



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**INSTITUTO DE LETRAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGÜÍSTICA**

**CLÁUDIA MARTINS MOREIRA**

**O ESTATUTO DA SÍLABA NA APRENDIZAGEM DA LEITURA:  
COMPARANDO O PERCURSO DE CRIANÇAS E ADULTOS**

Salvador  
2009

**CLÁUDIA MARTINS MOREIRA**

**O ESTATUTO DA SÍLABA NA APRENDIZAGEM DA LEITURA:  
COMPARANDO O PERCURSO DE CRIANÇAS E ADULTOS**

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

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

Salvador  
2009

Neste trabalho traço uma metáfora do caminhar, do primeiro ao último capítulo. Nada há de original nisso. Toda tese tem esse caráter subliminar. Assim o fiz, entretanto, por uma necessidade muito particular. Quero homenagear aos grandes companheiros de jornada, especialmente: aos anfitriões que já viajaram, meu pai **Betinho** e minha mãe **Ziza**, por terem me ensinado os grandes valores da vida, e ao hóspede que acabou de chegar, meu filho **João Pedro**, por me fazer renascer e ter-se tornado, tão inocentemente, meu grande companheiro de vida. Aos meus grandes amores, presentes e ausentes, dedico meu trabalho.

## FAÇAMOS UM BRINDE

Um brinde à presença indelével desse ser supremo e sábio, que minha fé cristã aprendeu a chamar de Deus. Pela vida que bebo a cada manhã, pela força mesmo depois das retinas cansadas, pela saúde, por conseguir chegar ao fim de mais um percurso.

Um brinde àqueles a quem devo meu oxigênio, minha vitalidade, minha vontade de caminhar, mesmo não os tendo mais ao meu lado nesta estrada: ao meu pai Betinho e minha mãe Ziza, sol e lua iluminando minha passagem.

Um brinde àquele que me ama incondicionalmente e que, ao me dar a mão todos os dias, renova minha vontade de andar, apesar das pedras no caminho. Ao meu filho João Pedro.

Um brinde àqueles que me são caros por uma força maior do que a simples vontade, por uma força visceral, sangüínea, os quais amo, com todas as nossas diferenças: meus irmãos, Bebeto e Cacinho e minhas irmãs, Suse e Tiane.

Um brinde à UESC por me permitir arrumar as malas e financiar minha viagem; e à UFBA, por me aceitar de braços abertos. Por extensão, um brinde a todos os que aprendi a amar nesta nova casa: as meninas do PROAEP, os colegas de sala, as professoras queridas, os secretários do Instituto de Letras, especialmente a Wilson, e a coordenação da Pós-Graduação.

Um brinde especial a minha orientadora. Pela luz constante durante os momentos nebulosos, pelas horas de silêncio e pelas horas de alegria. Um brinde a você, Beth!

Um brinde ao meu brilhante amigo Braulino, pela revisão cuidadosa. Nossa amizade nasceu nos bancos da escola, quando aprendíamos a ler, e continuamos seguindo a mesma paixão pela leitura. Muito significativo ter sua revisão neste momento, amigo. Um brinde também a minha querida colega Irene Cazorla, pelas palavras de incentivo que me impulsionaram na reta final e pela aplicação dos testes de significância.

Um brinde aos amigos de tantos nomes, que, de tão numerosos, não cabem nessas linhas. Pelos momentos de alegria, no meio do cansaço, pela presença física ou virtual, pelos risos, pelos cantos, pelas lágrimas... por tudo que ainda não se disse...

Um brinde aos amores que passaram por mim, hora me imobilizando, hora me fazendo caminhar... Um brinde especial ao meu namorado Gustavo, um companheiro presente e valioso, ora no seu silêncio, ora na doçura da sua voz.

Façamos um brinde!

*Peço licença para soletrar (...)  
a palavra ti – jo – lo, por exemplo,  
e poder ver que dentro dela vivem  
paredes, aconchegos e janelas  
e descobrir que todos os fonemas  
são mágicos sinais que vão se abrindo,  
constelação de girassóis gerando  
em círculos de amor que de repente estalam  
como flor no chão da casa.*

*Thiago de Melo*

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo central investigar a influência da estrutura silábica sobre a aquisição da leitura por crianças e adultos que se encontram em fase de alfabetização escolar. Quatro variáveis relacionadas ao processamento silábico foram consideradas: a) o padrão silábico; b) a acentuação; c) a posição da sílaba na palavra; d) as estratégias de leitura. Os dados foram obtidos através de pesquisa de campo e experimental, desenvolvida ao longo do ano letivo de 2006, em duas escolas públicas da cidade de Salvador. Participaram da pesquisa ao todo 29 informantes, 17 crianças (G1) e 12 adultos (G2). Realizaram-se quatro sessões de leitura de palavras e pseudopalavras com cada sujeito, em encontros periódicos ao longo do ano. Os testes de leitura foram aplicados através de um aplicativo denominado APPTL – Aplicativo para Teste de Leitura, elaborado especialmente para essa tarefa. As leituras foram gravadas em áudio e vídeo. Os resultados mostraram que a estrutura silábica da palavra exerce uma influência significativa sobre o nível de acertos na leitura de palavras e sobre o tipo de estratégia utilizada pelos sujeitos. As palavras formadas pela sílaba CV obtiveram o maior índice de acertos, e, conseqüentemente, a maior ocorrência de estratégia proficiente durante sua leitura; numa posição intermediária, ficaram as palavras constituídas de sílabas CVC; e por fim, as palavras formadas por sílabas CCVC foram as que obtiveram menos acertos, e, em conseqüência, demandaram o uso das estratégias menos proficientes. Quanto à acentuação, as palavras paroxítonas foram lidas com maior número de acertos, seguidas das proparoxítonas e oxítonas. No que diz respeito à posição da sílaba na palavra, as sílabas complexas foram processadas com mais acertos quando se encontravam na posição inicial, seguida da posição interna e final. Os resultados apresentados pelas crianças (G1) foram semelhantes aos ocorridos com os adultos (G2), o que permite concluir que crianças e adultos têm um comportamento similar no que tange ao processamento da sílaba na fase inicial de aquisição da leitura. Tais achados implicam que sejam revistos os métodos de alfabetização oferecidos a crianças e adultos, no sentido de promover um tratamento mais sistemático da sílaba na escola, o que implica uma abordagem que leve mais em consideração a relação entre leitura e oralidade.

**Palavras-chave:** Aquisição da Leitura; Sílaba; Alfabetização de Crianças e Adultos.

## ABSTRACT

This work intends to investigate the influence of syllabic structure on reading acquisition by children and adults who are in initial stage of reading and writing education. Four variables related to syllabic processing were considered: a) syllabic pattern; b) stress; c) syllable position in the word; d) reading strategies. Data were obtained by field investigation and experimental research, which were undertaken during the school period of 2006, in two public school of Salvador. 29 subjects were involved: 17 children (G1) and 12 adults (G2). Four reading section of words and nonsense words were carried out with each subject in periodic meetings all through the year. The reading tests were applied by using APPTL – a Reading Test Software, which was designed especially for this research. The reading sections were recorded in audio and video. Results show that syllabic structure of word plays a meaningful role on the level of right answer in word reading and on type of reading strategies used by subjects. Word formed by CVC syllable obtained the higher level of right answers and, consequently, the higher occurrence of proficient reading strategies during the reading section; in intermediate position, were words formed by CVC syllable; and, finally, words formed by CCVC syllable were the words which obtained the lowest level of right answer, and, consequently, demanded use of less proficient reading strategies. As to stress, paroxytone words were read with higher level of right answers followed by proparoxytone and oxytone words. As to the position of syllable in the word, complex syllables were processed with higher number of right answers when in initial position, followed by internal and final position. Results presented by children (G1) were similar to those of adults (G2), which allows the conclusion that children and adults have similar behavior as to syllable processing in initial stages of reading acquisition. These findings demonstrate the need for a revision in methods for reading and writing instruction both to children and adults, in order to promote a more systematic treatment of the syllable in school teaching, implying that special focus on the relation between reading and oral practice be granted.

**Key-word:** Reading Acquisition; Syllable; Children and Adults Reading and Writing Education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Desempenho do G1 quanto ao padrão silábico	146
Figura 2 –	Desempenho do G2 quanto ao padrão silábico	147
Figura 3 –	Comparação do desempenho do G1 e G2 quanto ao padrão silábico	149
Figura 4 –	Desempenho do G1 quanto à acentuação fonética	152
Figura 5 –	Desempenho do G2 quanto à acentuação fonética	153
Figura 6 –	Comparação do desempenho do G1 e G2 quanto à acentuação fonética	154
Figura 7 –	Desempenho do G1 quanto à posição da sílaba na palavra	158
Figura 8 –	Desempenho do G2 quanto à posição da sílaba na palavra	160
Figura 9 –	Comparação do desempenho do G1 e G2 quanto à posição da sílaba na palavra	161
Figura 10 –	Estratégias de leitura do G1 / teste de palavras – Fase 1	164
Figura 11 –	Estratégias de leitura do G2 / teste de palavras – Fase 1	166
Figura 12 –	Estratégias de leitura do G1 / teste de pseudopalavras – Fase 1	169
Figura 13 –	Estratégias de leitura do G2 / teste de pseudopalavras – Fase 1	171
Figura 14 –	Estratégias de leitura do G1 / teste de palavras – Fase 4	173
Figura 15 –	Estratégias de leitura do G2 / teste de palavras – Fase 4	175
Figura 16 –	Estratégias de leitura do G1 / teste de pseudopalavras – Fase 4	178
Figura 17 –	Estratégias de leitura do G2 / teste de pseudopalavras – Fase 4	181
Figura 18 –	Comparação do perfil de aquisição da sílaba do G1 e G2	202



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Resumo da distribuição silábico-lexical dos segmentos	32
Quadro 2 –	Padrões silábicos do português brasileiro	45
Quadro 3 –	Distribuição dos sujeitos quanto à escola e professoras	104
Quadro 4 –	Distribuição da amostra definitiva no início do ano letivo	107
Quadro 5 –	Distribuição da amostra definitiva ao final do ano letivo	107
Quadro 6 –	Palavras reais selecionadas para o teste	119
Quadro 7 –	Palavras inventadas (pseudopalavras) elaboradas para o teste	120
Quadro 8 –	Estratégias de leitura contínua	131
Quadro 9 –	Estratégias de integração	135
Quadro 10 –	Estratégias de decomposição	138
Quadro 11 –	Estratégias de pseudoleitura	139
Quadro 12 –	Estratégias de monitoração	141
Quadro 13 –	Analogia entre níveis lingüísticos e níveis de leitura	207

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Total de acertos do G1 quanto ao padrão silábico	145
Tabela 2 –	Total de acertos do G2 quanto ao padrão silábico	146
Tabela 3 –	Total de acertos do G1 quanto à acentuação fonética	151
Tabela 4 –	Total de acertos do G2 quanto à acentuação fonética	152
Tabela 5 –	Total de acertos do G1 quanto à posição da sílaba na palavra	157
Tabela 6 –	Total de acertos do G2 quanto à posição da sílaba na palavra	159
Tabela 7 –	Estratégias de leitura utilizadas pelo G1 / teste de palavras – Fase 1	163
Tabela 8 –	Estratégias de leitura utilizadas pelo G2 / teste de palavras – Fase 1	165
Tabela 9 –	Estratégias de leitura utilizadas pelo G1 / teste de pseudopalavras – Fase 1	167
Tabela 10 –	Estratégias de leitura utilizadas pelo G2 / teste de pseudopalavras – Fase 1	169
Tabela 11 –	Estratégias de leitura utilizadas pelo G1 / teste de palavras – Fase 4	172
Tabela 12 –	Estratégias de leitura utilizadas pelo G2 / teste de palavras – Fase 4	174
Tabela 13 –	Estratégias de leitura utilizadas pelo G1 / teste de pseudopalavras – Fase 4	177
Tabela 14 –	Estratégias de leitura utilizadas pelo G2 / teste de pseudopalavras – Fase 4	179
Tabela 15	Estratégias de leitura utilizadas pelo G1 e G2 – teste de palavras – Fase 4	193
Tabela 16	Estratégias de leitura utilizadas pelo G1 – EVL vs EBR – teste de palavras – Fase 1	204
Tabela 17	Estratégias de leitura utilizadas pelo G1 – EVL vs EBR – teste de palavras – Fase 4	206
Tabela 18	Estratégias de leitura utilizadas pelo G1 – EVL vs EBR – teste de palavras – Fase 4	207
Tabela 19	Estratégias de leitura utilizadas pelo G2 – EVL vs EBR – teste de palavras – Fase 4	208

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO – ARRUMANDO AS MALAS PARA PEGAR A ESTRADA: PERCURSO E PERSPECTIVA</b>	<b>14</b>
1.1	O ESTATUTO DA SÍLABA	15
1.2	A APRENDIZAGEM DA LEITURA	17
1.3	O PERCURSO DE CRIANÇAS E ADULTOS	18
1.4	O ENSINO DA LEITURA	20
1.5	A PESQUISA: SUAS PERGUNTAS E PRETENSAS RESPOSTAS	22
1.6	A SUBDIVISÃO DOS CAPÍTULOS	23
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TÉORICA – DELIMITANDO AS CRENÇAS E ELEGENDO OS COMPANHEIROS DE VIAGEM</b>	<b>25</b>
2.1	O PAPEL DA SÍLABA NO ENSINO E APRENDIZAGEM DO PB	26
<b>2.1.1</b>	<b>A sílaba: definição e função</b>	<b>27</b>
<b>2.1.2</b>	<b>Os padrões silábicos do PB</b>	<b>30</b>
2.1.2.1	<i>Padrões simples</i>	32
2.1.2.2	<i>Padrões complexos</i>	39
<b>2.1.3</b>	<b>A acentuação silábica</b>	<b>45</b>
<b>2.1.4</b>	<b>A sílaba como objeto de investigação</b>	<b>46</b>
<b>2.1.5</b>	<b>O universal e o particular na aquisição da leitura: a sílaba como tema</b>	<b>46</b>
2.1.5.1	<i>A teoria “Frames, then Content”</i>	47
2.1.5.2	<i>A influência da língua ambiente</i>	51
2.2	A LEITURA: CONCEITUAÇÃO, PROCESSAMENTO E AQUISIÇÃO EM PB	61
<b>2.2.1</b>	<b>Conceitos de leitura</b>	<b>61</b>
<b>2.2.2</b>	<b>Os níveis de leitura</b>	<b>64</b>

<b>2.2.3</b>	<b>O processamento e a leitura de palavras</b>	66
2.2.3.1	<i>Definindo o sentido de palavra</i>	66
2.2.3.2	<i>Identificando os fatores que interferem no processamento da palavra</i>	68
<b>2.2.4</b>	<b>A aquisição da leitura e da escrita</b>	70
2.2.4.1	<i>Estágios de aquisição da leitura</i>	71
2.2.4.2	<i>Estágios de aquisição da escrita</i>	75
<b>2.2.5</b>	<b>As estratégias de leitura</b>	79
2.2.5.1	<i>Estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura</i>	80
2.2.5.2	<i>Estratégias de aquisição da leitura</i>	81
2.3	<b>O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LEITURA EM PB</b>	82
<b>2.3.1</b>	<b>A alfabetização como saber escolar</b>	83
<b>2.3.2</b>	<b>O letramento e a alfabetização de crianças e adultos</b>	85
<b>2.3.3</b>	<b>A metodologia de alfabetização e a aquisição da leitura</b>	87
2.3.3.1	<i>Metodologia de alfabetização no Brasil: como se ensinam crianças e adultos</i>	88
2.3.3.2	<i>Modelos de ensino da leitura</i>	96
<b>3</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS – TRAÇANDO NOVAS TRILHAS: REAFIRMAÇÃO DE METAS E CONSTRUÇÃO DE UM NOVO PERCURSO</b>	101
3.1	<b>CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA</b>	102
3.2	<b>PROCESSO DE SELEÇÃO</b>	103
<b>3.2.1</b>	<b>Seleção das escolas</b>	103
<b>3.2.2</b>	<b>Seleção das professoras</b>	104
<b>3.2.3</b>	<b>Seleção dos informantes</b>	105
3.3	<b>PERFIL DAS ESCOLAS, PROFESSORAS E INFORMANTES</b>	108
<b>3.3.1</b>	<b>Perfil das escolas</b>	108
<b>3.3.2</b>	<b>Perfil das professoras</b>	111
<b>3.3.3</b>	<b>Perfil dos informantes</b>	111
3.4	<b>INSTRUMENTO PARA A COLETA DE DADOS: O SOFTWARE APPTL E SUA APLICAÇÃO</b>	114
<b>3.4.1</b>	<b>Descrição do instrumento</b>	115
<b>3.4.2</b>	<b>Aplicação dos testes de leitura</b>	123
3.5	<b>TRATAMENTO DOS DADOS</b>	125
<b>3.5.1</b>	<b>Hipóteses baseadas no nível de acertos</b>	125

<b>3.5.2</b>	<b>Hipótese baseada nas estratégias de leitura utilizadas</b>	128
<b>3.5.3</b>	<b>Descrição e categorização das estratégias de leitura</b>	129
3.5.3.1	<i>Leitura Contínua</i>	130
3.5.3.2	<i>Leitura Integrativa</i>	132
3.5.3.3	<i>Leitura com (de)composição</i>	135
3.5.3.4	<i>Pseudoleitura</i>	139
3.5.3.5	<i>Meta-leitura ou monitoração da leitura</i>	140
<b>4</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS – DE PEDRA EM PEDRA, SE ATRAVESSA O RIO</b>	142
4.1	AVALIAÇÃO DAS HIPÓTESES ESPECÍFICAS	143
<b>4.1.1</b>	<b>Avaliação da sub-hipótese A</b>	144
<b>4.1.2</b>	<b>Avaliação da sub-hipótese B</b>	150
<b>4.1.3</b>	<b>Avaliação da sub-hipótese C</b>	156
<b>4.1.4</b>	<b>Avaliação da sub-hipótese D</b>	162
4.2	AVALIAÇÃO DA HIPÓTESE GERAL	183
4.3	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	187
4.4	ACHADOS NÃO PREVISTOS	201
<b>5</b>	<b>IMPLICAÇÕES AO ENSINO – DO DITO, O MUITO POR DIZER. DO FEITO, O MUITO POR FAZER</b>	209
5.1	A LEITURA E A LÍNGUA AMBIENTE	210
5.2	É PROIBIDO PROIBIR QUE SE FALE EM MÉTODOS	214
5.3	A SÍLABA: LOCUS PRIVILEGIADO DO ENSINO	217
<b>6</b>	<b>CONCLUSÕES – ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS E CRIANÇAS: DO PONTO DE CHEGADA AO PONTO DE PARTIDA</b>	221
6.1	DO PONTO DE CHEGADA	222
6.2	AO PONTO DE PARTIDA	224
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	228
	<b>APÊNDICES</b>	236
	<b>ANEXOS</b>	290

# 1 INTRODUÇÃO –

## ARRUMANDO AS MALAS PARA PEGAR A ESTRADA: PERCURSO E PERSPECTIVA

*Sem um fim social, o saber será a maior das  
futilidades.*

Gilberto Freyre

---

Para traçar os objetivos da viagem, é importante entender os caminhos percorridos por aqueles que vieram antes nessa empreitada. É importante alertar sobre as pedras no caminho e a necessidade – dada ao seu fim social e pedagógico – de traçar uma nova trilha. É ainda necessário dizer que esta é uma pesquisa complexa – muitas variáveis e muitas nuances entram em jogo. Assim, faz-se necessário organizar com cuidado cada uma dessas nuances.

