociedade grafocêntrica. Por sua vez, durante o contato com os sujeitos participantes, foi observada baixa autoestima com relação à capacidade de aprender.

Também foi constatado que a evasão, problema real enfrentado por esta modalidade de ensino, prejudicou o levantamento dos dados de forma mais expressiva na medida em que, a cada retorno da pesquisadora às turmas, era verificado um número menor de alunos em ambos os grupos.

Com relação ao desempenho no teste de consciência fonológica, neste estudo também se observou que o nível da sílaba é menos complexo que o nível do fonema. Acerca das tarefas de consciência fonológica, foi observado que algumas são tão abstratas e distantes do uso da língua no cotidiano que se torna difícil associar o desempenho nestas tarefas com a aquisição da escrita. Foi observado que nem todos os níveis de consciência fonológica são necessários para a aquisição da escrita. Neste estudo, como em outros (ROAZZI, 1991; CARVALHO, 2003), a rima não parece ser uma habilidade relacionada à aquisição da escrita.

A partir da análise dos resultados apresentados, considerou-se que as avaliações de linguagem objetivas, apenas quantitativas e descontextualizadas, não são capazes de verificar o real funcionamento da linguagem durante a situação de teste. Por isso, é importante que, em situações de avaliação, principalmente, seja considerado o caminho percorrido pelo sujeito ao tentar responder às diversas tarefas do teste; esta consideração pode provocar outros modos de olhar para o teste enquanto material de avaliação e diagnóstico.

A análise sobre os dados de escrita revelaram, de modo geral, bom desempenho na escrita e que, de acordo com a proposta de Ferreiro & Teberosky (1985), todos os sujeitos encontram-se na fase alfabética. Os erros encontrados na escrita dos sujeitos – na tentativa de alcançar a escrita convencional das palavras – foram classificados em três categorias, a saber: erros devidos à aplicação de processos fonológicos na escrita, erros devidos à correspondência múltipla e outros tipos de erros. Foi verificado que a maior dificuldade enfrentada pelos sujeitos é com relação à falta de acentuação (presente na categoria outros tipos de erros). A acentuação é um domínio/ habilidade enfocada após a alfabetização, portanto não seria esperado que eles fossem capazes de utilizar a acentuação adequadamente.

A segunda maior dificuldade na escrita relaciona-se à aplicação de processos fonológicos. Este fato revela que maior investigação e conhecimento sobre este aspecto pode contribuir para o desenvolvimento desta modalidade de ensino (EJA), que, como apresentado, ainda carece de metodologia própria.

Acerca da relação entre consciência fonológica e escrita, neste estudo, pôde-se verificar que os sujeitos apresentaram bom desempenho nas tarefas de escrita mesmo sem

conseguirem realizar com pleno êxito as tarefas de consciência fonológica. Ou seja, bons desempenhos nas tarefas de escrita não corresponderam a bons desempenhos em consciência fonológica ou vice-versa. Este fato indica que a consciência fonológica não se constitui como uma habilidade imprescindível para a aquisição da escrita. Portanto, ressalta-se a importância do cuidado na utilização destes testes na clínica fonoaudiológica ou fora dela, já que diversos testes de consciência fonológica têm sido utilizados como critério diagnóstico e/ou propor planejamento terapêutico. Também foi discutido que os resultados obtidos nestes testes podem provocar patologização do processo de aquisição e desenvolvimento da escrita.

Ainda sobre a relação entre consciência fonológica e escrita, não foi possível responder à questão se os sujeitos apresentavam algum nível de consciência fonológica antes de adquirirem a escrita, pois todos os sujeitos apresentavam a escrita em desenvolvimento.

Esta dissertação diferencia-se ao considerar os fatores extralinguísticos que interferem na aquisição e no desenvolvimento da escrita e da consciência fonológica, tais como escolarização prévia, história de vida e práticas letradas, além de olhar para dados qualitativos no que se refere ao desempenho nos testes, pois se verificou que o olhar apenas quantitativo não revela as estratégias que o indivíduo utiliza para responder às tarefas. Além disto, este trabalho refletiu sobre a validade e confiabilidade de um teste diretivo (CONFIAS) para fins de avaliação e diagnóstico.

Algumas lacunas deixadas neste trabalho podem ser supridas em pesquisas futuras que possam investigar o motivo pelo qual os sujeitos erram ou acertam as tarefas dos testes de avaliação da consciência fonológica.

Esta dissertação insere-se e colabora com as áreas da Psicolinguística e, principalmente, de Fonoaudiologia, já que amplia a discussão sobre o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica e da relação com a escrita. Espera-se que este trabalho contribua para a construção do conhecimento sobre consciência fonológica, especialmente sobre sua avaliação e relação com a escrita, e que sirva como estímulo à realização de outras pesquisas sobre a relação entre a consciência fonológica e a aquisição da escrita em indivíduos jovens e adultos em séries iniciais.

A literatura que relaciona a consciência fonológica com a escrita de jovens e adultos ainda é incipiente. Os caminhos estão abertos, e são necessários outros estudos, de diferentes metodologias, que contribuam para esta discussão, tais como: a realização de outros estudos com amostras maiores em que seja possível propor generalizações com maior confiabilidade, a realização de estudos que comparem a consciência fonológica em indivíduos jovens e adultos em séries iniciais e em indivíduos já alfabetizados.