Serão expostos, neste capítulo, os objetivos deste trabalho, a que anseios ele pretende responder, a trajetória seguida por outros pesquisadores, especialmente na Bahia e quais expectativas sócio-educativas nacionais e regionais ela pretende atender.

Uma remissão ao título do presente trabalho será o mote para a dissertação deste capítulo: *O estatuto da sílaba na aprendizagem da leitura: um estudo comparativo entre adultos e crianças.*

Assim, sendo esta uma pesquisa inserida numa área denominada *lingüística aplicada ao ensino do português* prevêm-se ao menos quatro aspectos envolvidos: 1) um aspecto lingüístico: a sílaba; 2) um aspecto cognitivo: a aprendizagem da leitura; 3) um aspecto social/geracional: crianças e adultos aprendizes; e 4) um aspecto pedagógico: o ensino da leitura na escola.

### 1.1 O ESTATUTO DA SÍLABA

Na atualidade, muitas vozes evidenciam a importância de uma orientação voltada para o código na fase de aquisição da escrita: a) as avaliações do MEC sobre a falência das metodologias que ignoravam o tratamento dos aspectos fonográficos da escrita; b) a defesa veemente de diversos estudiosos (CAGLIARI, 1992; SOARES, 2003, ABAURRE, 1999) pela necessidade da instrução para a aquisição do sistema alfabético; assim como c) as inúmeras pesquisas que têm ocorrido em toda a Europa, citadas por Soares (2003), que denunciam os resultados negativos da pedagogia que ignora os aspectos técnicos da aquisição da escrita e leitura. Entretanto, no Brasil, criou-se um limite muito bem cristalizado contra as abordagens sobre o código, fato que tem impedido muitos lingüistas aplicados a penetrar no ambiente pedagógico e fornecer sua contribuição ao ensino da alfabetização. Como se tivesse sido possível algum dia alfabetizar em língua portuguesa sem se falar de letra, sílaba e palavra, como se, ao admitir que a escrita seja uma linguagem, necessariamente se pudesse descartar o fato de que ela pode ser, também, um código.

Um aspecto lingüístico de fundamental importância que tem sido negligenciado pela lingüística brasileira – embora esteja em prestígio em países da Europa, como na França e Bélgica (MORAIS, 1998; 2000) – diz respeito ao papel das unidades sublexicais, especialmente a sílaba, na aquisição da leitura.

Estudos em diversas línguas com sistema de escrita alfabético têm apontado para a importância do processamento sublexical na fase de aquisição da leitura. Como os trabalhos de Treiman (2000) em língua inglesa, Alvarez et. al. (1998) em espanhol, Doignon & Zagar (2006), em francês e Rego (1992, 1995), Carvalho (2003), Cardoso-Martins (1995), Morais (2002) entre outros, em português.

Neste trabalho, é do lugar de lingüista que se pretende fornecer contribuições ao debate. E, do lugar de lingüista, pretende-se enfatizar o papel das características do sistema de escrita do português-brasileiro, não como determinante do como se aprende a ler, mas como um dos importantes aspectos que entram em jogo durante o processo inicial de aprendizagem da leitura. Assim, pretende-se compreender, no que tange ao aspecto lingüístico:

- a) Qual o papel que exerce a estrutura silábica do português-brasileiro no processo inicial da leitura?
- b) Pode-se prever que crianças sejam mais afetadas pela estrutura silábica durante essa aprendizagem do que os adultos?
- c) Há uma gradação silábica que pode facilitar ou dificultar a aquisição, ou seja, há estruturas mais simples e estruturas mais complexas que devam ser privilegiadas ou recusadas pelos sujeitos durante a aquisição? Se a resposta for positiva, como se caracteriza essa gradação?

No item 2.1 será feita uma exposição mais detalhada a respeito da conceitualização de sílaba, das controvérsias a respeito deste tema, dos estudos envolvendo este aspecto lingüístico no interior das pesquisas em aquisição da língua oral e escrita e da linha teórica adotada neste trabalho.



## 1.2 A APRENDIZAGEM DA LEITURA

A concepção central de leitura sobre a qual se fundamenta este trabalho é a visão de que o processamento dos leitores que se encontram na fase de aquisição do código da língua materna é bastante diferenciado do processamento dos leitores proficientes, por conta das diferenças do próprio processo ontogenético de construção da escrita por que passam crianças e adultos na fase de aquisição. Dessa forma, qualquer estudo que se faça visando ao leitor inicial deve basear-se num paradigma de leitor caracteristicamente diverso do leitor proficiente.

Muitos fatores podem interferir no processo de aquisição da leitura e escrita: sociais, psicológicos, políticos e metodológicos. Entretanto, um fator que desempenha papel crucial nesse processo é o sistema de escrita que se está adquirindo; assim, se o sistema é ideográfico (cujos caracteres utilizados representam conceitos) exigem-se, do sujeito que aprende, processos psicolinguísticos diferentes dos exigidos quando o sistema é alfabético (cujos caracteres utilizados representam fundamentalmente os sons).

Por outro lado, mesmo em sistemas alfabéticos, há uma gradação no nível da relação entre oralidade e escrita: diz-se que um sistema de escrita alfabético é “opaco” (como o inglês) quando não há uma regularidade muito sistemática entre grafema/fonema<sup>1</sup>; diz-se que ele é transparente (como o espanhol) quando a relação entre grafema/fonema é o mais regular e previsível possível. O português estaria numa posição intermediária entre essas duas línguas, aproximando-se mais do espanhol, ou seja, tende a haver certa regularidade na relação grafema/fonema. A estrutura silábica é um desses aspectos em que o português apresenta certa regularidade, razão por que será tema deste trabalho.

---

<sup>1</sup> Grafema: caracter ou unidade gráfica utilizada para representar determinado som da fala; fonema: menor unidade sem sentido da língua. Os grafemas se combinam para formar palavras escritas e os fonemas se combinam para formar unidades de sentido na fala, as palavras. A palavra escrita “sacola” é formada por seis grafemas/letras. A palavra falada /sa'kolɐ/ é formada por seis fonemas/sons.

Será feita, no item 2.2, uma abordagem mais aprofundada sobre o conceito de leitura que se toma como referência – os níveis de leitura, a diferença entre leitura fluente e inicial, e questões referentes à aprendizagem da leitura.

### 1.3 O PERCURSO DE CRIANÇAS E ADULTOS

Os esforços do Governo e de outras instituições do Brasil em torno do problema da alfabetização de jovens e adultos remontam há décadas. Esses esforços iniciaram-se, mais especificamente, na década de 70, como atesta Ribeiro (2001, p.45-46), mas expandiram-se, maximamente, a partir da década de 90, “quando a realidade de um bilhão de analfabetos em nove países exigiu um esforço mundial e um posicionamento no sentido de garantir educação para todos” (KÜHN, 2002, p. 103).

Entretanto, uma avaliação dessas iniciativas, buscando-se distinguir entre uma educação quantitativa e compensatória e, por outro lado, uma educação qualitativa e efetiva, pôde-se sentir mais fortemente, a partir de meados da década de noventa, quando, auxiliados pelas pesquisas lingüísticas e etnográficas sobre o conceito de letramento, muitos estudiosos tiveram nas mãos suporte teórico suficiente para contestar o tipo de educação que as instituições teriam dado aos jovens e adultos ao longo da história.

Antes disso, os programas de alfabetização/educação de jovens e adultos não permitem entrever um movimento bem delimitado, como atesta Durante:

Não é um movimento articulado nas suas práticas e nas suas concepções. (...) É uma história descontínua no tempo e no espaço, algumas vezes influenciada pelo poder público, outras vezes, pelo movimento social, outras ainda por pequenas e significativas experiências. Os ideários muitas vezes podem ser opostos, as práticas, contraditórias, os efeitos díspares, em um caminhar desarticulado que se nutre das ações uns dos outros. É um permanente recomeçar, produzido por novos desafios e por novas e antigas orientações (DURANTE, 1998, p. 07).

A educação de jovens e adultos<sup>2</sup> teria, portanto, uma importante história de esforços conjuntos e individuais, movidos, no mais das vezes, pela boa vontade, pelo desejo de corrigir uma injustiça social ou mesmo para obter bons escores de alfabetização nos índices mundiais. Entretanto, ignorava-se a especificidade da *educação adulta*<sup>3</sup>, de como o adulto não-alfabetizado aprende, coloca-se frente ao mundo, das suas potencialidades, das suas necessidades. Assim, por muito tempo, alfabetizou-se um adulto de modo similar à maneira como se alfabetizou a criança; além disso, como se acreditava num adulto cognitivamente estacionário, a alfabetização teria funções muito limitadas para esses alunos.

Para se contrapor a esses equívocos e preconceitos, o suporte da ciência foi fundamental. Hoje já se evidencia a possibilidade de uma alfabetização que capacita o indivíduo para agir além das necessidades pragmáticas e subjetivas, em direção a uma alfabetização para a aprendizagem e inserção social (RIBEIRO, 2001). Entretanto, os efeitos desses novos estudos sobre o ensino de jovens e adultos é ainda muito tímido, ou seja, parece fazer-se ainda necessária uma voz intermediária entre o pesquisador e o professor.

Do lado da educação infantil, especialmente a alfabetização, outro quadro se coloca. O terreno das pesquisas neste tema é bastante frutífero, e já constitui uma base científica sólida, embora existam sempre pontos de controvérsias. Não obstante, ao que parece, no Brasil, a revolução da visão científica a respeito da criança e do seu processo de aquisição da escrita, com reflexos claros na pedagogia da alfabetização, ocorreu a partir das pesquisas de Emília Ferreiro, na década de 80.

Foram os trabalhos de Ferreiro – os quais se basearam sempre em dados empíricos e/ou experimentais – que melhor *falaram a língua do professor*, atingindo os

---

<sup>2</sup> Doravante EJA.

<sup>3</sup> Esse termo será usado neste trabalho diferenciando-a da *educação na infância*, para fazer face às diferentes implicações sócio-culturais e cognitivas que diferenciam as duas orientações: uma educação voltada ao adulto de uma educação voltada à criança.

professores de uma maneira comovente e levando-os a rever muitas crenças e práticas ultrapassadas.

Antes do conhecimento dessas pesquisas, a Lingüística já vinha trabalhando com questões de alfabetização, numa área específica denominada *Aquisição da escrita*; entretanto, acredita-se ter sido a partir de Ferreiro, inserida na área da educação, que os professores passaram a ter acesso e compreender melhor as pesquisas lingüísticas.

Embora seja possível afirmar que a alfabetização infantil tenha uma tradição em pesquisa mais sólida do que a alfabetização/educação adulta, e que a pedagogia da alfabetização infantil também tenha tido mais bases teóricas que a alfabetização de jovens e adultos, alguns preconceitos têm sido muito semelhantes. Especialmente o preconceito contra todo e qualquer estudo que vise refletir sobre a produção e a compreensão dos sinais gráficos, e muito mais ainda quando se trata das unidades sublexicais.

Dessa forma, este trabalho pretende entrar nessa seara, tentando responder, a partir dos resultados colhidos, em quais aspectos crianças e adultos se diferenciam ou se aproximam no que tange à aquisição da leitura. Embora se estude, neste trabalho, especificamente o papel da estrutura silábica, pode-se afirmar que os resultados ilustram aspectos muito mais amplos que envolvem o aprender adulto e o aprender infantil, dadas as diferenças geracionais e semelhanças sociais e sociolingüísticas.

Uma exposição mais ampla sobre o conceito de educação/alfabetização de crianças e adultos, subjacente a este trabalho, será exposta no item 2.3.

#### 1.4 O ENSINO DA LEITURA

Muito se tem discutido, 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.

Cientes dessa necessidade, algumas instituições educativas, tanto públicas quanto privadas, têm buscado formar educadores capazes não apenas de ensinar aos alunos as técnicas da leitura e escrita, mas promover uma pedagogia da leitura compatível com a palavra de ordem da atualidade: formar cidadãos letrados.

Entretanto, a simples boa vontade e a tomada de consciência dos gestores da educação não garantem que se obtenha êxito nesta tarefa. Desenvolver uma alfabetização de qualidade implica que se conheça o sujeito da aprendizagem: suas características individuais, cognitivas, sociais, culturais e lingüísticas. Ainda mais: é preciso também saber mais sobre a língua que se ensina, suas características, seus usos, suas convenções. Ou seja, não se pode admitir um ensino ingênuo, movido pela pura vontade, característica que marca especialmente o ensino de EJA no Brasil.

Esta pesquisa pretende, a partir dos resultados obtidos, fornecer contribuição aos educadores e gestores pedagógicos no sentido de refletir sobre a pedagogia de leitura oferecida a adultos e crianças, levando em consideração não exclusivamente o aspecto político-social, como tem sido feito tradicionalmente, mas também os aspectos lingüísticos. Para tal, deve-se inevitavelmente retomar a discussão, tão rechaçada pela tradição pedagógica, a respeito dos métodos de alfabetização e a definição do método mais eficaz para a criança e o adulto, tendo em vista objetivos sociais mais amplos, mas sem abandonar a perspectiva de um alfabetizar letrando, no dizer de Soares (1999).

Uma discussão mais detalhada sobre os diferentes métodos de alfabetização, as estruturas lingüísticas privilegiadas por cada um deles, seus reflexos no desenvolvimento da leitura, entre outros aspectos, será empreendida no item 2.3.

### 1.5 A PESQUISA: SUAS PERGUNTAS E PRETENSAS RESPOSTAS

Este trabalho insere-se na linha de pesquisa *Aquisição e Ensino do português* da UFBA, fazendo parte do corpo de trabalhos do Projeto de Aquisição e Ensino do Português (PROAEP).

Coordenado pela Prof<sup>a</sup> PhD. Elizabeth Reis Teixeira, o PROAEP – Programa de Aquisição e Ensino do Português – tem-se destacado pela contribuição efetiva aos estudos em aquisição da linguagem, tratando mais particularmente de aspectos fonológicos de aquisição, tanto em situações normais como em casos atípicos.

Nos últimos anos, tem-se dado ênfase, no interior do PROAEP, ao estudo de análise combinatória, envolvendo a aquisição da língua oral (TEIXEIRA, 2000; 2001 e SILVEIRA, 2003; 2007). As contribuições desses trabalhos tanto se situam no campo teórico, como no campo metodológico, com a elaboração de instrumentos de investigação (MOREIRA, 2007; SILVEIRA, 2003).

Por outro lado, ao longo desses anos, poucos foram os trabalhos sobre aquisição da escrita e leitura desenvolvida no interior do PROAEP, destacando-se o trabalho de CARVALHO (2003), o qual desenvolve um estudo com abordagem fonológica, porém não faz um estudo de análise combinatória especificamente.

Assim, é pretensão deste trabalho reinaugurar o vínculo entre aquisição da linguagem oral e escrita no interior do PROAEP, bem como desenvolver um trabalho exclusivo, inclusive no âmbito nacional, a respeito das implicações da teoria biológica

evolucionista (já tratada nos trabalhos de aquisição da linguagem oral citados acima) na aquisição da escrita e leitura em português.

Além disso, uma vez que a pesquisadora está vinculada à Universidade Estadual de Santa Cruz, situada na Região Sul da Bahia, esta pesquisa também pretende fornecer contribuições àquela instituição, aos cursos de graduação em Letras e Pedagogia, bem como à extensão universitária e pesquisa na Pós-Graduação em Letras.

Como formadora de professores de língua materna desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, a pesquisadora é conhecedora das necessidades e anseios daquela Região no que tange à compreensão acerca do processo de alfabetização.

Pretende-se, portanto, fornecer contribuições efetivas aos professores e pesquisadores da área de linguagem a respeito dos aspectos fonográficos que envolvem a aquisição da leitura tanto de adultos como de crianças, sendo também o intuito, neste trabalho, de contribuir para a construção coletiva de uma metodologia de ensino da leitura que respeite as diferenças individuais sem perder de vista os aspectos lingüísticos e cognitivos que envolvem o aprender a ler.

## 1.6 A SUBDIVISÃO DOS CAPÍTULOS

Acima demonstrou-se a subdivisão do capítulo 2, intitulado *Fundamentação teórica: delimitando as crenças e elegendo os companheiros de viagem*.

No capítulo 3, que tem como título *Procedimentos metodológicos – Traçando novas trilhas: reafirmação de metas e construção de um novo percurso*, serão expostos todos os aspectos envolvidos na metodologia da pesquisa, desde o desenvolvimento da pesquisa de campo, passando pela descrição dos instrumentos utilizados, até a definição das hipóteses e dos critérios utilizados para tratamento e análise dos dados.

No capítulo 4, *Análise dos dados – De pedra em pedra se atravessa o rio*, será feita a análise, quantitativa e qualitativa, dos dados obtidos a partir da pesquisa de campo e uma discussão a respeito dos resultados, das perguntas e respostas sobre o tema proposto.

Uma vez que o fim social, objetivo pragmático desta pesquisa, é dar contribuições à escola no que tange aos aspectos lingüísticos que envolvem a aquisição da leitura, o capítulo 5, *Implicações ao Ensino – Do dito, o muito por dizer. Do feito, o muito por fazer*, tratará das contribuições que este trabalho pode fornecer, a partir dos resultados obtidos, à metodologia do ensino da leitura nas séries iniciais e turmas de alfabetização da EJA.

O capítulo 6, *Conclusões*, fará um resumo das respostas mais significativas – teóricas, metodológicas, pedagógicas – desta pesquisa, e das perguntas que suscitam a partir das lacunas por ela deixadas, sugerindo temas e perspectivas para uma próxima viagem.



**2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA –**  
**DELIMITANDO AS CRENÇAS E ELEGENDO OS COMPANHEIROS**  
**DE VIAGEM**

*Somos todos anjos de uma asa só,  
e só podemos alçar vôo  
se estivermos abraçados  
uns aos outros.*

Léo Buscágua

---

Há algum tempo um sábio mestre chamado Ruy Póvoas, humilde professor de uma pequena Faculdade do interior da Bahia, dizia, a uma ainda estudante de Letras: “para se realizar um trabalho coerente, deve-se casar sempre teoria, cosmologia e metodologia”. Ruy, como um dos maiores companheiros nesta viagem, não sabia que estava ali fundando uma matriz que perseguiu todo o trabalho lingüístico-pedagógico desta autora.

Pensando nessa relação fundamental entre teoria, cosmologia e metodologia é que surgiu este trabalho. Com base numa visão humana e humanizadora – comprometida com o fazer social, e assentado em teorias lingüísticas que dão suporte a um fazer escolar

comprometido com o respeito às individualidades dos sujeitos centrais da ação pedagógica, quais sejam, alunos e professores – é que se pretende conduzir este trabalho.

Nas páginas que seguem serão apresentados, portanto, esses fundamentos – teorias, cosmologias, metodologias – e os companheiros – teóricos, ideólogos, “*metodólogos*” – que vieram antes e deixaram um terreno frutífero a ser explorado. De mãos dadas com eles, seguir-se-á o percurso.

## 2.1 O PAPEL DA SÍLABA NO ENSINO E APRENDIZAGEM DO PB<sup>4</sup>

No que tange à sílaba, diversas têm sido as posições dos foneticistas e fonologistas que estudam português brasileiro ao longo da história desse tema. Em muitos aspectos, diferentes teóricos, filiados a diversos modelos fonológicos, chegam a uma descrição unânime e consensual. Por outro lado, alguns fenômenos (como a questão do estatuto da semivogal no interior da sílaba) são motivos de muitas controvérsias. Algumas dessas divergências ocorrem pelo fato de o fenômeno ser descrito por diferentes modelos teóricos, alguns deles incompatíveis entre si; outras ocorrem pela complexidade do fato fonético em si, que reflete a diversidade das falas em níveis regionais, sociais e estilísticos. Além disso, é também perceptível o fato de não haver, para o português brasileiro, uma descrição exaustiva dos padrões silábicos, levando em consideração descrições fonéticas (e variacionais) combinadas com (e diferenciadas das) descrições fonológicas (embora o trabalho de Silveira (1988) revele uma tentativa louvável nessa direção, os dados foram coletados com pouco rigor metodológico e são por vezes confusos). Um exemplo disso é que, a despeito da extrema necessidade de explicação dos aspectos prosódicos do português do Brasil (CAGLIARI, 1981; 1992), a sílaba merece quase sempre um tímido sub-capítulo na maioria das obras.

---

<sup>4</sup> PB: Português Brasileiro

Dessa forma, tomando como referência alguns dos principais estudos fonéticos e fonológicos do Brasil, que tratam direta ou indiretamente da sílaba na sua estrutura, será o objetivo deste capítulo esboçar os padrões silábicos que constituem o português brasileiro. Uma vez que a descrição fonotática de determinadas estruturas é evidentemente influenciada pela interpretação que é adotada pelo estudioso para o fenômeno em foco, evidentemente, diferentes estruturas silábicas podem ser sugeridas para o mesmo fenômeno.

É necessário ainda dizer que esta exposição não tem a pretensão de esboçar todas as possíveis variáveis regionais ou individuais que gerariam diferentes padrões silábicos. Pretende-se apenas inverter o foco da descrição: ao invés de discutir os fenômenos fonético-fonológicos para depois propor as sílabas possíveis que se encaixam naquela descrição – o que é feito na grande maioria dos trabalhos – serão apresentados os padrões silábicos possíveis na língua, esboçando as combinações fonéticas que se enquadram em cada padrão. A direção será, então, do molde para o inventário fonético-fonológico, ao invés de ser do inventário para o molde.<sup>5</sup>

### **2.1.1 A sílaba: definição e função**

Mamlberg (1954) já apontava para a importância da sílaba no estudo fonético e na compreensão das bases articulatórias de uma dada língua. Segundo ele, a contradição, nas conceituações correntes sobre sílaba, é muito mais devida aos diversos pontos de vista sobre o qual ela pode ser definida (acústico, articulatório, funcional) e à inexistência de instrumentos capazes de identificá-la (naquela época) do que devido à natureza mesma da sílaba. Diversamente de uma visão comum na época, de que a sílaba era mera convenção teórica sem

---

<sup>5</sup> A respeito do conceito de molde silábico, ver Mac Neilage; Davis (1993).

fundamento objetivo, ele utiliza dados da versificação para demonstrar que ela não apenas tem existência, como tem uma estrutura própria.

Hoje já não se duvida do “status” fonológico da sílaba na maioria das línguas, visto que ela tem sido descrita não apenas em termos funcionais ou acústicos, mas também, e muito precisamente, em termos da mecânica da fala, na qual se fundamentou Silva, para fornecer a seguinte definição: “os movimentos de contração e relaxamento dos músculos respiratórios expõem sucessivamente pequenos jatos de ar. Cada contração e cada jato de ar expelido dos pulmões constitui a base de uma sílaba” (SILVA, 1998, p. 76).

Também baseado na teoria mecânica da fala, Cagliari dá realce aos movimentos musculares que resultam na produção da sílaba:

A segmentação da fala em sílaba seria, então, guiada por uma sensação cinestésica da ação dos músculos da respiração. Da parte do ouvinte, que não conta com a sensação cinestésica da produção, a segmentação da fala em sílabas seria guiada por um outro tipo de sensação, chamada de empatia fonética. Neste caso, o ouvinte extrai dos elementos da fala transmitidos acusticamente certos índices suficientes para que possa reconstruir e reconhecer o programa que foi necessário para a produção do que ouve, e desse modo o ouvinte pode de certo modo (sic) sentir na fala que ouve a produção das sílabas do enunciado (CAGLIARI, 1981, p. 94).

Mc Neilage e Davis (1993) fornecem uma explicação para a sílaba em termos motores, universais e ancestrais: a estrutura silábica básica consiste numa alternância rítmica da mandíbula, entre uma oclusão (C) seguida por uma abertura (V), formando o padrão CV, o qual é visto como molde silábico fundamental. Segundo eles, esse ciclo mandibular foi desenvolvido pelo homem primitivo, a partir de ações fisiomotoras básicas como: lambe, sugar e mastigar, daí evoluindo para a linguagem articulada.

Independentemente do ponto vista adotado, é unânime, nos estudos sobre a sílaba, o fato de que sua estruturação básica – explicada em termos articulatorios - consiste num movimento muscular, que inicia numa tensão e vai-se intensificando progressivamente até

atingir um nível máximo para depois reduzir-se gradativamente. Nas margens que constituem a tensão inicial e redução final, figuram as consoantes, por serem os sons menos soantes, enquanto, no centro da sílaba, figurará a vogal, visto ser esta o elemento mais sonoro.

A margem inicial da sílaba é comumente denominada *ataque*. O *ataque* pode ser simples ou complexo (conforme conste de apenas uma ou mais de uma consoante respectivamente). Por exemplo, na palavra 'pato', /pa.tU/<sup>6</sup>, tem-se, na sílaba inicial /pa/<sup>7</sup>, um *ataque simples* /p-/; enquanto, para a palavra 'prato', /pra.tU/, a sílaba inicial é composta de um *ataque complexo* /pr-/. No português do Brasil, todas as consoantes podem figurar no ataque da sílaba quando ela é simples; quando complexa, boa parte das consoantes pode ocupar a margem inicial, mas um número extremamente reduzido pode ocupar a segunda posição. O *núcleo* da sílaba é ocupado exclusivamente por vogais. Utilizando o mesmo exemplo acima, na palavra 'prato' /pra.tU/, o núcleo da primeira sílaba /pra/ é a vogal /a/, enquanto, na segunda sílaba /tU/, o núcleo é a vogal /U/, por possuir apenas um elemento, este tipo é denominado *núcleo simples*. Quando o núcleo é composto de uma vogal e uma semivogal, tem-se um *núcleo complexo*. Ex: na sílaba /pey/ da palavra /peytU/, ocorre a vogal /e/ seguida pela semivogal /y/. A margem final da sílaba é denominada *coda*. A *coda* também pode ser composta por uma consoante (*coda simples*) ou mais de uma consoante (*coda complexa*). Exemplos: na palavra 'lápiz' /la.piS/, a segunda sílaba, /piS/, é composta de coda simples, o /S/; enquanto na palavra 'perspectiva' /pERS.pEk'tiva/, a primeira sílaba, /pERS/, é composta de coda complexa, o /RS/. No caso do português do Brasil, o número de consoantes que podem figurar na coda silábica é muito restrito; assim como são restritos os casos de coda complexa.

<sup>6</sup> Para as transcrições fonológicas serão utilizados neste trabalho as fontes do IPA – *International Phonetic Alphabet* (Alfabeto Fonético Internacional), acrescidas dos símbolos utilizados em Teixeira (2005). Para as transcrições fonéticas, a fonte exclusiva utilizada é a do IPA.

<sup>7</sup> Serão utilizadas aqui, ao se descrever as ocorrências gerais do português do Brasil, as barras paralelas (/ /), em virtude de os exemplos, nesse caso, referirem-se à língua e não às variantes de fala. Nos casos em que os exemplos refiram-se a variantes alternativas (regionais ou idioletais) serão utilizadas as chaves ([ ]), de acordo com a convenção geral.

Essa terminologia proposta acima, embora tenha sido inaugurada no Brasil pelas análises fonológicas de orientação gerativa (BISOL, 1989), tem sido adotada pelos estudos subseqüentes, independentemente da orientação fonológica à qual o pesquisador esteja vinculado.

Para ilustrar as combinações silábicas possíveis do português, observe o esquema abaixo, proposto por Silva:

$$C_1 C_2 V V' C_3 C_4 \quad \text{ou} \quad C_1 C_2 V' V C_3 C_4$$

Os segmentos consonantais – que são opcionais – são representados por C. O núcleo da sílaba é um constituinte obrigatório que é representado por V. O glide – que é opcional – é representado por V'. Na primeira representação [do lado esquerdo], a estrutura silábica (...) apresenta uma seqüência de vogal-glide (ou ditongo decrescente) e as consoantes são opcionais. Na segunda representação [do lado direito], apresenta uma seqüência de glide-vogal (ou ditongo crescente) e as consoantes são opcionais (SILVA, 1998, p. 154).

### 2.1.2 Os padrões silábicos do PB

A combinação dos fonemas em unidades silábicas diferencia-se, de uma língua a outra, a depender de uma série de fatores: sociais, culturais, geográficos entre outros. Os diversos tipos de combinações de fonemas – para formar palavras – numa dada língua constituem os padrões silábicos. O inventário das sílabas que constituem o português brasileiro pode ser dividido em dois padrões gerais: os padrões simples e os padrões complexos.

Para apresentar os padrões silábicos, com os elementos que podem figurar na sua estrutura, toma-se como suporte a análise de Teixeira (2005), que considera a ocorrência dos segmentos em relação à sílaba e à palavra. Assim, um segmento simples ou complexo pode ser distribuído dentro da palavra, conforme a posição:

- na margem inicial da sílaba (*ataque*) e início da palavra (posição absoluta inicial).

Ex.: /ma.la/ (simples) ‘mala’, /kra.vU/ (complexo) ‘cravo’. Para facilitar a exposição, utiliza-se, nestes casos, a sigla A/Ai (*ataque* em posição inicial absoluta);

- na margem inicial da sílaba (*ataque*) e no interior da palavra (posição interna).

Ex.: /ka.ma/ (simples) ‘cama’, /mi.krU/ (complexo) ‘micro’, doravante A/I (*ataque* em posição interna);

- no centro da sílaba (*núcleo*) e início de palavra (posição inicial absoluta).

Ex.: /a.za/ (simples) ‘asa’, /ow.trU/ (composto) ‘outro’, doravante N/Ai (*núcleo* em posição inicial absoluta);

- no centro da sílaba (*núcleo*) e interior da palavra (posição interna).

Ex.: /sa.i.da/ (simples) ‘saída’, /kawS / (complexo) ‘caos’, doravante N/I (*núcleo* em posição interna);

- no centro da sílaba (*núcleo*) e final da palavra (posição final absoluta).

Ex.: /paR.ti / (simples) ‘parti’, / sa.i/ (complexo) ‘saí’, doravante N/Af (*núcleo* em posição final absoluta);

- na margem final da sílaba (*coda*) e interior de palavra (posição interna).

Ex.: /maR.kU/ (simples) ‘marco’, /pERS.pEk.ti.va/<sup>8</sup> (complexo) ‘perspectiva’, doravante Cd/I (*coda* no interior da palavra );

- na margem final da sílaba (*coda*) e final da palavra (posição final absoluta).

Ex.: /pi.kU / ‘picos’, doravante Cd/Af (*coda* em posição final absoluta).

A subdivisão acima poderá ser visualizada do quadro exposto abaixo:

---

<sup>8</sup> Esse é um exemplo fonológico que raramente corresponde ao uso do português padrão do Brasil, é comum pronunciar-se tal palavra com a ausência do rótico, na primeira sílaba, e inserção de uma vogal alta anterior depois do /k/, alterando o padrão CVCC da primeira sílaba para CVC; enquanto, para a segunda sílaba, desfaz-se o padrão CVC transformando-se em duas sílabas CV: [pɛspɛk¹ tʃivɐ].

Posição na sílaba	A		N			Cd	
Posição na palavra	A/Ai	A/I	N/Ai	N/I	N/Af	C/I	C/Af
Exemplos	/m <u>a</u> la/ (mala)	/k <u>a</u> ma/ (cama)	/' <u>a</u> za/ (asa)	/sa'ida/ (saída)	/paR'ti / (parti)	/'ma <u>R</u> kU/ (marco)	/'pik <u>U</u> S/ (picos)
	/' <u>k</u> ravU/ (cravo)	/'mi <u>k</u> rU/ (micro)	/' <u>o</u> wtrU/ (outro)	/' <u>k</u> awS/ (caos)	/ sa'i/ (saí)	/'p <u>E</u> R <u>S</u> p <u>E</u> ktiva/ (perspectiva)	

**Quadro 1 - Resumo da distribuição silábico-lexical dos segmentos**

Legenda: A: *ataque*, N: núcleo, Cd: *coda*, Ai: absoluta inicial, I: interna, Af: absoluta final.

### 2.1.2.1 Padrões simples

Embora essa terminologia (simples e complexa) tenha sido inaugurada no Brasil por Câmara Jr. (1970, p. 54), para referir-se à sílaba formada apenas por uma vogal, este conceito estará sendo ampliado neste trabalho – como é feito amplamente na literatura – para fazer referência às sílabas que só contêm um elemento fonológico nas posições básicas de margem inicial (*ataque*), centro (*núcleo*) e margem final (*coda*). Constituem, portanto, os seguintes padrões: **CV, V, VC**.

#### a) Padrão CV (ataque simples + núcleo)

Opta-se aqui por iniciar o esboço pela sílaba **CV**, pelo fato de este ser considerado o molde silábico básico (McNEILAGE; DAVIS, 1993). Além disso, não há muitas divergências entre os estudiosos a respeito dessa estrutura silábica. Há também evidências de ser esta a estrutura silábica inicial tanto na aquisição do Português pela criança (TEIXEIRA, 2000, 2003; SILVEIRA, 2003) quanto da leitura (MOREIRA, 1999).



O padrão silábico **CV** é formado, no português do Brasil, geralmente, por uma consoante, ocupando o *ataque* (A), mais uma vogal nuclear, ocupando o centro (núcleo) (N) da sílaba.

Nesse padrão, todas as consoantes do português podem figurar na posição de **C** (*ataque*) no início da palavra – exceção é feita para /ɲ/, /ʎ/ (que têm baixa frequência aqui) e /t/ (que jamais ocorre neste ambiente). Além disso, todos os 19 fonemas do inventário consonantal podem ocupar a posição de *ataque* no interior da palavra. Ex.: /ka . 'va . IU/ ‘cavalo’ (A/Ai); /ma . 'ka/ ‘malha’ (A/I).