Esta pesquisa contribui para o aprimoramento da consciência fonológica em indivíduos jovens e adultos, na medida em que ainda são observados, na área fonoaudiológica, diversos testes descontextualizados para avaliar os diversos níveis da linguagem. Além disso, nesta área, os estudos que relacionam a consciência fonológica com escrita são realizados, majoritariamente, com a população infantil. Além disso, o conhecimento sobre a modalidade de ensino de jovens e adultos ainda é muito restrito, fato que é contrário ao que se espera no momento em que o país tenta combater os baixos índices de alfabetismo e garantir o acesso à educação a todos os sujeitos.

Após as considerações apresentadas, firma-se uma necessidade e desejo de continuidade às investigações sobre a relação entre consciência fonológica, aquisição e desenvolvimento da escrita, em especial, na população de indivíduos jovens e adultos.

**REFERENCIAS**

ALVES, M. *Educação de Jovens e adultos*. São Paulo: Parábola, 2008.

ALVES, U. O que é consciência fonológica. In: LAMPRECHT, R. R. *Consciência dos sons da língua: Subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

ÁVILA, C. Consciência Fonológica. In: FERREIRA, L; BEFI-LOPES, D; LIMONGI, S. *Tratado de Fonoaudiologia*, São Paulo: Roca, p. 815-24, 2004.

BARCELOS, V. *Educação de jovens e adultos: currículo e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BARRERA, S. Papel facilitador das habilidades metalinguísticas na aprendizagem da linguagem escrita. In: MALUF M.R. (Org.) *Metalinguagem e aquisição da escrita*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

BARRERA, S; MALUF, M. *Consciência metalinguística e alfabetização: Um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental*. Psicologia: Reflexão e Crítica, 2003.

BLANCO-DUTRA, A. Instrumentos de avaliação de consciência fonológica. In: LAMPRECHT, R. R. *Consciência dos sons da língua: Subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

BLANCO-DUTRA, A; RIGATI-SCHERER, A; BRISOLARA, L. Consciência fonológica e aquisição de língua materna. In: LAMPRECHT, R. R. *Consciência dos sons da língua. Subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. Porto Alegre: EDIPURS, 2009.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. *Plano Nacional de Educação* (n.10.172). Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. *Relatório final do grupo de trabalho Alfabetização Infantil: os novos caminhos*. Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados. Apresentado no seminário- O Poder Legislativo e a Alfabetização Infantil: os novos caminhos. Brasília, 15 de setembro de 2003.

CIELO, C; POERSCH, J. A sensibilidade fonológica e o início da aprendizagem da leitura. *Letras de hoje*, v.33, n.2, 1998.

CAGLIARI, L. *Alfabetização e linguística*. 14. impr. São Paulo: Scipione, 2007.

CALIATTO, S; MARTINELLI, S. Avaliação da escrita em jovens e adultos. *Revista brasileira de Estudos pedagógicos*. Brasília, v. 89, n. 222, p. 273-294, maio/ago. 2008.

CARDOSO-MARTINS (Org.). *Consciência fonológica e alfabetização*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

CARDOSO-MARTINS, C; FRITH, U. *Consciência fonológica e habilidade leitura na síndrome de Down*. Psicologia reflexão e crítica. v.12, n.1. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1999.

CARVALHO, W. *O desenvolvimento da consciência fonológica: da sensibilidade à consciência plena das unidades fonológicas*. Tese (doutorado). Programa de pós-graduação em letras e linguística da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2003.

CRISTÓFARO, T. *Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. 8.ed. São Paulo: Contexto, 2005.

DI PIERRO, M. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. In: *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. 2. ed. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2008. (Coleção Educação para Todos; 3).

DURANTE, M. *Alfabetização de adultos: leitura e produção de textos*. Porto Alegre: artes médicas, 1998.

FÁVERO, L; ANDRADE, M; AQUINO, Z. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 2.ed, São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FLÔRES, O. *(Meta)Linguagem*. Linguagem & Ensino. Pelotas, v.14, n.1, p. 243-261, jan/jun. 2011.

\_\_\_\_\_. Aspectos pragmáticos da consciência linguística. In: *Actas do 5º Congresso Internacional de Psicolinguística Aplicada*. Porto Alegre: ISAPL, 1998.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. v.4. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1990.

FREITAS, G. *Consciência fonológica: rimas e aliterações no português brasileiro*. *Letras de Hoje*, v.132, 2003.

\_\_\_\_\_. Sobre a consciência fonológica. In: LAMPRECHT ET. al. *Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GOMBERT, J.E. Atividades metalinguísticas e aprendizagem de leitura. In: MALUF, M (Org.). *Metalinguagem e aquisição da escrita*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

GONÇALVES, M. *Relação entre consciência fonológica e o sucesso na alfabetização: Um estudo com crianças alfabetizadas*. Dissertação (mestrado). Faculdade de educação da Universidade Federal de Minas Gerais. 2009.

GOUGH,P; LARSON,K; YOPP, H. A estrutura da consciência fonológica. In: CARDOSO-MARTINS, C. *Consciência fonológica e alfabetização*. Petrópolis: Vozes, 1996.

HENRIQUES, RICARDO; IRELAND, TIMOTHY. A política de educação de jovens e adultos no governo Lula. In: *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. 2. ed., Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2008. (Coleção Educação para Todos; 3).

INEP. *Mapa do analfabetismo no Brasil*. Brasília, DF: INEP, 2003.

LAMPRECHT et.al. *Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

\_\_\_\_\_. *Consciência dos sons da língua. Subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. Porto Alegre: EDIPURS, 2009.

LEAL, T (Org.). *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEMLE, M. *Guia teórico do alfabetizador*. 16. ed., 2ª impr. São Paulo: Ática. 2005.