No lugar de **V** (*núcleo*), todas as vogais poderão ocorrer, em todos os dialetos. Na posição final absoluta, tomando o território nacional como referência, todas as vogais poderão ocorrer. Por outro lado, esse inventário poderá ter diferentes possibilidades de ocorrência a depender do dialeto geográfico. Na Bahia, por exemplo, os fones [e], [o], [ɛ] e [ɔ] só ocorrem em posição final absoluta se forem acentuados: [fa . 'ze] ‘fazer’, [mo . 'ko] ‘molhou’<sup>9</sup>, [fi . 'lɛ] ‘filé’, [ʒi . 'lɔ] ‘jiló’. Por outro lado, a ocorrência de [e] e [o] finais está restrita a um número reduzido de dialetos geográficos (do Sul e Sudeste) em posição não-acentuada.

A sílaba formada por uma vogal sem margem final é também denominada aberta, em virtude de não haver um *elemento trava* (consoante) no seu lado direito.

No que se refere às vogais nasalizadas, para alguns estudiosos, como Head (1964) e Pontes (1972), o traço de nasalidade é um traço supra-segmental de um grupo de vogais do português – pelo fato de a nasalidade, por si só, ser um traço distintivo – de maneira a formar pares mínimos, como os seguintes: [la] ‘lá’ e [lã̃] ‘lã’. Para estes estudiosos, portanto, uma consoante seguida de uma vogal nasal (distintivamente de uma oral) numa sílaba, constituiriam um padrão **CV**.

---

<sup>9</sup> Tendo em vista a objetividade, alguns exemplos serão citados, sem maiores considerações fonológicas, mesmo que, neste caso, processos fonológicos estejam aí envolvidos.

Valendo-se de pesquisas que admitem a existência fonética de um elemento nasal consonântico diante de pausa, Câmara Jr. (1970) defende a ocorrência de um arquifonema nasal /N/ “como fato estrutural básico que acarreta, como traço acompanhante, a ressonância nasal da vogal”. (CÂMARA JR, 1970, p. 59). Nessa perspectiva, uma sílaba composta por consoante mais vogal nasal não pode ser interpretada como **CVC**, visto haver aí um elemento nasal travando a sílaba. Ex.: / ‘kaN . tU/ ‘canto`.

Silva (1998) adota a análise acima, mas faz uma diferenciação entre o nível fonético e fonológico. Pela análise que a autora desenvolve, pode-se concluir que, no nível fonético, uma sílaba formada por consoante e vogal nasal seria interpretada como **CV**: Ex.: [‘kẽ̃ . tu] ‘canto’. Por outro lado, no nível fonológico, seria interpretada como **CVC**. Ex.: /‘kaN . tU/ ‘canto’.

Teixeira (2005), por sua vez, propõe interpretar a nasalidade como um traço não-segmental que se aplica à vogal. Embora represente a nasalidade através de um arquifonema nasal, faz as seguintes ressalvas:

Diacronicamente [certos] casos de nasalização no Português resultaram da ação de um processo assimilatório ocorrido antes da queda da consoante (...). Sincronicamente, contudo, eles demonstram a tendência, há muito delineada na língua (e dominante pelo menos nos dialetos do Português Brasileiro) em direção ao padrão silábico **CV** (TEIXEIRA, 2005, p. 15).

Uma postura inusitada na literatura diz respeito à interpretação fonotática que fornece Cagliari (1981) para o ditongo. Discorda da existência de *vogais assilábicas*, termo proposto por Câmara Jr. (1970) e seguido por muitos dos estudiosos para referirem-se a semivogais ou “glides” (que, acreditam, funcionariam como margem silábica). Defende que os ditongos constituam um movimento contínuo, indo “da posição articulatória própria de

uma vogal à posição articulatória própria de uma outra vogal” (CAGLIARI, 1981, p. 58) e que, por outro lado, os limites entre o núcleo e as margens são muito tênues. Provavelmente por esse motivo, na divisão silábica de uma sílaba formada por ditongo, ele caracterize o ditongo apenas como **V**. Assim, uma sílaba formada por consoante e ditongo, seria uma sílaba **CV**. Observe os exemplos fornecidos pelo autor:

CV	[ teo ]	teu
	[ kooo ]	qual (CAGLIARI.,1981, p.106).

A mesma interpretação é dada por ele para os demais padrões em que seja possível a ocorrência do ditongo. Veja outros exemplos:

CCV	[kru]	cru
	[kreo]	creu
CVC	[pes]	pés
	[teos]	teus
	[kooats]	quais (1981, p.107).

Do ponto de vista da distribuição acentual na palavra, essa é uma sílaba (CV) que ocorre em todas as posições: anterior à acentuada, acentuada, e posterior à acentuada. Por outro lado, quanto mais distante estiver da acentuada, maior a probabilidade de ela sofrer processos fonológicos de apagamento ou enfraquecimento (COSTA, 2003), conseqüentemente, as vogais nucleares dessas sílabas tendem a sofrer um uso mais variável na língua. Ex.: /ka . 'la . dU/ 'calado'; /fa . IU/ 'falo'; /sa . 'pa . tU/ 'sapato' ; /li . ki . dU/ 'líquido'.

b) Padrão V (núcleo)

O padrão silábico **V**, também caracterizado como sílaba aberta (sem margem final), é formado apenas por uma vogal, para a maioria dos estudiosos. Para Cagliari (1981), seria o padrão que descreve também as sílabas constituídas exclusivamente por ditongos e tritongos, de acordo com o que já foi exposto acima.

A posição ótima para a ocorrência da sílaba **V** é a inicial absoluta. Nessa posição, podem figurar todas as vogais do português. Na posição interna, essa ocorrência também é possível, porém, com menor frequência (N/I); sendo que qualquer uma delas pode receber acentuação (Ex: N/Ai: /i̇ . la/ ‘ilha’, /ė . rU/ ‘erro’ (subst.), /ė . ra/ ‘era’ /ȧ . lU/ ‘alho’, /ȯ . lew/ ‘óleo’, /ȯ . lU/ ‘olho’ (subst.), /u̇ . za/ ‘usa’; N/I: /sa . i̇ . da/ ‘saída’, /vi . ė . la/ ‘viela’ /mE . ȧ . dU/ ‘meado’, /mi . ȯ . lU/ ‘miolo’, /pi . ȯ . ra/ ‘piora’, /sa . u̇ . da/ ‘saúda’).

Na posição final absoluta, embora se argumente que, do ponto de vista fonológico, todas as vogais possam figurar nesta sílaba, muitos dialetos do português só utilizam [u], [a] e [i], quando não-acentuados. Por outro lado, quando a sílaba é acentuada, todas as vogais, potencialmente, podem ocorrer - embora numa frequência reduzida<sup>10</sup> se comparada à posição inicial e interna, para algumas vogais. Para não entrar em maiores detalhes sobre as diferenças regionais, serão exemplificadas algumas ocorrências do padrão **V** em posição final absoluta, acentuada. Ex.: N/Af: /sa . i̇ / ‘saí’, /fu . zu . ė / ‘fuzuê’, /ė / ‘é’, /za . u̇ / ‘jaú’.

Foneticamente, também se pode admitir que as vogais nasais figurem na posição de **V**: Ex.: [gway . dʒi . ẽ̃ ] ‘guardiã’. Fonologicamente, se a interpretação for de que o traço de nasalidade é suprasegmental, também é possível aceitar aí um padrão silábico **V**.

<sup>10</sup> Para uma melhor exposição acerca da frequência de ocorrência das sílabas no português brasileiro, ver Silveira, 2003.



figurar na posição interna ou final absoluta ( Ex.: [mat . 'da . dʒi] ~ [maw . 'da . dʒi] 'maldade', [le . 'gat] ~ [le . 'gaw] 'legal').

Quando no interior da palavra (Cd/I), o /R/ e o /S/ devido à neutralização, estarão sujeitos a pronúncias variáveis a depender do contexto fonético e/ou usos dialetais. Quando ocorre na posição final absoluta (Cd/Af), o /S/ tende a uma pronúncia surda de duas variantes possíveis ([s] ou [ʃ]. Ex: [lapis] ~ [lapiʃ]); por outro lado, na posição final absoluta, o /R/ tende a enfraquecer-se ou até desaparecer em muitos dialetos (Ex: [mɔ . 'rah] ~ [mɔ . 'ra] 'morar').

Como o molde silábico básico reside na seqüência estreitamento-abertura – que constitui a sílaba **CV** – a quantidade de sílabas formadas pela seqüência abertura-fechamento é bastante reduzida. Essa não seria, portanto, uma sílaba altamente produtiva no português.<sup>12</sup>

Não há muitas divergências entre os estudiosos a respeito da sílaba **VC**. Talvez o único aspecto em que eles se dividem é quanto aos casos de ocorrência ou não, em um número reduzido de palavras, de alguns fonemas “*incomuns*” na segunda posição. Por exemplo, como os fonemas /b/ e /d/ são potencialmente incapazes de ocorrer na segunda posição, como se explicaria a segmentação silábica de palavras como ‘abdicar’ e ‘adjetivo’?

Alguns argumentam em favor da existência de uma sílaba travada à direita (SILVEIRA, 1988, p. 96), assim, esse seria um caso de sílaba **VC**. Outros, atendo-se ao fato de que este é um padrão pouco comum na língua e que, por isso mesmo, o falante em geral (em todos os dialetos do PB), tende a produzir uma vogal, mesmo que breve, entre a “coda” da primeira sílaba e o “ataque” da segunda (Ex.: [ɔ . bi . ʒe . 'tʃi . vu] ‘objetivo’,

<sup>12</sup> A título de exemplo, seria interessante uma leitura do elenco de ocorrências dos padrões silábicos do português do Brasil, feita por Silveira (1988, p. 97-108). Observa-se ali uma ocorrência de 69 padrões constituídos da seqüência estreitamento-abertura, contra 15 ocorrências de padrões constituídos pela seqüência abertura-estreitamento.

[ka . pi . tu . 'ra(h)] ‘capturar’ ), e interpreta esse tipo de construção como constituída de um padrão **CV** simples.

d) Padrão CVC (ataque simples + núcleo + coda simples)

Este é um padrão silábico típico, em virtude de estarem preenchidas todas as posições básicas de uma sílaba: a margem inicial, o centro e a margem final. Tudo que se disse a respeito dos elementos que podem figurar nessas posições – expostas nas alíneas a, b e c – podem ser transpostas para aqui. Com efeito, a sílaba **CVC** constitui-se numa sílaba simples, em que se têm preenchidas as posições de *ataque* (A), *núcleo* (N) e *coda* (C).

#### 2.1.2.2 Padrões complexos

As línguas variam na qualidade e quantidade de elementos que podem ocupar determinadas posições. No português do Brasil, é sempre reduzido o número de fonemas que podem ocupar a segunda posição no *ataque*, a primeira posição na *coda* e o papel de “glide” no *núcleo complexo*. Os padrões complexos que serão descritos a seguir demonstrarão tal fato. São os seguintes: CCV, (S)V(S), VCC, CCVC.

a) Padrão CCV (ataque complexo + núcleo)

No que diz respeito à sílaba **CCV**, composta de *ataque complexo*, podem ocorrer, como primeiro elemento, na posição inicial absoluta (doravante A1/Ai), as consoantes: /p/, /b/, /f/, /t/, /d/, /k/, /g/. Nessa posição, a consoante /v/ ocorre, como primeiro elemento, apenas

em algumas variantes populares, como [v̥ri . du] para a palavra ‘vidro’; e em casos de empréstimos, como no nome próprio /vladi'miR/ ‘Wladimir’. Como primeiro elemento (doravante A1/I), na posição interna, as mesmas consoantes citadas acima poderão ocorrer, além do uso maior de ocorrências do /v/: Ex.: /li . v̥rI/ ‘livre’.

Como segundo elemento, na posição inicial absoluta (doravante A2/Ai), o número de consoantes é extremamente reduzido: apenas /l/ e /r/. Ex.: /'k̥ra . vU/ ‘cravo’, /'k̥la . rU/ ‘claro’. Esses elementos são potencialmente capazes de se combinar, com todas as consoantes elencadas acima; também com o A1 no interior da palavra; há, entretanto, restrições de posição/combinção para alguns, como por exemplo, o dl, não ocorre em nenhuma posição, embora seja potencialmente capaz de ocorrer, por exemplo, na fala infantil: [vi . dlu] ‘vidro’.

Costuma-se denominar um ataque complexo pelo nome de *encontro consonantal tautossilábico* (i.e. na mesma sílaba). Por outro lado, a ocorrência de um encontro consonantal no interior de uma palavra, em sílabas diferentes (a “coda” da primeira sílaba com o “ataque” da segunda sílaba) é denominado *encontro consonantal heterossilábico* (SILVA, 1998) (Ex: /kr̥s̥ . ta / ‘crosta’).

#### b) Padrão (S)V(S) (semivogal + núcleo+ semivogal)

A combinação de um núcleo vocálico (N), antecedido ou precedido de semivogal (S), formando um padrão silábico (sem margens consonantais), é pouco freqüente em PB. A título de exemplos teríamos algumas interjeições: /ay/ (formada de vogal + semivogal – VS), /way/ (formada de semivogal + vogal + semivogal – SVS) entre outros. Neste momento, a discussão acerca da estrutura (S)V(S) não se limitará à mesma enquanto sílaba, mas como uma unidade que pode também estar inserida em outras estruturas silábicas.



Enquanto o *ataque complexo* no português, praticamente não provoca divergências de opinião entre os teóricos, o *núcleo complexo*, por sua vez, tem sido motivo de acirradas discussões até os dias de hoje.

Os segmentos que formam um *núcleo complexo* são denominados ditongos ou tritongos. Os ditongos são chamados decrescentes, se a seqüência for vogal-glide (Ex.: /fi . 'ɛyS/ 'fiéis'), ou crescentes, se for, glide-vogal ( Ex.: /a . si. dwi . 'da . dI/, 'assiduidade'). Ocorre um tritongo se a seqüência for glide-vogal-glide – portanto crescente-decrescente (Ex.: /kwayS/).

Todas as vogais podem ocorrer como centro de um *núcleo complexo*: /i/, /e/, /ɛ/, /a/, /ɔ/, /o/, /u/. Como semivogais, ocorrem [y] e [w].

A grande discussão a respeito desse tipo de núcleo seria quanto ao status do “glide” no interior da sílaba. Alguns estudiosos (HEAD, 1964; MATEUS, 1976) defendem que os “glides” tenham o *status* de consoante por figurarem nas margens da sílaba – posição reservada às consoantes. Nessa perspectiva, não haveria, portanto, um núcleo complexo, e sim um núcleo simples precedido ou seguido por uma consoante (“glide”); conseqüentemente, essa seria uma sílaba com margens, ou na parte inicial (seqüência glide-vogal) ou na final (seqüência vogal-glide), ou em ambas (seqüência glide-vogal-glide). Observe alguns exemplos, seguidos dos padrões silábicos sugeridos pela análise.

a) /vay . 'da . dI/ 'vaidade' CVC . CV . CV

b) /'kwa . zI/ 'quase' CCV . CV

c) /'kwayS / 'quais' CCVCC

Outros estudiosos (SILVA, 1998) encaram os “glides” como vogais, menos sonoras do que as vogais nucleares. Dessa forma, haveria aí um núcleo complexo, formado por uma vogal centro, a qual é precedida ou seguida por um “glide”.

Observe que a primeira interpretação tem como conseqüência uma visão fonotática da língua numa direção mais consonantal, enquanto a segunda, iria numa direção contrária, mais vocálica. A esse respeito, Teixeira defende que a segunda estaria mais de acordo com o português falado no Brasil, cuja tendência seria para uma fonotática mais vocálica – diferentemente do português europeu:

seria pouco convincente postular a existência de encontro consonantal formado por três elementos na margem inicial da sílaba, tendo em vista a forte tendência da língua na direção da simplificação das posições silábicas consonantais, como seria o caso das pronúncias de: CRIADO [ 'kryadu] CCCV. CV (...)  
[ por outro lado]  
a evidência mais contundente contra a postulação de [y] e [w], como fonemas consonantais, parece estar associada ao tratamento dado, na língua, a vários ditongos crescentes e alguns ditongos decrescentes em posição pretônica, que podem ser pronunciados tanto como ditongos ou seqüências vocálicas heterossilábicas, em que a semivogal passa a ocupar um centro silábico e ser pronunciada como uma vogal plena. Ex.: CRIADO [ 'kryadu] ou [ kri'adu ] (...)  
(TEIXEIRA, 2005, p. 37-38)

A autora vai mais longe. Encontrando, como única saída, a ruptura com um paradigma fonológico dicotômico, e propondo a interpretação do “glide” não como uma consoante, pelos argumentos acima apresentados, nem como vogal, em virtude de ter uma característica fônica diferente da vogal. A autora adota uma visão *in continuum*. Assim, em consonância com a postura da fonética acústica, propõe interpretar os “glides” como uma “vogal de transição” (S); utilizando o termo *transição “on-glide”*, para a primeira posição na estrutura silábica e *transição “off-glide”* para a segunda posição (TEIXEIRA, 2005, p. 45).

Essa postura adotada tem como conseqüência um redimensionamento da estrutura silábica, pois se deixaria de utilizar uma dicotomia que reflete mais uma conveniência teórica do que uma realidade fonética: a de se admitir apenas dois constituintes opostos na sílaba: **C** ou **V**. Dessa forma, a autora propõe a seguinte interpretação, para o exemplo abaixo:

CRUÉIS [ 'krweys ] → CCSVSC  
 [ kru 'εys ] → CCV . VSC (TEIXEIRA, 2005, p. 46).

Partindo dessa interpretação, observa-se que a autora não admite a existência de núcleo complexo, concepção essa também assumida neste trabalho.

c) Padrão VCC (núcleo + coda complexa)

A estrutura **VCC** não constitui um padrão ocorrente em PB, encontrando-se apenas no interior de um padrão silábico mais amplo. Isso por que, se a *coda complexa* já representa uma estrutura rara em PB, mesmo no interior de sílabas com margem inicial, ainda mais difícil seria esperar que ela ocorresse como única margem da sílaba.

No que diz respeito à *coda complexa*, observa-se um número reduzido de fonemas que podem ocorrer como segundo elemento na posição interna (doravante C2/I). São os mesmos descritos na seção anterior – quando se discutiu o padrão **VC** – com as mesmas ressalvas ali apontadas: /S/, /L/, /R/ (Ex.: /sOLS.ti. syU/). Entretanto, ocorrência ainda menor seria a dos elementos que figurariam na primeira posição da coda (doravante C1/I): /R/ e /L/, também sofrendo os mesmos processos fonológicos descritos na seção anterior (Ex.: /pERS.pi. kaS/). Na posição final absoluta, não há registro de ocorrência de *coda complexa*. Assim como há uma baixa frequência de padrões **VC** simples, ainda mais rara é a ocorrência de sílabas formadas por *coda complexa* no português brasileiro. A esse respeito, atesta Teixeira:

A margem final, no Português, tem sofrido um amplo processo de redução e esvaziamento. Hoje em dia, apenas três elementos consonantais segmentais contrastam neste ambiente: o Lateral (com sua realização vocalizada na maior parte dos dialetos brasileiros), o / R / (que em final absoluto, vem sofrendo processo de elisão em grande número de variantes da língua) e o Fricativo (que parece ser o mais estável dos três) (TEIXEIRA, 2005, p. 38).

Como se pode observar na exposição empreendida até aqui, há ambientes fonéticos em que se admite uma ocorrência maior e mais estável de estruturas silábicas, enquanto há outros ambientes – os ambientes de final de sílaba, e especialmente o final absoluto, como se observou acima – que oferecem maiores restrições. Esse aspecto certamente influenciará tanto no processo de aquisição da língua oral quanto da escrita.

d) Padrão CCVC (ataque complexo + núcleo + coda simples)

Tal qual a **CVC**, esta se caracteriza como uma sílaba completa por possuir elementos figurando em todas as posições: margem inicial, núcleo e margem final. Entretanto, sua complexidade é maior em virtude de a margem inicial (*ataque*) possuir uma estrutura complexa. No que diz respeito ao *ataque complexo* muito já foi dito acima, quando discutiu-se a estrutura **CCV**. Resta acrescentar que, por ser uma sílaba completa com *ataque complexo*, espera-se que ofereça uma maior dificuldade no processo de aquisição da linguagem e, conseqüentemente, no desenvolvimento da leitura/escritura.

Segue abaixo um quadro-resumo dos padrões silábicos do português brasileiro.

<b>Padrões</b>	<b>Simple</b>	<b>Complexo</b>
<b>Posições</b>		
<b>Ataque</b>	<u>C</u> V – <u>C</u> VS – <u>C</u> SV – <u>C</u> V <u>C</u> – <u>C</u> V <u>S</u> <u>C</u> – <u>C</u> S <u>V</u> <u>C</u> – <u>C</u> V <u>C</u> <u>C</u>	<u>CC</u> V – <u>CC</u> VS – <u>CC</u> SV – <u>CC</u> V <u>C</u> – <u>CC</u> V <u>C</u> <u>C</u> – <u>CC</u> V <u>S</u> <u>C</u> <u>C</u> – <u>CC</u> S <u>V</u> <u>C</u> <u>C</u>
<b>Núcleo</b>	<u>V</u> – <u>C</u> <u>V</u> – <u>V</u> <u>C</u> – <u>C</u> <u>V</u> <u>C</u> – <u>C</u> <u>V</u> <u>C</u> <u>C</u> – <u>CC</u> <u>V</u> – <u>CC</u> <u>V</u> <u>C</u> – <u>CC</u> <u>V</u> <u>C</u> <u>C</u>	<u>S</u> <u>V</u> – <u>V</u> <u>S</u> – <u>S</u> <u>V</u> <u>C</u> – <u>V</u> <u>S</u> <u>C</u> – <u>C</u> <u>S</u> <u>V</u> – <u>C</u> <u>V</u> <u>S</u> – <u>C</u> <u>S</u> <u>V</u> <u>C</u> <u>C</u> – <u>C</u> <u>V</u> <u>S</u> <u>C</u> <u>C</u> – <u>CC</u> <u>S</u> <u>V</u> <u>C</u> – <u>CC</u> <u>V</u> <u>S</u> <u>C</u> – <u>CC</u> <u>S</u> <u>V</u> <u>C</u> <u>C</u> – <u>CC</u> <u>V</u> <u>S</u> <u>C</u> <u>C</u> – <u>C</u> <u>S</u> <u>V</u> <u>S</u> – <u>C</u> <u>S</u> <u>V</u> <u>S</u> <u>C</u> – <u>CC</u> <u>S</u> <u>V</u> <u>S</u> <u>C</u> – <u>C</u> <u>S</u> <u>V</u> <u>S</u> <u>C</u> <u>C</u> – <u>CC</u> <u>S</u> <u>V</u> <u>S</u> <u>C</u> <u>C</u>
<b>“Coda”</b>	<u>V</u> <u>C</u> – <u>V</u> <u>S</u> <u>C</u> – <u>S</u> <u>V</u> <u>C</u> – <u>C</u> <u>V</u> <u>C</u> – <u>C</u> <u>V</u> <u>S</u> <u>C</u> – <u>C</u> <u>S</u> <u>V</u> <u>C</u> – <u>CC</u> <u>V</u> <u>C</u>	<u>V</u> <u>C</u> <u>C</u> – <u>V</u> <u>S</u> <u>C</u> <u>C</u> – <u>S</u> <u>V</u> <u>C</u> <u>C</u> – <u>C</u> <u>V</u> <u>C</u> <u>C</u> – <u>CC</u> <u>V</u> <u>C</u> <u>C</u> – <u>CC</u> <u>V</u> <u>S</u> <u>C</u> <u>C</u> – <u>CC</u> <u>S</u> <u>V</u> <u>C</u> <u>C</u>

**Quadro 2 – Padrões silábicos do português brasileiro**

Fonte: Elaborado com base em Silveira (2003). Legenda: C: consoante, V: vogal, S: semivogal.

Vale acrescentar que aqui não se discutiram todas sílabas reais e potenciais do PB, mas apenas aquelas representativas dos padrões silábicos que serão estudados nesta pesquisa.

### 2.1.3 A acentuação silábica

Tomando agora o segmento silábico, pode-se traçar sua distribuição. Um segmento silábico pode ser distribuído dentro da palavra, conforme a acentuação (silábica)<sup>13</sup>:

- na posição acentuada ( sílaba nuclear). Ex.: /'meza/ 'mesa';
- na posição anterior à sílaba acentuada ( sílaba pretônica). Ex.: /fa 'laR/ 'falar';
- na posição posterior à sílaba acentuada ( sílaba postônica). Ex.: / 'meza / 'mesa';

Embora já seja bastante comum na literatura o uso do termo “*tônica*” para referir-se à sílaba mais acentuada, será utilizada nesta pesquisa o termo “*acentuada*”, porque, conquanto se saiba que uma maior acentuação implica também uma diferenciação tonal, a diferença fundamental entre esta sílaba e as demais estaria na maior intensidade expiratória, além de uma maior altura, característica dessa sílaba (CAGLIARI, 1981).

Uma vez que o foco é a sílaba acentuada, serão utilizados os termos *acentuada* (A) e *não-acentuada* (NA), independente da posição. Embora a posição das demais sílabas, em relação à sílaba nuclear, pareça exercer influência sobre a leitura, em virtude das limitações do trabalho, tal fato não será investigado.

---

<sup>13</sup> Embora se saiba que, no caso do português, o elemento que carrega a intensidade é sempre a vogal (não existe consoante tônica ou átona), costuma-se atribuir o caráter de tonicidade ao segmento silábico como um todo, denomina-se, portanto, “sílaba tônica”, “sílaba átona” etc. Utiliza-se aqui, na maioria das vezes, esse último critério, uma vez que se busca esboçar a distribuição das sílabas no interior da palavra.

#### **2.1.4 A sílaba como objeto de investigação**

Como se pôde ver, há ainda muitas controvérsias a respeito de como se pode interpretar determinadas seqüências no interior de uma sílaba, com destaque para a descrição fonotática dos ditongos, tritongos, vogais nasalizadas, *codas simples* e *codas complexas*.

Além disso, no que diz respeito à fonotática do português brasileiro, a abordagem dos estudiosos se diverge nas seguintes vertentes: a) alguns se baseiam num critério fonológico, ou tomam como referência o português europeu (tanto uma como a outra opção, negligenciando a língua falada no Brasil); b) outros utilizam critérios fonéticos na descrição (o que cria um conflito em relação à teoria fonológica); c) outros, ainda, misturam o critério fonético e o fonológico.

Na tentativa de contribuir para uma melhor definição desses aspectos fonotáticos, são extremamente relevantes estudos transversais e longitudinais do processo de aquisição da sílaba na oralidade e na escrita. O estudo das estruturas sublexicais no processo de aquisição da leitura e escrita tem sido apontado como rigorosamente necessário (ABAURRE, 1999; MORAIS; KOLINSKY, 2000) e pouco se tem produzido nesse aspecto no Brasil, citando-se aqui os trabalhos de Moreira (1999) e Freitas (2001).

A postulação de que, na evolução filogenética, a fala desenvolve-se a partir de um molde silábico básico (CV) em direção a estruturas mais complexas, é um ponto de partida fidedigno para se investigar a aquisição da sílaba na oralidade, bem como, na escrita.

#### **2.1.5 O universal e o particular na aquisição da leitura: a sílaba como tema**

Sempre que se fala de processos de aprendizagem humana, questiona-se sobre generalizações e especificações relacionadas a essa aprendizagem, ou seja, recorre-se,

invariavelmente, ao lugar-comum das ciências humanas: o que há de universal e de particular numa dada aprendizagem?

Neste trabalho, tomando como mote a estrutura silábica, pretende-se enfatizar o aspecto particular da aquisição da lectoescritura: a influência da língua ambiente, ou seja, das relações entre a escrita e a língua ambiente, no processo de aprendizagem da leitura. Entretanto, como tantos outros já o fizeram, não se nega o caráter universal dessa aquisição; aliás, o universal é visto como ponto de partida para se conhecer mais de perto o particular.

Dessa forma, o universal é tratado aqui a partir da visão da teoria “*Frames, then Content*” (Mc NEILAGE; DAVIS, 1990, 1993; DAVIS, 1996, MC NEILAGE, 1996; Mc NEILAGE; DAVIS, 2000), que será explicitada a seguir; enquanto o particular toma como suporte estudos em aquisição da linguagem oral que reafirmam o papel da língua ambiente no processo aquisicional, os quais serão explicitados na seção que segue. Em todos esses trabalhos, enfatiza-se o papel da sílaba no processo aquisicional, razão por que foram eleitas para integrar a base teórica desta pesquisa.

#### 2.1.5.1 A teoria “*Frames, then Content*”

Com fundamento na tese de que a ontogênese (aquisição individual), é reflexo da filogênese (descoberta e desenvolvimento da linguagem pela humanidade), a teoria “*Molde/Conteúdo*” (“*Frames, then content*”) defende que a aquisição da fala deriva de uma base motora universal.

Assumindo uma perspectiva evolucionista, Mc Neilage (1993) procura demonstrar a relação filogenética entre evolução da mente e produção da fala. Segundo ele, a região ventral lateral do lobo frontal (conhecida como área de Broca) tem sido aceita hoje em dia como ligada diretamente a produção da fala. Este fato não parece ter ocorrido com os

ancestrais do homem, o que o faz defender ser a linguagem produto de uma evolução, e não exclusivamente inata. Por outro lado, apresentando evidências de pesquisas demonstrando que a área de Broca possa ter relação, mesmo que indireta, com ações motoras, acredita que a evolução da linguagem tem base biológico-motora. Segundo ele, as ações do homem primitivo (e outros mamíferos), envolvendo atividades básicas como lambrer, sugar e mastigar, fizeram desenvolver um ciclo constante, que consiste na abertura e fechamento da mandíbula, com movimento da língua e dos lábios.

Se a produção cíclica não é privilégio apenas do ser humano, mas é comum a qualquer mamífero, pergunta-se por que então apenas a linguagem humana tornou-se uma linguagem articulada. A resposta dele é de que entraria aí o papel fundamental da capacidade simbólica do homem, a qual possibilitou, ao ser humano, relacionar o aparato motor à linguagem como representação.

Este ciclo mandibular desempenharia, portanto, um papel fundamental na atividade de linguagem e principalmente na produção da fala. Além disso, no que tange especificamente a atividade de silabificação, parece que a região do córtex frontal (na área de Wernick) exerce um papel importante. Assim, conclui o autor:

A evolução do controle do movimento de produção da fala, advinda de vocalizações pré-fala de primatas ancestrais, envolveu as capacidades respiratórias e fonatórias pré-existentes, e uma seqüência específica de adaptações procedentes de processos ingestivos cíclicos a partir de atos comunicativos visuofaciais cíclicos em direção as sílabas, as quais finalmente tornaram-se moduladas no seu conteúdo segmental. As bases neurais para esses desenvolvimentos parecem ter sido pela modificação das capacidades do controle ingestivo do córtex lateral ventral frontal na região da área de Broca, e o desenvolvimento do controle do ciclo articulatório (controle da sílaba) pela área motor suplementar, um componente do sistema de comunicação vocal do ancestral primata (tradução nossa) (Mc NEILAGE, 1993, p. 23).

Dessa forma, ainda segundo o mesmo autor, a produção dos sons envolveria três sub-componentes: a) produção; b) fonação; c) articulação. A produção diz respeito ao ciclo



respiratório, responsável por fornecer a força expiratória necessária para a produção do som. A fonação consiste na produção do som, causada pela vibração das cordas vocais quando o ar produzido passa pela laringe. A articulação, por sua vez, diz respeito às diversas configurações que os sons recebem a partir da ação da língua, lábios, palato mole, mandíbula.

Assim, é na articulação que entraria principalmente o papel do ciclo mandibular antes descrito. Tal ciclo, composto basicamente de uma abertura seguida de fechamento, constitui-se no molde genuíno e pode ser considerado como uma primeira aquisição antes mesmo da fonação. A partir do momento que a esse molde se adiciona a fonação, tem-se aí o molde silábico básico. Assim visto, a aquisição do molde (*frames*) seria a primeira aprendizagem, a qual é seguida da aquisição do conteúdo (*content*), que deve compor o molde. Por isso a terminologia “*Frames, then Content*” (Molde, depois Conteúdo).

Fundamentados nessa concepção, Mc Neilage e Davis (1990, 1993, 2000), Mc Neilage (1996) e Mc Neilage e Davis (1995) desenvolveram diversas pesquisas com crianças em processo de aquisição da linguagem, falantes do inglês, e demonstraram a relação entre a filogênese e a ontogênese na aquisição da linguagem articulada.

Com base nos dados de crianças com idades entre 7-12 meses, descrevem-se, grosso modo, as seguintes fases entre o balbucio e as primeiras palavras: a) *balbucio canônico*; b) *balbucio variegado*; c) *primeiras palavras*.

O *balbucio canônico* inicia-se por volta dos 7 meses e caracteriza-se pelo movimento de abertura e fechamento do trato vocal, acompanhado de fonação. Embora, para quem ouve, tenha-se a impressão de que a criança esteja produzindo uma seqüência regular de sílabas, os autores afirmam que a criança ainda não tem controle, nesta fase, dos sons que compõem a sílaba. A prova disso é o caráter reduplicativo desta fase; ou seja, os sons que acompanham a oscilação da mandíbula são sempre os mesmos. Defende-se ser durante esta

fase que a criança constrói o molde genuíno, à semelhança do que ocorre na evolução filogenética.

O *balbucio variegado* inicia-se por volta dos 10 meses e caracteriza-se pelo momento em que as sílabas enunciadas pela criança já não são mais repetitivas. Há uma variação tanto nos sons que compõem a fase de fechamento quanto naqueles que compõem a fase de abertura da mandíbula, ou seja, nos sons marginais e nucleares. Essa fase pode ser considerada como o primeiro passo na constituição do conteúdo, ou seja, dos fonemas que virão compor o inventário fonológico da criança.

A fase das *primeiras palavras* tem seu início por volta dos 12 meses. Segundo os autores, mantendo as mesmas preferências do balbucio, as primeiras palavras tendem a ser formadas pelo padrão CV ou CVCV. Inicialmente as consoantes preferidas são as oclusivas labiais e dento - alveolares, e algumas nasais, e as vogais preferidas são as médias, altas anteriores e centrais. As vogais posteriores são adquiridas mais tardiamente, porque dependem de um novo movimento, com uso de novos músculos daqueles utilizados durante o balbucio.

Dessa forma, o molde silábico seria uma aquisição anterior – em termos evolucionistas – aos próprios fonemas. Primeiro adquire-se o molde silábico básico – através desse movimento básico mandibular, como descrito acima – para, depois, adquirir-se o inventário fonológico que deverá compor e ampliar os moldes silábicos. Assim, a aquisição partiria do molde para o conteúdo. Conforme Mc Neilage:

Este argumento leva-me a supor que os primeiros padrões sonoros da fala foram silábicos. O fato de que a primeira vocalização das crianças verdadeiramente semelhante à fala, seu balbucio, é altamente silábico, ainda que relativamente indiferenciada como o nível segmental, sugere a possibilidade de que a ontogênese recapitula a filogênese, não só em termos da sua própria silabificação, mas também por favorecer sons intrassilábicos (tradução nossa). (McNEILAGE, 1994, p. 184-194).

Como se pôde observar, essa teoria coloca em evidência o papel fundamental da sílaba na aquisição da linguagem, tanto do ponto de vista filogenético como ontogenético. Como consequência, a defesa feita pelos autores encontra ecos (o que será discutido a partir dos resultados desta pesquisa) também no processo de aquisição da escrita, observada especialmente na tarefa de leitura oral. A leitura é um lócus privilegiado em virtude de que, durante a leitura, o sujeito está novamente fazendo uso tanto do conhecimento internalizado sobre o molde do português falado, como do seu próprio aparato fono-articulatório, ou seja, encontra-se envolvida, numa mesma tarefa, a contraparte estrutural e a fisiológica.