MALUF, M; ZANELLA, M; PAGNEZ, K. *Habilidades metalinguísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras*. Boletim de Psicologia, v. LVI, n. 124, 2006.

MARCUSCHI, L. *Da fala para a escrita*. São Paulo: Cortez, 2001.

MASSINI-CAGLIARI, G; CAGLARI, L. *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. Campinas: Mercado das letras: Associação de leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fapesp, 1999. (Coleção Leituras no Brasil)

MATTOS E SILVA, R. *Contradições no ensino do português: a língua que se fala X a língua que se ensina*. 2. ed. São Paulo: Contexto; Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia. 1997. (Repensando a Língua Portuguesa).

MELO, L. *A interferência de processos fonológicos na escrita de crianças disléxicas falantes do português*. Dissertação (mestrado). Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2010.

MELO, R. *A relação entre consciência fonológica e aquisição da leitura e da escrita de jovens e adultos*. Tese (doutorado) - Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia, Rio de Janeiro, 2006.

MOLLICA, M.; LEAL, M. *Letramento em EJA*. São Paulo: Parábola, 2009.

MOOJEN, S e cols. *CONFIAS – Conciência fonológica: instrumento de avaliação sequencial*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MORAIS, A. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 1999.

\_\_\_\_\_. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? In: MORAIS, A; ALBUQUERQUE, E;

- MORAIS, A; LEITE, T. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizando? In: MORAIS, A; ALBUQUERQUE, E; LEAL, T (Org.). *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- MOREIRA, C. *O estatuto da sílaba na aprendizagem da leitura: um estudo comparativo entre adultos e crianças*. Tese (doutorado). Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2009.
- MOTA, M; CASTRO, N. Alfabetização e consciência metalinguística: um estudo com adultos não alfabetizados. *Estudos de psicologia*. Campinas. 24(2), abril-junho. 2007.
- OLIVEIRA, M. *Avaliação da consciência fonológica em crianças que possuem desvio fonológico*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2009.
- ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Alfabetização como liberdade*. Traduzido por Patrícia Zimbres. Brasília: UNESCO, 2003.
- POERSCH, J. Implicações da consciência linguística no ensino-aprendizagem da linguagem. In: *Actas do 5º Congresso Internacional de Psicolinguística Aplicada*. Porto Alegre: ISAPL, 1998.
- RAMOS, N. *Consciência fonológica do português do Brasil: Descrição e análise de cinco testes*. Dissertação de mestrado. Instituto de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- RIBEIRO, V (Org.). *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas, SP: Mercado das letras: Associação de leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001. (Coleção Leituras no Brasil).
- RIGATI-SCHERER, A. *Consciência fonológica e explicitação do princípio alfabético: Importância para o ensino da língua escrita*. 2008. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2008a.
- \_\_\_\_\_. Consciência fonológica e compreensão do principio alfabético: subsídios para o ensino da língua escrita. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 81-88, jul./set. 2008b.
- \_\_\_\_\_. Conversa Inicial. In: *Consciência dos sons da língua*. Subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. Porto Alegre, EDIPURS, 2009.
- ROAZZI, A; PETER, A; BRYANT, E. *A Arte do Repente e as Habilidades Linguísticas*. R. Bras. Est. Pedag., Brasília, v.72, n.172, p.291-317, set./dez. 1991
- SÁ, J. *O desenvolvimento da escrita ortográfica em adultos tardiamente escolarizados*. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.
- SARRETA, E. Alfabetização de mulheres adultas: o longo caminho entre o espaço doméstico e a sala de aula. In: *XXV Simpósio Brasileiro, II Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação*, São Paulo, 2011.

SANTOS, M; NAVAS, A. *Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática*. São Paulo: Manole, 2002.

SCLIAR-CABRAL, L. Da oralidade ao letramento: continuidades e descontinuidades. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 21-35, jun., 1995.

\_\_\_\_\_. *Capacidades metafonológicas e testes de avaliação: implicações sobre o ensino do português*. PERSPECTIVA, Florianópolis, v.20, n.01, p.139-156, jan./jun. 2002.

\_\_\_\_\_. *Princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2003.

SILVA, ANA CRISTINA CONCEIÇÃO DA. *Até a descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia, 2003.

SILVA, M. *Leitura, ortografia e fonologia*. São Paulo: Ática, 1981 (Ensaio, 75).

SOARES, A. *Relações entre consciência fonológica, escrita e leitura em testes do programa Brasil alfabetizado*. Dissertação mestrado. Universidade federal de Minas Gerais-UFMG, Faculdade de Educação, 2009.

SOARES, L. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, V (Org.). *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas, SP: Mercado das letras: Associação de leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001. (Coleção leituras no Brasil).

SOARES, M. Alfabetização: A resignificação do conceito. In: *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. 2.ed. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2008. (Coleção educação para todos; 3).

SOARES, MAGDA. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOROKA, J. *Conexões entre produção textual e consciência metalinguística*, Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

TEIXEIRA, E.R. *Psicolinguística*. UNIFACSc- Educação a Distância: Universidade Salvador, 2011.

TESSARI, E. *Operações fonológicas nas alterações ortográficas – a presença da fonologia na ortografia*. Dissertação de mestrado. Instituto de Letras. Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2002.

TFOUNI, L. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. *Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada*. Ed. rev. São Paulo: Cortez, 2006.

YAVAS, F. *Habilidades metalinguísticas na criança: uma visão geral*. Cadernos de Estudos Lingüísticos, Campinas, v.14, p.39-51, 1989.

YAVAS, M; HAASE, V. Consciência fonêmica em crianças na fase de alfabetização. In: *Letras de hoje*, Revista do curso de Pós-graduação em Linguística e Letras da PUCRS, Porto Alegre, v.23, n.4, p.31-55, dez. 1988.

YAVAS, M; HERNANDORENA, C & LAMPRECHT, R. *Avaliação fonológica da criança: reeducação e terapia*. 2ª reimp. Porto Alegre: Artmed, 2001.

**APÊNDICE A – Termo de consentimento Livre e esclarecido.**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA**

**Termo de consentimento Livre e Esclarecido****Prezado (a) Senhor (a)**

Eu, Renata Gomes da Costa, portadora do Rg N° 0888387733, fonoaudióloga, CRFª n° 10.181/BA, sou aluna regular do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Bahia- UFBA. Desenvolvo pesquisa intitulada “Consciência fonológica em aprendizes jovens e adultos” orientado pela professora doutora Elizabeth Reis Teixeira. Este estudo tem como objetivo geral investigar o desenvolvimento da consciência fonológica relacionada à aquisição da escrita em aprendizes jovens e adultos nas séries iniciais.

Para a realização desta pesquisa, os seguintes procedimentos são necessários:

1. Realização de entrevista aberta com o aluno sobre a sua relação com a escrita ao longo da vida.
2. Avaliação da consciência fonológica realizada através de um teste validado (CONFIAS). Neste teste apenas serão respondidas algumas questões relacionadas ao tema.

A sua participação nesta pesquisa é voluntária, você tem o direito de deixar de responder a qualquer pergunta da entrevista e/ou das avaliações bem como interromper a sua participação em qualquer fase da pesquisa sem qualquer ônus ou constrangimento.

A avaliação não determinará qualquer risco nem trará desconfortos. Você em qualquer etapa do estudo, sobre qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas.

As informações fornecidas serão utilizadas para fins de estudo científicos e as análises respeitarão os valores éticos de pesquisa, não sendo divulgada a identificação de nenhum dos participantes.

Não existirão despesas ou compensações financeiras relacionadas à sua participação.

**Ciente e de acordo**

Salvador,

...../...../.....

Nome do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_ RG N° \_\_\_\_\_



**APÊNDICE B – Roteiro para entrevista semiestruturada****DADOS SÓCIO-DEMOGRÁFICOS**

Idade:	Nº _____
Sexo: ( )Fem ( )Masc	
Escolaridade:	
Escolaridade dos pais:	
Naturalidade:	
Município e bairro onde reside:	
Ocupação:	
Renda média familiar:	

**DADOS RELACIONADOS À ESCOLA E À AQUISIÇÃO DA ESCRITA**

1. Já freqüentou a escola anteriormente? 1.1 ( )Sim 1.2 ( )Não 1.1.2 Frequentou a escola por quanto tempo? _____ 1.1.3 Por que voltou à estudar? 1.2.1 Por que começou a estudar agora?
2. Tem boa recordação da experiência escolar?
3. Na sua família as pessoas sabem ler e escrever?
4. Sabe ler? O que consegue ler?
5. Sabe escrever? O que consegue escrever?
6. Qual necessidade/ função da escrita no dia a dia?

**APÊNDICE C - Aprovação do comitê de ética em pesquisa****UNIVERSIDADE SALVADOR  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

Salvador, 29 de setembro de 2010

Elizabeth Reis Teixeira  
Renata Gomes da Costa

REF: Submissão de Projeto  
Projeto: "Consciência fonológica em aprendizes jovens e adultos no Segmento I"  
FR: 357296  
Protocolo nº: 04.11.20

Prezadas Pesquisadoras,

Apraz-nos comunicar que o seu projeto intitulado "Consciência fonológica em aprendizes jovens e adultos no Segmento I" foi APROVADO pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Salvador em Reunião Ordinária realizada em 13 de setembro de 2010.

Lembramos a V.S<sup>a</sup>. da necessidade de enviar relatórios periódicos trimestrais acerca do progresso do referido projeto para este CEP, bem como o envio do relatório final consubstanciado e documentado conforme apresentado no cronograma de seu projeto. Informamos ainda, que em se tratando de projetos de conclusão de curso, monografias, dissertações ou teses, uma cópia do manuscrito final deverá ser encaminhada para nossos registros, bem como cópias dos artigos publicados decorrentes da pesquisa realizada sob nossa aprovação.

Na certeza do cumprimento ético de suas atividades de pesquisa, desejamos a realização de um ótimo trabalho e colocamo-nos à sua disposição para esclarecer quaisquer dúvidas ou questionamentos que se façam pertinentes durante a duração do estudo aprovado.

Cordialmente,

Prof. Dr. Francisco Kelmo, PhD (post-doc)  
Presidente do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Salvador

**APÊNDICE D – CLASSIFICAÇÃO DOS ERROS PRODUZIDOS NA ESCRITA DOS SUJEITOS**  
**ERROS DEVIDO A APLICAÇÃO DE PROCESSOS FONOLÓGICOS NA ESCRITA**