#### *2.1.5.2 A influência da língua ambiente*

O valor da sílaba na descrição e explicação da aquisição da linguagem infantil tem sido continuamente confirmado pelos mais diversos estudiosos, nas mais diferentes orientações teóricas, especialmente pelos estudos de aquisição da prosódia. Sendo a prosódia a primeira aquisição infantil, vê-se como a sílaba está presente desde muito cedo na gramática emergente na criança. Scarpa (1999) sugere, ainda, que a aquisição da prosódia não é aleatória, obedece a uma hierarquia cujo componente básico é a sílaba:

As palavras da criança pequena exibem uma capacidade crescente de lidar com estruturas prosódicas mais complexas com o tempo. São propostos 4 estágios de desenvolvimento da estrutura prosódica:

Estágio I. Sílabas nucleares – CV (...)

Estágio II. Palavras mínimas/Pés binários

a. Sílabas nucleares – CVCV

b. Sílabas fechadas – CVC

c. Distinções de duração vocálica – CVV

Estágio III. Palavras prosódicas – maiores que um pé binário.

Estágio IV. Palavras prosódicas – forma-alvo (SCARPA, 1999, p. 25).

Dentre os estudos de aquisição da linguagem cujo enfoque centra-se na sílaba, podem-se citar, como altamente significativos, os trabalhos que têm sido desenvolvidos no interior do PROAEP (Programa de Aquisição em Ensino do Português), na UFBA.

Tais pesquisas têm como base a investigação da influência da língua ambiente sobre a maneira como as crianças produzem as diversas estruturas silábicas que constituem o inventário silábico-fonológico do português brasileiro.

Os trabalhos de Teixeira (2000, 2003) procuram investigar a natureza dos erros que ocorrem na aquisição da fala por uma criança brasileira, acompanhada, através de diário parental, durante cinco anos seguidos. O primeiro trabalho demonstra que os erros de ordenação serial ocorridos na fala infantil – substituições, trocas, mudanças, adição e omissão – são determinados pela estrutura silábica, sendo que consoantes ocupam sempre a posição de consoantes, e vogais, de vogais. No segundo trabalho, a autora procura mostrar as restrições causadas pela língua ambiente condicionando determinados erros. Observa-se ali, por exemplo, que os erros de ordenação tendem a envolver mais elementos consonantais do que vocálicos, com preferência para a posição de *ataque*. Esses achados indicam que a sílaba é uma unidade realmente independente na língua, constituindo o molde fundamental, e, além disso, o conteúdo que preenche o molde silábico tem um funcionamento regular.

No que tange aos padrões silábicos que compõem o PB, muitas pesquisas haviam sido feitas no Brasil a respeito do tema, tomando como base alguns conhecimentos aparentemente tácitos sobre a sílaba, um exemplo deste conhecimento tácito é a crença na estrutura silábica CV como o molde fundamental em português, sem que se tivesse desenvolvido nenhum trabalho que atestasse tal concepção. Assim, visando realizar um levantamento da frequência de ocorrência dos padrões silábicos e inter-silábicos do PB, o trabalho de Silveira (2003) foi o primeiro a confirmar essa hipótese, bem como a trazer informações detalhadas acerca da frequência de ocorrência dos segmentos silábicos. Para tal,

a autora utilizou como base os dados do Projeto NURC-Salvador, dos inquéritos do Projeto Afro-baiano e o Minidicionário Aurélio (FERREIRA, 1977). A contagem da frequência de ocorrência dos segmentos foi feita por um programa de computador, especialmente elaborado para aquela função. Os resultados demonstraram: a) que a estrutura canônica do PB é a CV, b) que a maioria das palavras são multissilábicas e c) que o tipo de acentuação mais freqüente é a paroxítona. Esses achados são importantes para compreender algumas características fonotáticas da escrita, e conseqüentemente, do processo de aquisição da leitura no PB. Alguns desses aspectos serão discutidos a partir dos resultados obtidos neste trabalho, no capítulo de análise dos dados.

Posteriormente, a mesma autora (SILVEIRA, 2006) desenvolveu um trabalho longitudinal visando identificar essa ocorrência na produção da fala de duas crianças brasileiras em processo de aquisição da fonologia do português.

Esses quatro últimos trabalhos têm como pressuposto a teoria Molde/Conteúdo, a qual se fundamenta na concepção de que a sílaba (molde) é a estrutura mais natural e primitiva no processo de aquisição da linguagem do que os segmentos fonéticos mínimos (que compõem o conteúdo).

Ainda enfatizando o papel das características do sistema de escrita da língua a qual a criança está exposta, muitos trabalhos têm sido feitos atestando o papel fundamental da sílaba no processo inicial de aquisição da leitura, especialmente nos casos de escrita alfabética.

Uma pesquisa realizada por Treiman (2000), com vinte e oito adultos, estudantes universitários da “Wayne State University”, e oitenta e seis crianças, de 8 a 10 anos, em que uma das tarefas seria a de fazer combinações de letras no interior de pseudopalavras, observou que, tanto adultos quanto crianças (mais os primeiros do que as últimas) tendem a fazer combinações em torno das construções silábicas mais comuns na sua língua ambiente. Num

outro estudo, Treiman (2008) defende que, embora a escrita em língua inglesa se caracterize por uma relação som-grafia mais *opaca*, não se pode afirmar a inexistência da influência dos aspectos sublexicais, como a sílaba, sobre a leitura, embora a consciência do *ataque/rima*<sup>14</sup> nessa língua tenha um peso mais forte. A autora defende ainda que, mesmo num sistema de escrita opaco como o inglês, ainda não se pode afirmar que as crianças aprendam pela via da memorização; pois, de acordo com ela, os bons leitores procuram sempre lançar mão de padrões probabilísticos, por serem esses mais econômicos do que a memorização de palavras. Esses padrões probabilísticos envolveriam inclusive as construções silábicas.

Outra língua cuja relação som-grafia é considerada mais opaca (embora não mais do que o inglês) é o francês. Ainda assim, Doignon e Zagar (2006) defendem argutamente o importante papel da sílaba para os aprendizes de leitura em língua francesa.

Nesse trabalho, os autores procuram responder duas perguntas básicas: a) se há uma influência forte da estrutura silábica sobre a aquisição da escrita; e b) se as representações silábicas na leitura são de carácter ortográfico ou fonológico, ou ambos. Apresentam quatro hipóteses sobre as quais se concebe a representação silábica ativada durante a leitura de palavras.

De acordo com a primeira hipótese, qual seja, a hipótese de *recuperação pós-lexical das unidades silábicas das palavras*, a percepção das unidades silábicas são ativadas pela representação lexical, estando, portanto no nível pós-lexical.

A segunda hipótese, *ativação de representações fonológicas silábicas*, defende que, sendo a sílaba uma entidade facilmente perceptível na fala, adquirida durante a aquisição da língua oral; especialmente em algumas línguas em que a relação letra som é mais regular,

---

<sup>14</sup> O *ataque* refere-se aos elementos que compõem a margem inicial da sílaba; *rima* constitui-se no segmento complementar que pode ser formado só do núcleo, ou do núcleo com coda. Observa-se, no inglês principalmente, uma consciência desses segmentos pela criança que podem auxiliar no processo de aquisição da leitura. No português, essa influência parece pouco significativa.

as palavras escritas ativam as unidades fonológicas presentes na memória do falante; sua ativação, portanto, seria pré-lexical.

A hipótese da *emergência das unidades silábicas a partir da redundância ortográfica* defende que a ativação da representação silábica seria motivada pela frequência de ocorrência de certas combinações de letras na escrita. Essa hipótese baseia-se em resultados de trabalhos que confirmam a influência das propriedades distribucionais ortográficas no interior das unidades sublexicais.

A última hipótese, da *ativação conjunta das informações silábicas fonológicas e ortográficas*, supõe que os dois tipos de informação, o ortográfico e o fonológico, concorrem para ativar a representação silábica durante a leitura.

Os autores desenvolvem, assim, uma série de experimentos, com quarenta e duas crianças em fase de aprendizagem da leitura, cuja tarefa principal consiste na junção de sílabas em palavras e pseudopalavras. Os resultados mostram que as crianças tendem a realizar mais erros que preservam a estrutura silábica do que erros que violam a estrutura silábica da língua ambiente. Além disso, os resultados mostram que, tanto as informações ortográficas quanto as fonológicas têm peso na representação silábica, o que os coloca de acordo com a última hipótese acima citada.

Para Alvarez, Vega e Carreiras (1998), já há quase um consenso, em língua espanhola, de que o reconhecimento de palavras não se dá como uma mera associação entre estímulo externo e representação mental, ou seja, há um tipo de análise interna, no nível sublexical, para se chegar ao significado da palavra.

Dessa forma, eles procuram demonstrar que o conhecimento das estruturas silábicas de uma dada língua auxilia o leitor a tomar decisão na hora de selecionar os candidatos lexicais durante o processamento da palavra; ou seja, acreditam que, mesmo que o

leitor esteja fazendo uso da rota lexical, o conhecimento das unidades sublexicais estaria auxiliando-o nessa tarefa. Para comprovar esta hipótese, eles desenvolveram diversos experimentos com vinte e seis estudantes da Faculdade de Psicologia da Universidade de Laguna. Utilizou-se, neste trabalho, o teste de decisão lexical, que consistia basicamente no seguinte: eram apresentadas ao leitor, no computador, palavras e pseudopalavras organizadas aleatoriamente. Caberia ao leitor decidir se aquilo seria uma palavra ou uma pseudopalavra, clicando num ou noutro botão para o qual fora antes instruído. Foram usadas muitas outras técnicas – em mais dois experimentos – como variantes dessa técnica básica.

Os resultados mostraram que as palavras com sílabas de alta frequência produziram tempos de reação (TRs) menores do que as palavras com sílabas de baixa frequência. Quanto às pseudopalavras, observou-se que o tempo de reação para pseudopalavras com alta frequência silábica foi maior do que para aquelas de baixa frequência silábica. Entretanto, há um fato curioso a respeito das pseudopalavras comparadas às palavras. Observa-se, no caso das palavras, que a sílaba inicial tem um peso de ativação mais significativo do que as duas últimas (nos termos que será explicado adiante), o que não ocorre para as pseudopalavras, cujo peso de ativação é o mesmo para qualquer sílaba, isto porque as pseudopalavras não estariam presentes no léxico mental.

Isso seria uma evidência a favor de que, em palavras reais, o processamento é mais interativo, enquanto, em pseudopalavras, o processamento é mais linear e usa exclusivamente a via fonológica. Esses achados fornecem explicações importantes para entender o leitor inicial, visto que, boa parte das palavras que seriam consideradas familiares para um leitor fluente, estaria, para aquele leitor, no mesmo nível das pseudopalavras.

Os autores fazem, ainda, referência à correlação entre quantidade de sílaba de uma palavra e processo de leitura. Comparando o resultado de alguns estudos antes realizados com palavras bissilábicas (de frequência reduzida no espanhol) aos seus achados com palavras



trissilábicas (utilizadas nesse trabalho por serem as mais freqüentes na língua espanhola), demonstraram que a estratégia de processamento que o leitor usa será diferente a depender da quantidade de sílabas da palavra. Para esses autores, numa palavra trissilábica, existem três fontes de ativação ou restrição em torno da palavra lida (as três sílabas), o que leva o leitor a fazer provavelmente mais de uma fixação ocular; dessa forma, há uma maior seqüencialidade de processamento do que em palavras bissilábicas. Explicando melhor esse fato, eles resumem assim o processamento de uma palavra trissilábica:

O processo de reconhecimento de uma palavra de três sílabas seria o seguinte: a primeira sílaba ativa ou dispara sua série de candidatos léxicos. Se for de alta freqüência, ativará mais candidatos que as de baixa(...). Em virtude da seqüencialidade já discutida, se são poucos os candidatos ativados ou não existe nenhum de maior freqüência que o estímulo (caso das palavras com primeira sílaba de baixa freqüência), existe um candidato (o correto) que se destaca do resto (em casos extremos pode ser incluído o último ativado). A segunda e a terceira produzem uma sobre-ativação convergente de um candidato pré-ativado pela primeira (a correta) e o candidato correto alcança rapidamente uma grande ativação diferencial em relação aos competidores (...) O efeito (...) dessas duas últimas sílabas não é, portanto, de interferência senão de facilitação sub-léxica (sobre-ativam o candidato correto) (tradução nossa) (VEGA & CARREIRAS, 1998, p. 384).

Stivanin e Scheuer (2007) realizaram, sobre a língua portuguesa, uma pesquisa semelhante à anterior, na qual se pretendia observar a influência da freqüência das palavras escritas e também da escolarização sobre o tempo de latência, que diz respeito ao tempo gasto pelo leitor entre a apresentação do estímulo e início da resposta. A hipótese é de que, palavras com maior freqüência na língua sejam lidas mais rapidamente do que as menos freqüentes; para tal, consideraram-se também os seguintes aspectos: regularidade, extensão e complexidade silábica, além do nível de escolaridade. A pesquisa foi realizada com setenta e quatro crianças da 2ª. a 4ª. séries, através de um programa especialmente desenvolvido para aquele trabalho. Os dados mostraram haver um menor tempo de latência para as palavras freqüentes, como foi previsto, havendo uma interação da série escolar e tipo de palavra, com

respostas mais significativas das crianças das séries mais adiantadas. Entretanto, segundo as autoras, esse tempo de latência pode ser alterado a depender, dentre outros fatores, da complexidade silábica da palavra-alvo.

Embora a aquisição da leitura tenha se caracterizado como um campo mais de psicólogos e lingüistas (curiosamente mais os primeiros do que os segundos), um novo profissional vem dando contribuições importantes à discussão sobre aprendizagem da leitura, são os fonoaudiólogos, os quais, embora estejam mais voltados para situações atípicas de leitura (ZORZI, 2003), tem evidenciado o papel da consciência fonológica e dos aspectos fonográficos da leitura no tratamento de algumas patologias de escrita. Dentre as questões fonológicas, realçam o papel da sílaba no processo aquisicional.

Um dos trabalhos de destaque, especialmente na Bahia, é o de Carvalho (2003), cujo objetivo principal é investigar o desenvolvimento da consciência fonológica, tomando como base uma visão em “*continuum*” desta aquisição, que parte de um nível de ausência da consciência (nível inconsciente); passa pelo nível epilíngüístico (nível pré-consciente), denominada sensibilidade fonológica; até atingir a consciência lingüística propriamente dita, denominada de consciência plena (nível consciente).

No desenvolvimento daquele trabalho, o autor define consciência fonológica como “o nível de consciência com que as crianças refletem sobre as unidades fonológicas – rimas, sílabas, fonemas” (CARVALHO, 2003, p. 41). Segundo o autor, existem dois tipos de consciência fonológica, a saber, o holístico e o analítico. O primeiro implica uma identificação ou classificação feita através de analogia, sem que haja aí uma capacidade de segmentação no nível consciente, um exemplo dado para a consciência holística é a categorização de rima. O segundo tipo diz respeito à capacidade para separar unidades menores no interior de estruturas hierarquicamente maiores, como a capacidade de isolar

sílabas no interior de palavras, ataque/rima no interior de sílabas, e de isolar fonemas individuais.

Essa capacidade analítica pode desenvolver-se naturalmente, sem instrução formal, e será tanto maior quanto mais transparente for a relação oral/escrito dentro de um determinado sistema de escrita. Entretanto, ela também pode ser desenvolvida através da escolarização ou de terapias de leitura e escrita. Muitos trabalhos têm mostrado que o bom nível de consciência fonológica (de rima, de sílaba, de fonema) pode auxiliar positivamente no processo inicial de aquisição da leitura.

No caso específico da consciência silábica, há um aspecto importante a ressaltar: uma vez que a regularidade silábica é um fenômeno presente desde a língua oral, que é percebida (provavelmente, num nível de sensibilidade pré-consciente) pela criança desde muito pequena, sua funcionalidade nas fases mais rudimentares de aquisição da leitura deve ser ainda mais saliente. Como defende Carvalho:

No desenvolvimento progressivo, a consciência da sílaba se daria em primeiro lugar, em seguida viria a consciência de níveis intermediários (*onset, rime*) e, por último, a do nível fonêmico, ou seja, o desenvolvimento da consciência fonológica se daria de unidades fonológicas maiores em direção às menores (...)  
A consciência de sílabas é também menos dependente da instrução sistemática para seu desenvolvimento. Ao contrário, a habilidade de consciência fonêmica (...) é dependente de instrução escolar (...)  
(CARVALHO, 2003, p. 48).

Muitos outros estudos (entre eles, TREIMAN; BARON, 1981) provam que a capacidade de análise silábica surge antes da capacidade de análise de fonemas.

Por outro lado, as unidades que ocorrem no interior da sílaba (o seu conteúdo) não são adquiridas naturalmente, necessitando de instrução formal. Scliar-Cabral (1998) parece seguir nessa direção quando critica a afirmação de que as crianças separam naturalmente o *onset* da rima:

Isto iria realmente obscurecer o fato de que uma das tarefas mais difíceis enfrentadas pelas crianças ao tentarem aprender os sistemas alfabéticos é destruir a percepção natural da cadeia da fala como um contínuo, em virtude da coarticulação ou transmissão paralela (SCLIAR-CABRAL, 1998, p. 18).

Os trabalhos que têm tratado de consciência fonológica são sempre obrigados a reconhecer que a sílaba tem papel crucial no processo de aquisição da leitura (FREITAS, 2001; REGO, 1995; CARDOSO-MARTINS, 1995; VALENTE; MARTINS, 2004), entretanto, não há um estudo sistemático sobre os diferentes padrões silábicos do PB e sua interferência no processo de aquisição da leitura.