TIPO DE PROCESSO FONOLÓGICO	ELEMENTOS AFETADOS	PADRÃO	PADRÃO RESULTANTE	EXEMPLOS
DE SUBSTITUIÇÃO	PALATALIZAÇÃO	Palatalização da lateral + [i]	/l/ → [ʎ]	FAMÍLIA → FAMILHA
		Despalatalização da lateral palatal	/ʎ/ → [l]	MULHER → MULÉ
		Semivocalização da lateral palatal	/ʎ/ → [y]	PALHAÇO → PAIAÇO
		Semivocalização da nasal palatal	/ɲ/ → [y]	UNHA → ñIA; BANHO → BAI0
	DE VOGAIS	Neutralização entre vogais médias e altas	[e] → [i]; [o] → [u]	ESCOLA → ISCOLA; VEADO → VIADO; VOAR → VUAR; COLHER → CULHER
MODIFICAÇÕES ESTRUTURAIS (SIMPLIFICAÇÃO DA ESTRUTURA DA SÍLABA)	DO DITONGO CRESCENTE	migração	Troca de sílaba	ESTÁTUA → ESTAUTA; AMÊNDOA → AUMENDA; CÂMBIO → CAIMBO
		elisão	C# → ∅	ARMÁRIO → ARMARO; DÚZIA → DUZA
	DO DITONGO DECRESCENTE	Monotongação de /ay/, /ey/ e /ow/	→ [a]; [e]; [o]	CAIXA → CAXA; BEIJO → BEJO; LOUCO → LOCO
		Ditongação de V + "S" final	V + [y]	NÓS → NÓIS; PÉS → PEÍS

**ERROS DEVIDO A APLICAÇÃO DE PROCESSOS FONOLÓGICOS NA ESCRITA**

TIPO DE PROCESSO FONOLÓGICO	ELEMENTOS AFETADOS	PADRÃO	PADRÃO RESULTANTE	EXEMPLOS
MODIFICAÇÕES ESTRUTURAIS (SIMPLIFICAÇÃO DA ESTRUTURA DA SÍLABA)	DA CONSOANTE FINAL	elisão o "R" final absoluto	/R/ → ∅	CANTAR → CANTÁ; COLHER → COLHÉ
		migração	Troca de sílaba	SATISFEITO → SASTIFEITO
		metátese	Troca dentro da sílaba	PRECISA → PERCISA
	DO ENCONTRO CONSONANTAL	ELISÃO DE C2	C + /ɾ/ → C	PODRE → PODE; DENTRO → DENTO
		CONFUSÃO DE C2	C /l/ → C /ɾ/	BLOCO → BROCO
		migração	Troca de sílaba	VIDRO → VRIDO
DE ASSIMILAÇÃO	ENTRE VOGAIS	Harmonia vocálica	Alteamento	DORMIR → DURMIR; SEGUIR → SIGUIR

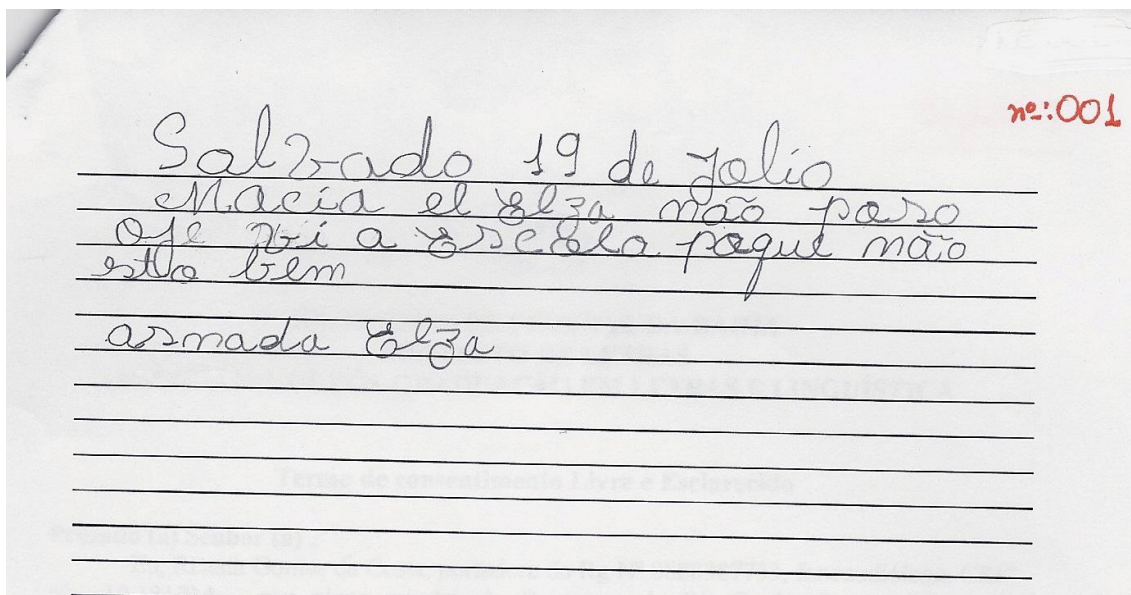
**ERROS DEVIDO A CORRESPONDÊNCIAS MÚLTIPLAS ENTRE SONS E LETRAS**

TIPO DE ERRO	PADRÃO UTILIZADO	ELEMENTOS AFETADOS	EXEMPLOS
SIMPLIFICAÇÃO DE DÍGRAFOS	ELISÃO DE UM DOS ELEMENTOS	“rr”> “r”	MACARAO
	CONFUSÃO DE DÍGRAFOS	LH - NH	ORENHA
HIPERCORREÇÃO DE FORMAS	CONFUSÃO/SUBSTITUIÇÃO DE ELEMENTOS SEMELHANTES	U > O	FOMAÇA OCOLOS
SUBSTITUIÇÃO DEVIDO A CORRESPONDÊNCIA MÚLTIPLA	CONFUSÃO/SUBSTITUIÇÃO DE SEGMENTOS SEMELHANTES	Z > S X > CH	ARMASEM CHICARA
NASALIZAÇÃO	ACRÉSCIMO	∅ > N	INDIOTA
	ELISÃO	N > ∅	IGEÇÃO
	CONFUSÃO	N > M	TANPA

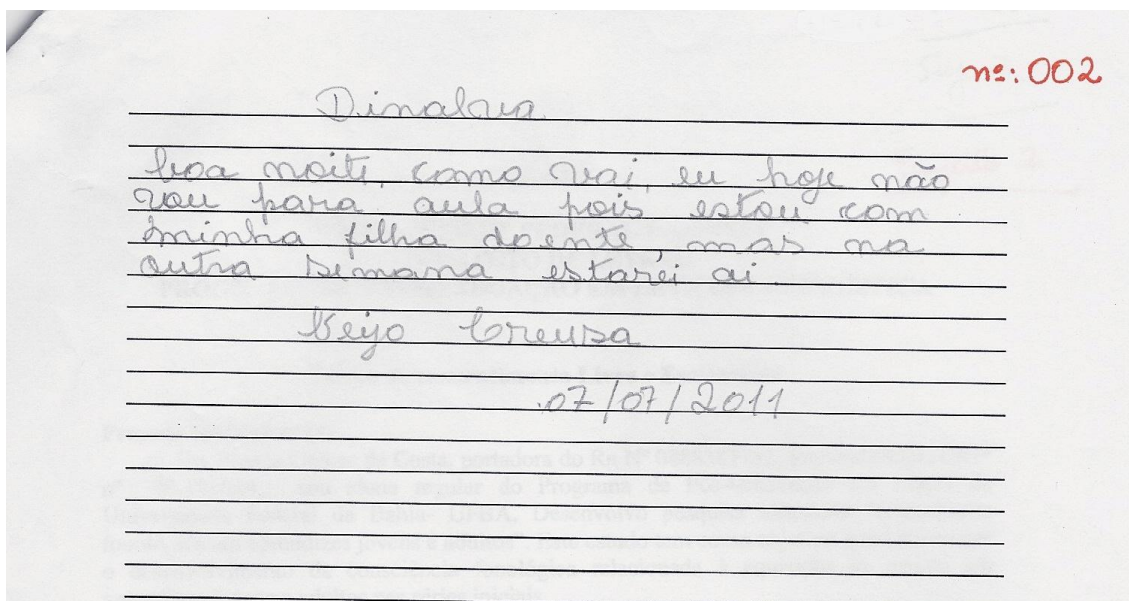
**OUTROS TIPOS DE ERROS**

TIPOS DE ERROS		EXEMPLOS
INSERÇÃO DE ELEMENTO VOCÁLICO		CORACEÃO
INSERÇÃO DE SEMIVOGAL/DITONGAÇÃO		SOVEITE
ACENTUAÇÃO	FALTA	MEDICO
	INSERÇÃO	TRÊM
	CONFUSÃO	XICÁRA

## APÊNDICE E - ESCRITA NÃO CONTROLADA DO SUJEITO 1



## APÊNDICE F – ESCRITA NÃO CONTROLADA DO SUJEITO 2



## APÊNDICE G - ESCRITA NÃO CONTROLADA DO SUJEITO 3

Professora Dinalva bom dia nº: 003  
eu estou mandando este  
bulletin para avisar que  
eu não vou poder para  
a aula por que eu estou com  
um filho doente eu vou levar  
para o medico.  
ass. Helenita Silva Lemes  
beijos

## APÊNDICE H - ESCRITA NÃO CONTROLADA DO SUJEITO 4

São Carlos 04 julho 2011 nr: 004

Profrere Dinahia des disculpas  
por que não vi a mãe tendo que  
viajar para visitar minha família  
breve e estou de volta

Muito grato

Ozineldo Lima de Silve



## ANEXO A – Instrumento para avaliação da consciência fonológica (CONFIAS)

## CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO SEQUENCIAL

## S 4 – Identificação de rima

<p>“Que desenho é este? (mão) Eu vou dizer 3 palavras e quero que você me diga qual delas termina (ou rima) como mão.”</p> <p>Exemplos: mão sal – cão – luz aranha montanha – umbigo – carrinho</p>	Desenhos	Alternativas
	<p>flor martelo abelha coração</p>	<p>pão – dor – trem morango – tapete – castelo relógio – orelha – vestido armazém – carnaval – injeção</p>

## S 5 – Produção de palavra com a sílaba dada

<p>“Que palavra começa com ‘pa’?”</p> <p>Exemplos: pa = papai, pacote ja = jarra, Japão</p>	Sílabas-alvo
	<p>ca ba pi so</p>

## S 6 – Identificação de sílaba medial

<p>“Que desenho é este? (girafa) Qual é o pedaço (ou sílaba) do meio da palavra girafa? (‘ra’). Eu vou dizer 3 palavras e só uma tem o pedaço (ou sílaba) do meio igual ao de ‘girafa’. Qual é?”</p> <p>Aguarde que a criança evoque a sílaba do meio, antes de dizer as 3 palavras. Auxilie a evocação das sílabas do meio nos exemplos.</p> <p>Exemplos: girafa pirata – panela – dinheiro camelo colega – vermelho – bolacha</p> <p>...</p>	Desenhos	Alternativas
	<p>tomate palhaço cavalo jacaré</p>	<p>fumaça – lanterna – espeto mochila – caneta – telhado soldado – gravata – vizinho avental – macarrão – dominó</p>

## S 7 – Produção de rima

<p>“Que desenho é este? (chapéu) Que outra palavra termina (ou rima) como chapéu?”</p> <p>Exemplos: chapéu = céu, véu (dependendo da região, estarão corretas respostas como ‘hotel’, ‘pastel’). pentee = quente, dente</p>	Desenhos
	<p>balão café rato bola</p>

... Se necessário, ajude a criança movendo fichas correspondentes ao número de sílabas ou fonemas.