Também em pesquisa com adultos em fase de alfabetização escolar, Picoli (2001) mostra haver uma semelhança entre os níveis de escrita de adultos e de crianças, bem como uma tendência entre os adultos em permanecer, como a criança, um longo período na fase de representação escrita da sílaba como um todo – ao invés das unidades menores, como a letra – fase denominada por Ferreiro e Teberosky (1989) de estágio silábico.

A sílaba é também reconhecida como unidade ótima para início da instrução formal em leitura, como defendem Valente e Martins (2004) e Cardoso-Martins (1995), que demonstram o quanto o método silábico auxilia nesse processo inicial, visto que a sílaba, por encontrar-se numa posição intermediária entre os níveis mais baixos (fonemas) e mais altos (palavras) de análise leitora, parece neutralizar as prováveis influências das diferenças individuais. Para as primeiras autoras, uma possível explicação seria a de que “as crianças que aprendem através de métodos silábicos realizam mais análises fonológicas a partir de unidades lingüísticas perceptíveis, o que vai favorecer o desenvolvimento da consciência fonológica” (VALENTE; MARTINS, 2004, p. 198).

## 2.2 A LEITURA: CONCEITUAÇÃO, PROCESSAMENTO E AQUISIÇÃO EM PB

Uma vez ultrapassadas as épocas em que a leitura era vista como determinada pelo texto, ou, de modo analogamente extremista, pelo leitor, pode-se dizer que os estudos de leitura já alcançaram um ponto de vista consensual: a leitura é a interação desses dois elementos, sob influência de diversos outros fatores. Entretanto, é necessário questionar: de que leitura e de que leitor se está falando? Será que o conceito de leitura é e deve ser único? Esses questionamentos, bem como o ponto de vista adotado aqui, serão expostos a seguir.

### 2.2.1 Conceitos de leitura

Teoricamente, as áreas de estudo em leitura têm-se caracterizado como uma arena onde concorrem os mais diversos pontos de vista, entretanto, é consenso entre os pesquisadores atuais que a leitura não implica um processo passivo de recepção como se acreditava há algum tempo.

A leitura é um processo dinâmico que envolve diversos aspectos, dentre os quais, cita-se: a) o *individual*, visto que o processo de compreensão é altamente influenciado pelas características do leitor (seu conhecimento de mundo, seu conhecimento estrutural da língua, seu conhecimento pragmático) além de como esse leitor se comporta no momento mesmo do processamento do texto, seus objetivos, sua motivação, a forma como ele processa as informações gráficas; b) o *social*, uma vez que a escrita tem como função primordial a intercomunicação, o contexto de situação, bem como as condições sócio-culturais em que ocorre uma seqüência lingüística significativa, influi na compreensão mesma deste texto; c) o *lingüístico*, pois a maneira como um texto deve ser lido depende, além da competência do leitor, da própria característica do sistema de escrita no qual o texto está escrito – por exemplo, a escrita chinesa, por ser logográfica, impõe um tipo de processamento diferente do

da escrita em língua portuguesa, em virtude de essa ser mais fonográfica que aquela (KATO, 1985; SMITH, 1989; KLEIMAN, 1989, 1997; CAVALCANTI, 1989; MORAIS, 1996).

Visto sob esse ângulo, não se pode conceber um conceito único e unânime de leitura e leitor. Uma vez dinâmico, haveria diferentes tipos de leitura, bem como, diferentes leitores. Como consequência, diferentes conceitos de leitura. Quer-se aqui referir-se especialmente à diferença entre a *leitura proficiente* e a *leitura inicial*.

A leitura proficiente pode ser encarada como uma atividade dinâmica e integrada. Para dar conta de explicar como o ser humano processa um texto, Kintsch (1974, 1994) propõe uma hipótese explicativa, que toma como base um sistema processual múltiplo de construção de proposições.

Segundo o autor, a maior dificuldade de produzir um modelo de leitura ideal é que, se esse for poderoso, corre o risco de ser inflexível; por outro lado, se for muito amplo, não será explicativo. A saída para ele é, portanto, criar um sistema de produção mais fraco, com possibilidades de atender melhor às variações, dando conta da multiplicidade de elementos, mas que, entretanto, garanta alguma unidade, a qual será constituída de uma base textual integrada num todo coerente. Nesse sentido é que o modelo é tanto construtivo quanto integrado.

Diz-se que o modelo é construtivo porque a base textual<sup>15</sup> é continuamente construída e reconstruída, ao longo da leitura, a partir do “input” lingüístico. Ele também é integrado porque o processamento se dá em ciclos. A base textual é integrada a partir da rede de conhecimento daquele que compreende.

---

<sup>15</sup> Para entender o conceito de base textual, é necessário remeter-se ao primeiro modelo de Kintsch (1974), o qual é formado de três elementos básicos: as *palavras-conceitos*, as *proposições* e as *bases textuais*. *Palavras-conceitos* podem se referir tanto a palavras como a itens lexicais complexos; são definidas como entradas lexicais ou entidades abstratas, presentes na memória semântica dos indivíduos. As palavras-conceitos se juntam, de acordo com certas regras, para formar proposições. As *proposições* por sua vez são estruturas de predicados e argumentos (ambos expressos por palavras-conceitos) e contêm blocos de informações; uma série ordenada de proposições constituem as estruturas básicas dos textos e dão conta de todas as informações necessárias (e apenas as necessárias) sobre um texto determinado, é a *base textual*.

Nesse modelo, portanto, conhecimento lingüístico e conhecimento de mundo se associam numa rede dinâmica e contínua. Assim, tanto o “input” gráfico quanto o “output” semântico-pragmático (individual) interagem, gerando, como produto, a compreensão do texto.

Esse modelo se adequa perfeitamente ao conceito de *leitura proficiente*. Entretanto, o que dizer da *leitura inicial*? Como o material escrito, o “input” gráfico, pode ser processado por aquele que não possui conhecimentos a respeito do código que rege o funcionamento e a organização desses elementos gráficos? Haveria o mesmo tipo de construção-integração que ocorre para o leitor proficiente? Evidentemente não. Então seria o leitor iniciante um não-leitor?

Sabe-se que o fato de um leitor encontrar-se numa fase inicial de aquisição da habilidade de leitura, não o faz totalmente um não-leitor, visto que muitas pistas podem ser usadas por ele para inferir informações sobre o material escrito. Por outro lado, não se pode nivelá-lo a um leitor proficiente, em virtude de que seu processamento textual não é dinâmico e integrado, nos termos definidos acima.

Por conseguinte, uma saída para a questão seria a que propõe Moreira (2003), defendendo a criação de um novo paradigma de leitor que atenda as características específicas daquele que está no processo inicial de aprendizagem da lectoescritura. Dessa forma, ao defender-se a necessidade prioritária de processamento do código pelo leitor iniciante, não se está indo de encontro a um conceito de leitura que considera importantes tanto o “input” lingüístico quanto o “output” semântico-pragmático (o conhecimento de mundo), visto estar-se referindo a diferentes tipos de leitor, conseqüentemente, a um tipo de leitura diverso.

### 2.2.2 Os níveis de leitura

Embora a leitura seja uma atividade altamente complexa, que envolve a interação de fatores diversos, tanto a Psicolinguística como a Psicologia Cognitiva tendem a explicar a leitura dividindo-a em níveis de processamento, quais sejam: *nível lexical ou sublexical* (leitura de palavras e unidades menores, como a sílaba); *nível frasal* (leitura de frases) e *nível textual* (leitura de texto).

Há, entretanto, uma diferença de concepção, donde se extraem duas posições básicas: a *concepção modular* e a *concepção interativa*. A primeira defende que o processamento lingüístico-cognitivo na leitura é feito em níveis seriais, que se baseiam fundamentalmente na análise das unidades gráficas (letras, sílabas e etc.); essa decifração, por sua vez, levará ao reconhecimento da palavra, que levará à compreensão da frase e posteriormente, do texto. Não há interação entre os níveis, a influência é apenas linear, de baixo para cima (VEGA et. al., 1990, p. 20).

A concepção interativa, por sua vez, defende que a leitura não se dá de baixo para cima apenas, mas há uma intercomunicação entre os níveis, havendo tanto uma influência dos níveis menores sobre os maiores, como o contrário. Essa visão surgiu a partir de diversos estudos de leitura que evidenciavam a influência do conhecimento prévio sobre o desempenho do leitor.

Sobre o rótulo de concepção interativa situam-se os mais diversos pontos de vista, os quais se diferenciam quanto à ênfase maior ou menor que é dada ao papel da *informação visual* ou da *informação não-visual*<sup>14</sup> durante a leitura. Assim, consideram-se interativas tanto a visão de Goodman (1976), que destaca o papel do conhecimento prévio, ou seja, centra-se sobre o processamento descendente, ou “top-down”, como a visão de Kintsch (1994), que dá

---

<sup>14</sup> Informação visual diz respeito às informações advindas do texto (letras, palavras, frases etc.). Informação não-visual refere-se às informações advindas do conhecimento prévio do leitor ou da situação comunicativa, como o grau de familiaridade do leitor com o assunto tratado no texto.



relevância ao papel da estrutura textual, ou seja, estuda o aspecto ascendente da leitura, ou “bottom-up”. Observe-se que ambos são interacionistas, o que os diferencia é a predominância de um ou outro aspecto da leitura.

Muitas pesquisas têm-se desenvolvido em favor do modelo interativo, e tem-se observado constantemente a influência de níveis maiores sobre os menores. Entretanto, pelo estado atual das pesquisas, não se pode prever que a questão esteja encerrada; pois, como apontam alguns estudiosos, como Coscarelli (1999), a serialidade (modularidade) ou interatividade, durante o processamento em leitura, depende de algumas características do material lingüístico, do leitor e do contexto de leitura.

Esse modelo proposto se adapta melhor a esta pesquisa porque, ao mesmo tempo em que reconhece que a leitura é dinâmica, podendo sofrer influência de processamento de níveis mais altos sobre os mais baixos (concepção própria do modelo interativo), reconhece que, em determinadas situações, o processamento ocorre de forma modular e seriada, muitas vezes iniciando de níveis mais baixos até atingir os mais altos (concepção própria do modelo seriado). Essa visão é importante para a leitura inicial, porque há muitas razões para acreditar que crianças em fase inicial de leitura comecem processando qualquer material lingüístico de forma seriada e, só depois de adquirido o conhecimento do código escrito, processem o texto mais acessível de forma interativa; havendo aí uma maior ou menor interatividade a depender da complexidade do texto.

Independente da teoria adotada, é consenso aceitar que o tipo de leitor (por exemplo, se é um leitor fluente ou aprendiz) e o tipo de material de leitura (texto, frases, palavras) geram diferentes tipos de processamento.

### 2.2.3 O processamento e a leitura de palavras

Embora se reconheça que uma leitura proficiente envolve a interação de vários níveis de processamento – tais como os expostos acima – durante o processamento, interessa a esta pesquisa concentrar-se em um desses níveis como uma maneira – viável e necessária – de compreender a leitura como um todo, e, mais ainda, de compreender não apenas o processamento, mas o processo de aquisição da leitura. Assim, uma vez que nesta pesquisa enfocam-se aquisição e processamento no nível lexical e sublexical, ou seja, no nível da palavra, serão esclarecidos, a partir daqui, alguns conceitos e processos envolvidos nesse nível de processamento.

#### 2.2.3.1 Definindo o sentido de *palavra*

Ferreira (1986) assim define o termo:

PALAVRA, S.f. 1.Fonema ou grupo de fonemas com uma significação; termo, vocábulo, dicção; 2. Sua representação gráfica; 3. Manifestação verbal ou escrita; (...) 11. Permissão ou direito de falar: ‘O presidente negou a palavra aos deputados não inscritos’ (...) (FERREIRA, 1986, p. 1249).

Como se pode notar, o termo *palavra* possui uma gama de sentidos que podem ser totalmente divergentes. Não seria intenção deste trabalho adentrar na problemática que envolve o conceito de *palavra* na literatura lingüística e lexicológica. Entretanto, é necessário esclarecer qual conceito de palavra – dentre tantos – está-se tomando aqui.

Um dos fundamentos para o conceito de palavra utilizado neste trabalho consiste na concepção de Biderman (2001), a qual, para não entrar na seara das discussões antológicas sobre o conceito de palavra, busca enfocá-la enquanto uma realidade psicolingüística, ou seja, afirma que todo falante traz consigo um conhecimento intuitivo de uma unidade léxica: a

*palavra*. Para confirmar a consciência intuitiva, a autora lança mão dos conhecimentos acerca da aquisição da linguagem, quando, no início da fala infantil, a criança realiza um ato locutório – o que na fala adulta seria expresso em sentenças completas – através de apenas uma palavra. Por exemplo, quando ela diz “Papá”, querendo expressar, “Quero o papai”. É a conhecida *fase holofrástica*.

Sabe-se, de antemão, que o tipo de processamento, atenção e estratégias envolvidas numa leitura de unidades maiores, como textos, não são os mesmos envolvidos na leitura de unidades menores. Como o objetivo deste trabalho está em torno do processamento sublexical (sílabas), ou seja, de segmentos sem significado, decidiu-se utilizar como unidade de análise a *palavra*, definida como a menor unidade significativa, com entrada no dicionário da língua e pronunciável pelo falante nativo.

Decide-se partir de palavras visando a que os leitores em estudo realizem uma leitura buscando o sentido, algo possível, apenas, se o elemento lido for, no mínimo, uma palavra. Não se utilizam estruturas maiores neste trabalho por três motivos: a) primeiro, porque geraria uma quantidade de dados excessivamente grande; b) segundo, porque, ao se tratar de leitores iniciantes, a leitura de unidades maiores, seria, senão impossível, no mínimo, de processamento extremamente difícil; e c) terceiro, porque se sabe que a leitura de unidades maiores geraria um processamento com uma concentração mínima em unidades sublexicais (alguns leitores provavelmente se sentiriam mais estimulados à adivinhação do que ao processamento).

Outro aspecto que o conceito de palavra atende, o qual será tomado como referência aqui, diz respeito ao fato de as palavras isoladas poderem ser consideradas como um segmento lingüístico que pode comportar unidades silábicas capazes de ocorrer na língua. Dessa forma, quando se elabora uma lista de palavras inventadas, tomam-se como referência apenas as combinações silábicas permitidas pela língua em estudo, ou seja, toma-se a *palavra*

como base. Assim, define-se como *pseudopalavras* construções lingüísticas inexistentes na língua e sem entrada no dicionário do idioma, mas que se constitui de estruturas silábicas e combinações de sílabas passíveis de ocorrer na língua, tanto que são pronunciáveis; dessa forma, embora sejam pseudopalavras do ponto de vista semântico (por não ter entrada no dicionário do idioma), seriam palavras potenciais do ponto de vista fonológico.

### 2.2.3.2 Identificando os fatores que interferem no processamento da palavra

A literatura geral concebe duas maneiras de o sujeito processar uma palavra escrita, ou seja, duas vias de acesso à palavra. A primeira denomina-se *via lexical*, caracterizada como uma leitura descendente, ou seja, o sujeito lê a palavra holisticamente, sem uso de processamento em níveis menores, ou segmentação. A segunda denomina-se *via fonológica*, através da qual a leitura de uma palavra passaria por uma consideração das suas partes ou segmentos e depois seriam integrados num todo, caracterizando uma leitura ascendente. A hipótese, entretanto, mais aceita é de que existe uma *rota dupla*, ou seja, em algumas situações, o leitor necessita fazer uso da decodificação fonológica para compreender a palavra; em outras, a palavra é acessada instantaneamente pelo leitor, sem que seja necessário recorrer ao estabelecimento da relação grafema-fonema. Quando o leitor lê instantaneamente, diz-se que ele fez uso da *via lexical*; já quando ele lê através da decodificação, ele faz uso da *via fonológica*.

O que levaria então o leitor a fazer uso de uma ou outra via na leitura? Vários estudos têm sido desenvolvidos para explicar tal fato. Dentre eles situam-se aqueles que analisam alguns *efeitos* exógenos sobre a leitura. Assim, haveria: o *efeito de regularidade*, o *efeito lexical* e o *efeito de facilitação*.

Quanto ao primeiro efeito (*de regularidade*), alguns estudos, como o de Patterson e Morton (apud Pinheiro, 1994), observaram que as palavras regulares podem ser lidas com

sucesso tanto pelo processo lexical como pelo fonológico, isto se explica pelo fato de elas gerarem a mesma pronúncia em qualquer uma das rotas (Pinheiro, 1994); as palavras irregulares, por sua vez, apresentam um resultado diferenciado: quando são freqüentes, ao invés de utilizar a rota fonológica – que implicaria pouca economia e levaria a dificuldades, pois obrigaria a uma tradução do fonológico para o semântico – o leitor, por já ter internalizada lexicalmente a palavra, faz uso direto da rota lexical. Para as palavras irregulares pouco freqüentes, o processo é diferente: já que as palavras são desconhecidas e, conseqüentemente, o leitor não a tem internalizada, a rota lexical operaria mais lentamente, dando margem para que o processamento fonológico interfira.

Quanto ao *efeito lexical*, estuda-se a diferença de processamento entre as palavras reais e as inventadas. Segundo Pinheiro (1994, p. 32), as palavras reais costumam ser lidas através da rota lexical, isso porque, como essas estão arquivadas no léxico mental, precisam apenas ser acessadas; por outro lado, as palavras inventadas, como são inusitadas, tendem a passar pelo processo de decodificação fonológica.

Por último, o *efeito de facilitação* diz respeito à freqüência em que uma palavra pode ocorrer num texto. Observa-se que as palavras que aparecem freqüentemente são reconhecidas mais rapidamente do que as pouco freqüentes, isso levaria a supor que as primeiras sejam lidas mais pela via lexical, enquanto as segundas tenderiam mais a ser lidas pela via fonológica.

Inúmeros outros fatores sugerem a tendência a uma ou outra via de leitura. Um dos fatores apontados por alguns estudiosos (PINHEIRO, 1994; VEGA, 1990) é o sistema de escrita ao qual o sujeito está exposto. Dessa forma, o uso de uma ou outra via estaria também influenciado pelas características do sistema de escrita de uma língua dada.