S 8 – Exclusão

<p>“Se eu tirar ‘so’ de socorro fica? (corro) “Se eu tirar ‘be’ de cabelo fica? (calo)</p> <p><b>Exemplos:</b> socorro = corro cabelo = calo</p>	<p><b>Palavras-alvo</b></p> <p>“ci” de cipó “pi” de piolho “es” de escola “té” de pateta “ve” de gaveta “le” de pele “to” de gasto *** “cól” de caracol</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

S 9 – Transposição

<p>“Eu vou dizer uma palavra que não existe. Essa palavra tem dois pedaços (ou sílabas) e tu vais trocar os pedaços: vais dizer primeiro o pedaço do fim e depois o pedaço do começo. Vais descobrir uma palavra que existe. Assim: durró fica? (roda). Chobí fica? (bicho)”.</p> <p>Aguarde a resposta da criança para ter certeza de que eia entendeu a tarefa de transposição.</p> <p><b>Exemplos:</b> darró = roda chobi = bicho</p>	<p><b>Palavras-alvo</b></p> <p>tapór lhomi cafó valú</p> <p>***</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------

\*\*\* Se necessário, ajude a criança movendo fichas correspondentes ao número de sílabas ou fonemas

**F 1 – Produção de palavra que inicia com o som dado**

<p><i>“Eu vou dizer um som e você vai me dizer uma palavra que comece com esse som.”</i></p> <p>Observação: o som de [ʒ] corresponde ao ‘g’ e ao ‘j’ (gente, jóia); o som de [ʃ] corresponde ao ‘ch’ e ao ‘x’ (chave, xícara).</p> <p>Exemplos: [a] = amigo, agulha [f] = feijão, família</p>	<p><b>Sons-alvo</b></p> <p>[ʒ] [v] [ʃ] [s]</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------

**F 2 – Identificação de fonema inicial**

<p><i>“Que desenho é este? (sino). Agora eu vou dizer 3 palavras. Uma delas começa com o mesmo som da palavra ‘sino’. Descubra qual é a palavra”.</i></p> <p>Exemplos: sino    <i>sede</i> – chuva – gema bota    galo – <i>banco</i> – pêra</p>	<b>Desenhos</b>	<b>Alternativas</b>
	<p>urso folha macaco dedo</p>	<p>ovo – bolo – <i>unha</i> vela – <i>figo</i> – cola <i>menino</i> – presente – <i>salada</i> <i>doce</i> – sapo – linha</p>

**F 3 – Identificação de fonema final**

<p><i>“Que desenho é este? (coelha) Eu vou dizer 3 palavras. Uma delas termina com o mesmo som de ‘coelha’. Descubra qual é a palavra.”</i></p> <p>Exemplos: coelha    azeite – sorriso – <i>farinha</i> chave    <i>pele</i> – cama – lobo</p>	<b>Desenhos</b>	<b>Alternativas</b>
	<p>lápiz tambor piano escada</p>	<p>pedra – garfo – <i>férias</i> nariz – <i>colher</i> – manhã criança – cidade – <i>banheiro</i> <i>cabeça</i> – parede – morcego</p>

**F 4 – Exclusão**

<p><i>“Se eu tirar o som [ʃ] de ‘chama’ fica?” (ama)</i> <i>“Se eu tirar o som [r] da palavra ‘barba’ fica?” (baba)</i></p> <p>Exemplos: som [ʃ] de chama = ama som [r] de barba = baba</p>	<b>Palavras-alvo</b>
	<p>som [r] de mar som [ʒ] de jaula som [v] de vida som [s] de pasta som [a] de peça som [u] de viúva</p>

**F 5 – Síntese**

<p>“A palavra <i>Eva</i> tem estes sons: <i>E – V – A</i>. Eu vou dizer uns sons, e você vai descobrir que palavra eles formam.”</p> <p>Pronuncie os sons com um breve intervalo entre cada um deles. A pronúncia deve ser curta para que não se tornem sílabas. Por exemplo, o som de [z] deve ser produzido como ‘zzz’ e não como ‘zã’.</p> <p><b>Exemplos:</b>  <i>E – v – a</i> = Eva  <i>m – e – s – a</i> = mesa</p> <p style="text-align: right;">***</p>	<b>Palavras-alvo</b>
	<p>j – á  u – v – a  a – s – a  m – a – l – a</p>

**F 6 – Segmentação**

<p>“Agora você vai falar os sons das palavras.”</p> <p><b>Exemplos:</b>  vó = v – ó  lua = l – u – a</p> <p style="text-align: right;">***</p>	<b>Palavras-alvo</b>
	<p>chá  osso  lixo  mola</p>

**F 7 – Transposição**

<p>Este item, devido à sua complexidade, gera dificuldade tanto na aplicação quanto no entendimento da ordem por parte da criança. Sugere-se o uso de fichas durante toda a aplicação, conforme o seguinte procedimento:</p> <p>1º) diga as palavras inventadas, deslizando o dedo sobre as fichas;  2º) diga os sons isoladamente, apontando uma ficha por vez;  3º) solicite que a criança diga os sons de trás para diante, juntando-os para formar uma palavra que exista.</p> <p>“Agora nós vamos falar de trás para diante. Eu vou dizer uma palavra esquisita como ‘amú’. Ela tem três sons: <i>u – m – u</i>. Se você disser os sons de trás para diante nós vamos achar uma palavra que existe: ‘uma’. E a palavra esquisita ‘ica’ – se dissermos os sons desta palavra de trás para diante, que palavra formaríamos? (‘aqui’).”</p> <p><b>Exemplos:</b>  amú = uma  ica = aqui</p> <p style="text-align: right;">***</p>	<b>Palavras-alvo</b>
	<p>alé (ela)  óva (avó)  ôla (alô)  ias (sai)</p>

\*\*\* Se necessário, ajude a criança movendo fichas correspondentes ao número de sílabas ou fonemas

**ANEXO B – Protocolo de respostas do instrumento para avaliação da consciência fonológica**

**CONFIAS**

**CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO SEQUENCIAL  
PROTOCOLO DE RESPOSTAS**

Nome: \_\_\_\_\_  
 Escolaridade: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_  
 Hora início: \_\_\_\_\_ Hora término: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

**(S) NÍVEL DA SÍLABA**

S1 <input type="checkbox"/>	0	1	Observações	
S2 <input type="checkbox"/>	0	1		
S3 <input type="checkbox"/>		0	1	
S4 <input type="checkbox"/>		0	1	
S5 <input type="checkbox"/>	0	1	Produção	
S6 <input type="checkbox"/>		0	1	
S7 <input type="checkbox"/>	0	1	Produção	
S8 <input type="checkbox"/>	0	1	Produção	
S9 <input type="checkbox"/>	0	1	Produção	

**(F) NÍVEL DO FONEMA**

F1 <input type="checkbox"/>	0	1	Observações	
F2 <input type="checkbox"/>		0	1	
F3 <input type="checkbox"/>		0	1	
F4 <input type="checkbox"/>	0	1		
F5 <input type="checkbox"/>	0	1		
F6 <input type="checkbox"/>	0	1		
F7 <input type="checkbox"/>	0	1		

	Possibilidades	Acertos
Sílaba	40	
Fonema	30	
Total	70	

OBSERVAÇÕES GERAIS:

\* Colocar no quadrinho o sub-total de cada tarefa

## ANEXO C – Critérios para pontuação do teste de consciência fonológica

## 6 - CRITÉRIOS PARA A PONTUAÇÃO

Para facilitar a pontuação do teste, serão expostos, a seguir, critérios para o julgamento das respostas, de acordo com as diferentes tarefas.

Tarefas	Pontos	0	1
<b>Síntese e segmentação</b> (S1, S2, F5, F6)		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não responde.</li> <li>- Solicita mais de uma repetição.</li> <li>- Sintetiza ou segmenta inadequadamente ou parcialmente.</li> <li>Ex.: (S1) má – gico</li> <li>(S2) e – sco – va</li> <li>(F5) j – á = jaula</li> <li>(F6) l – i – xo</li> <li>- Diz o nome da letra e não o som.</li> <li>Ex.: osso = o, ce, o</li> <li>chá = x, agá, a</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sintetiza e segmenta corretamente.</li> </ul>
<b>Identificação</b> (S3, S4, S6, F2, F3)		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não responde.</li> <li>- Solicita mais de uma repetição.</li> <li>- Escolhe a palavra incorreta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica a palavra correta.</li> </ul>
<b>Produção</b> (S5, S7, F1)		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não produz ou diz que não sabe.</li> <li>- Solicita mais de uma repetição.</li> <li>- (S5) Produz uma palavra que não inicia com a sílaba dada.</li> <li>- (S5) Produz uma palavra que inicia com o mesmo fonema, não com a mesma sílaba.</li> <li>Ex.: casa – comida</li> <li>- (S7) Produz uma palavra que não rima com a palavra alvo.</li> <li>- (S7) Produz a rima alterando a consoante</li> <li>Ex.: bola – hora / rato caco</li> <li>- (F1) Produz uma palavra que não inicia com o fonema dado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (S5) Produz uma palavra que inicia com a mesma sílaba.</li> <li>- (S5) Produz uma palavra com a sílaba inicial acrescida de um elemento.</li> <li>Ex.: casa – castelo</li> <li>- (S7) Produz uma palavra que rima com a palavra alvo.</li> <li>- (S7) Produz uma palavra inventada.</li> <li>Ex.: bola – totóla</li> <li>- (F1) Produz uma palavra que inicia com o fonema dado.</li> </ul>

<p><b>Exclusão (S8, F4)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não responde.</li> <li>- Solicita mais de uma repetição.</li> <li>- Não exclui ou exclui parcialmente.</li> <li>Ex.: (S8) piolho – iolho</li> <li>- Exclui elementos a mais do que o solicitado.</li> <li>Ex.: (S8) barco – ba / (F4) vida – da</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exclui os elementos solicitados corretamente.</li> <li>- Exclui os elementos solicitados, embora não identifique a palavra resultante, alterando a tonicidade.</li> <li>Ex.: boneca – bone</li> </ul>
<p><b>Transposição (S10, F7)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não responde.</li> <li>- Solicita mais de uma repetição.</li> <li>- Não realiza a transposição.</li> <li>- Realiza a transposição de forma incorreta.</li> <li>- Realiza a transposição, mas altera um elemento.</li> <li>- Ex.: valu – liva / lhomi – milo, filo ôla – ali / óva - ave</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realiza a transposição de forma correta.</li> </ul>