A partir da investigação realizada (VEGA et. al.,1990), acerca da língua castelhana, cujas características fonográficas são bastante diferenciadas do inglês – os limites

silábicos são mais bem definidos, a ortografia guarda mais relação com os traços fonéticos do idioma, a maioria das palavras são polissílabas e polimorfêmicas – observou-se que os leitores castelhanos tendem a usar mais a rota fonológica do que os leitores ingleses. No caso dos leitores brasileiros, cuja língua escrita tem características bastante semelhantes às da língua castelhana, acredita-se (PINHEIRO, 1994) que ocorra algo semelhante.

#### 2.2.4 A aquisição da leitura e da escrita

Correndo o risco de simplificação, pode-se dizer que há duas concepções sobre as quais se busca compreender o processo de aquisição da escrita e da leitura. A primeira seria a concepção de que a aprendizagem se dá através do contato com o material escrito, de uma forma *naturalística*, ou seja, dá-se ênfase a uma aprendizagem idiossincrática, em que cada sujeito delinea um percurso particular de aprendizagem. Parece ser este o ponto de vista de Mota, na sua crítica à idéia de estágios:

As transformações ocorridas tanto na fala quanto na escrita da criança não parecem ocorrer meramente como efeito da sua atividade de categorização de unidades cujo significado, previamente dado, estaria estocado em um domínio cognitivo independente da linguagem (...)

A interpretação do processo é, assim, reduzida à descrição de um desenvolvimento enquadrável em estágios homogêneos e universais que têm em sua origem um sujeito já constituído, e também descrito a partir de categorias cognitivas previamente dadas (MOTA, 1997, p. 39-40).

Ainda que sejam críticas procedentes, ao resguardar a subjetividade no processo de aquisição da linguagem, essas considerações deixam de lado o fato de que, sendo a escrita convencional e arbitrária, não há como negar o fato de que o sujeito deve se assujeitar à escrita para adquiri-la em algum momento. Isso remete à segunda maneira de conceber o processo de aquisição da leitura: a idéia de que a aquisição se dá de maneira sistemática (MORAIS, 2002), ou seja, boa parte das notações escritas pode ser explicada por regras

(gramaticais ou contextuais) e, embora haja muitas estruturas lingüísticas não adquiríveis por regras – o que exige um esforço da memória do aprendiz – parece que o percurso regrado da aquisição provoca muito mais êxito do que o contrário (REGO; BUARQUE, 2002).

#### 2.2.4.1 Estágios de aquisição da leitura

Um dos estudos mais citados internacionalmente sobre estágios de leitura é o trabalho de Ehri (1991). Tomando como base a pesquisa de Frith (Apud EHRI, 1991), a autora estabelece quatro fases de leitura: a) *fase logográfica*; b) *fase transitória: logográfica ou alfabético rudimentar*; c) *fase alfabética*; e d) *fase ortográfica*.

Na *fase logográfica*, como o próprio nome sugere, a criança tenta ler a palavra utilizando-se de pistas estritamente visuais, sem lançar mão da relação letra-som. A autora compara essa leitura com a leitura de uma escrita chinesa: sendo essa uma escrita ideográfica – i. e., que representa o sentido, não os sons – a sua leitura exige o processamento visual/simbólico, não o fonográfico. Assim, nessa fase, a criança ainda não reconhece a característica básica da sua língua escrita, qual seja a representação fonográfica. Segundo Ehri:

Os leitores logográficos são capazes de ler só poucas palavras: seus nomes, palavras como ‘stop’, ‘milk’, ‘exit’; rótulos de alimentos como nomes de cereais e bebidas; e nomes de lojas. Quando às crianças eram apresentadas listas de três palavras fáceis, aquelas recusavam-se a lê-las ou apenas adivinhavam. (tradução nossa) (EHRI, 1991, p. 388).

A *fase alfabético rudimentar*, ou transitória, caracteriza-se como um momento em que a criança ainda se utiliza de pistas visuais, como ocorria na anterior; entretanto, como já começa a perceber a relação básica entre letra e som na escrita, a criança começa também a relacionar sons com letras ou outras subunidades da palavra, durante a leitura. Com efeito, o

mesmo fato é observado na pesquisa com crianças brasileiras, realizada por Moreira (1999): observa-se que, na fase de escrita denominada *pré-silábica*, as crianças começam a lançar mão, durante a leitura, de estratégias de *adivinhação* ao lado das estratégias de *decodificação*. De acordo com essa autora, as crianças começavam tentando decodificar as letras para, depois – motivadas pelo som emitido durante a nomeação das letras – inventarem uma palavra cuja pronúncia tivesse um som semelhante.

De acordo com Ehri (1991), nessa fase, a utilização da relação letra-som não é sistemática. Geralmente, como observou a autora num outro estudo (EHRI, 1987), as crianças começam recodificando foneticamente as letras iniciais ou finais das palavras. Isso é também observado num trabalho com crianças brasileiras, realizado por Rego (1995), em que a autora faz um levantamento daquilo que chama de “*erros de leitura*” de crianças em fase inicial, e um dos “*erros*” mais freqüentes consiste na recodificação exclusiva da primeira ou última letra de uma palavra.

A terceira fase, denominada *alfabética*, consiste no momento em que a criança, após haver tido contato com palavras que envolvem relações diversas entre som e letra, toma consciência da relação letra-som e lança mão desse conhecimento para ler palavras através da decodificação fonológica. Como o conhecimento da relação entre letras e sons agora é mais sistemático, a criança amplia sua possibilidade de ler a palavra sem ajuda nem treinamento específico: ela primeiro decodifica, depois reconhece o sentido da palavra. Como indica a autora (EHRI, 1991, p. 398): “no início, as operações de sonorização e juntura são desenvolvidas lentamente e separadamente, mas, com a prática, elas tornam-se processos simultâneos e rápidos” (tradução nossa). O mesmo fato também é observado no trabalho de Moreira (1999). Na fase de escrita denominada *silábico-alfabética*, quando as crianças já dominam sistematicamente a relação letra-som, os sujeitos da sua pesquisa, tanto na leitura das palavras como na de frases completas, realizam primeiro estratégias de “recodificação



fonológica” de letras ou sílabas para, depois, retomarem a palavra realizando a operação de juntura; a esse tipo de estratégia, a autora deu o nome de estratégia de “integração” (MOREIRA, Id. Ibid.).

A última fase do processo de aquisição da leitura estabelecida por Ehri é a fase *ortográfica*. Nesse momento, tendo, a criança, adquirido a capacidade de ler alfabeticamente (na fase anterior), e depois, dos contatos freqüentes com palavras diversas, já foi construída na memória da criança uma rota de acesso fonológica para a palavra e esse acesso tornou-se tão automático que já não se faz mais necessária a leitura letra por letra ou sílaba por sílaba. O leitor já lê a palavra como um todo – inicialmente as mais regulares ou mais familiares – ou seja, a leitura não se dá mais por decodificação fonológica e a palavra é lida instantaneamente. O mesmo fato é observado por Moreira (1999) com as crianças brasileiras. Na fase de escrita denominada *alfabética*, as estratégias de leitura mais observadas foram as estratégias denominadas de *contínuas*, que consistem na leitura, sem recodificação fonológica, de palavras, sintagmas ou frases inteiras. Tanto Ehri (1991) como Moreira (1999) admitem que a fase de leitura por decodificação seja um pré-requisito necessário para que a criança atinja a capacidade de ler instantaneamente. Segundo Moreira (1999), o nível de escrita *alfabético* é:

um momento de equilíbrio em que, tendo a criança se desincumbido da tarefa de recodificação, a sua memória passa a operar com unidades maiores, significativas. Essas unidades têm agora, na memória, uma representação lexical global, e a segmentação só é utilizada com palavras muito inusitadas, ou cuja grafia compõe-se de relações arbitrárias entre letra e som (MOREIRA, 1999, p.126).

Como se pôde observar, alguns indícios sugerem que, no que tange à leitura de palavras, as fases de desenvolvimento de leitura propostas por Ehri (1991) são bastante semelhantes ao que ocorre com as crianças brasileiras estudadas por Moreira (1999) e Rego (1995). Isso serve como um importante caminho para estabelecer uma hipótese de desenvolvimento para os leitores brasileiros; entretanto, a despeito de serem a escrita inglesa e

portuguesa de base alfabética, as diferenças entre ambas são tão acentuadas, que se acredita haver algumas diferenças significativas entre o processo de desenvolvimento de leitura nessas duas línguas, embora, como se pode deduzir a partir do exposto, a trajetória básica pareça ser comum. Uma diferença possível de observar é que, sendo a escrita do português ainda mais motivada fonologicamente do que a do inglês e as estruturas silábicas daquela, mais regulares, provavelmente a decodificação fonológica será ainda mais funcional para o leitor brasileiro do que o é para o americano; e a consciência da sílaba poderá também ter papel muito importante para as crianças num momento determinado.

Tudo que se disse até o momento refere-se a pesquisas voltadas para a compreensão de como as crianças aprendem a ler. E quanto ao adulto, quais estágios ocorreriam na aprendizagem da leitura pelo adulto? Seriam semelhantes ou diferentes da criança? Ou não se poderia delimitar estágios, e cada sujeito aprenderia de uma maneira totalmente idiossincrática?

Uma das primeiras limitações para um estabelecimento de estágios de leitura em adultos, tal como se faz com crianças, deve-se ao fato de haver uma aceitação tácita de que a aprendizagem da leitura e escrita deva-se dar na infância; além disso, a existência de sujeitos que se alfabetizam na idade adulta é uma realidade de alguns países subdesenvolvidos ou em via de desenvolvimento, sendo assim, não há uma tradição de pesquisa internacional que verse sobre tal tema. Por outro lado, o fato de boa parte desses adultos não-escolarizados já estarem no mercado de trabalho – vinculados a subempregos ou empregos informais – os estimula a desenvolver estratégias para ler altamente complexas (bem como estratégias para burlar a leitura, esconder sua ignorância, entre outras). Tudo isso sugere que adultos não experimentem os mesmos estágios de leitura que as crianças, embora, alguns admitam que os estágios de escrita são semelhantes (PICOLI, 2001).

#### 2.2.4.2 Estágios de aquisição da escritura

O primeiro estudo internacionalmente conhecido que visa compreender as fases por que passam os sujeitos no processo de aprendizagem da escrita é o trabalho de Ferreiro & Teberosky (1989). O trabalho se fundamenta na teoria de Piaget e tem como concepção central a idéia de que os sujeitos, à medida que entram em contato com a escrita, constroem hipóteses sobre essa escrita.

A primeira hipótese, segundo elas, construída pelas crianças é de que a escrita codifica o mundo sendo fiel à forma dos objetos que estão sendo representados, ou seja, para elas, nesta fase, significante e significado se identificam. Por essa razão, as primeiras representações infantis constituem-se na soma de desenhos representativos dos objetos, fase conhecida como hipótese *Icônica*, embora esse termo não tenha sido utilizado pelas autoras naquele trabalho. Posteriormente, em contato permanente com a escrita, a criança começa a perceber o seu caráter arbitrário e convencional: a escrita é formada de símbolos e esses símbolos não representam a realidade sendo-lhe fiel, são representações arbitrárias da realidade. Contudo, a criança ainda não sabe *qual* símbolo usar para representar *o que* ela quer. Nesse momento, o conhecimento das letras que formam seu nome é fundamental, porque serão essas letras que servirão como elementos “simuladores” de escrita. Convencionou-se denominar essa hipótese como *Pré-Silábica*. Muitos autores atribuem essa terminologia ao trabalho citado; entretanto, trata-se de um equívoco. As autoras não utilizam tal terminologia nesse trabalho, nem em nenhum dos outros que foram apreciados (FERREIRO, 1987, 1990, 2007a, 2007b).

Neste trabalho, a crença é de que a relação oralidade/escrita não é acionada apenas a partir da hipótese *Silábica*, como propõem as autoras, mas desde muito antes, como será demonstrado adiante. O próximo passo é quando, no contato com a escrita – e motivada pela escola – a criança começa a perceber que o sistema de escrita do português baseia-se no som;

ou seja, não é pictográfica, ou ideográfica, como ela pensava antes, e sim, basicamente, fonográfica. Ocorre que a menor unidade sonora que ela representa, nesta fase, é a sílaba, pelas questões todas antes explicitadas. Nessa fase, ao representar uma palavra, a quantidade de caracteres utilizados coincide geralmente com a quantidade de sílabas desta palavra; mas nem sempre essas letras têm relação com as sílabas que elas estariam representando. As autoras mostram que, inicialmente, a preocupação maior é com a quantidade de letras, não com o tipo de letra usada. Aos poucos, as representações vão se aproximando das letras que formam o nome (por exemplo, para a palavra 'caneta', ela escreve CNT). Nisso consiste a hipótese *Silábica*. Gradativamente a criança vai percebendo que as letras representam os sons; todavia, ela ainda não se libertou completamente da hipótese silábica, tanto que, algumas vezes, representa a sílaba, outras vezes, representa o fonema. Se uma criança escreve através dessa representação híbrida (sílabas e/ou fonemas), diz-se que se encontra na hipótese *Silábico-Alfabética*. Quando a criança é capaz de compreender que cada letra da escrita pode representar um som/fonema (salvo algumas exceções), ela se encontra numa fase denominada hipótese *Alfabética*.

Para que uma criança seja considerada alfabetizada (no sentido restrito), ela deve, no mínimo, saber que as letras da nossa escrita representam unidades sonoras mínimas (os fonemas), e saber quais letras usar para representar quais fonemas; ou seja, ela precisa estar no *nível Alfabético*.

Nesse momento, uma vez que não é objetivo da obra uma análise da influência da língua ambiente sobre o processo de alfabetização – influência que deve existir desde a fase inicial da alfabetização, mas que ainda é mais transparente na fase que se inicia após o *nível Alfabético*, qual seja, o *nível Ortográfico* – as autoras dão por encerradas as hipóteses de aquisição. As questões referentes à aquisição da ortografia serão retomadas, assim, pelos

estudiosos da área de lingüística e psicologia. No Brasil, são tratados especialmente pelo grupo de Morais (2002) e Rego (1991, 2002).

Diferentemente da visão dessas autoras, acredita-se aqui que a relação entre oralidade e escrita é necessária tanto para compreender a evolução da escrita como da leitura – vistas como diferentes embora relacionadas. Moreira (2003) busca recuperar essa relação entre oralidade e escrita, defendendo que, na evolução da escrita infantil, essa relação se divide em três fases. Na primeira fase, oral e escrito desenvolvem-se lado a lado, sem uma necessária correlação, ou seja, a criança ainda não reconhece a escrita como representação da fala. Na segunda fase, oral e escrito se correlacionam, assim, tanto se utiliza da fala para decifrar e compreender o escrito, como se observam reflexos da escrita na fala:

um exemplo claro pode ser observado na fala de JP [seu sujeito de pesquisa], quando, aos 5: 10; 02, passa a pronunciar os “r” finais de algumas palavras durante a conversação. Assim, o que se observa é uma dependência de mão dupla entre escrito e oral (MOREIRA, 2007, p. 6).

Na terceira fase, oral e escrito tornam-se modalidades diferentes, embora interdependentes. No dizer de Abaurre (1999), continua havendo ‘contatos episódicos’ entre fala e escrita (MOREIRA, 2007, p. 6). Esses contatos episódicos vão se tornando cada vez menos freqüentes, passando a ocorrer, depois de adulto, em lapsos verbais ou desvios ortográficos em situações específicas.

Com base nessa questão fundamental, Moreira (2007) propõe uma revisão dos estágios de aquisição da escritura, tomando como referência não apenas os aspectos psicológicos envolvidos nessa aquisição, mas também as reflexões lingüístico-estruturais feitas pelas crianças sobre a língua falada e o sistema de escrita com qual ela entra em contato. Ela divide a evolução nas seguintes fases: 1) Escrita icônica; 2) Escrita grafemática; 3) Escrita fonográfica; e 4) Escrita ortográfica. Cada uma dessas com suas subdivisões.

A *escrita icônica* refere-se ao primeiro momento em que a criança utiliza desenhos como forma de escrita. Essa fase se divide em: a) escrita icônica rudimentar, em que não se delineiam desenhos em si, mas é formada dos primeiros traços e linhas curvas, com intenção de comunicação; b) escrita icônica sistemática, quando os desenhos ganham formas reconhecíveis; e c) escrita icônico-gráfica, quando ocorre o uso tanto de desenhos como de letras, chegando até o momento em que letras e desenhos passam a representar funções diferentes, por exemplo, o desenho representa a pessoa, e a letra, o nome da pessoa (esse é o caso dos dados obtidos com o sujeito de pesquisa da autora).

A *escrita grafemática* marca o momento em que a criança passa a utilizar apenas sinais gráficos convencionais (como as letras) para tentar escrever algo. É o momento em que ela reconhece o caráter arbitrário da escrita, mas ainda não sabe como se utilizar desse caráter.

A *escrita fonográfica* refere-se ao momento da percepção da criança de que a escrita representa a fala. Esse percurso não é tão simples como parece, segundo a autora, ele passa por etapas sutis, assim divididas:

a) *escrita fonográfica difusa*, quando a criança começa a representar alguns sons assistematicamente. Neste momento, faz uma crítica a idéia de que a primeira tentativa de representação é silábica, e defende que ainda não há uma sistematicidade silábica no início, e sim, que a criança representa alguns sons que para ela são mais salientes. Cagliari parece pensar da mesma maneira, quando afirma:

Nem sempre [as crianças] procuram atribuir uma letra a uma sílaba, mas que observam os elementos vocálicos e consonantais da fala e escrevem representando essas saliências fonéticas que, às vezes, correspondem às sílabas e, às vezes, não. (CAGLIARI, 1998, p. 74);

- b) *escrita fonográfica pré-sistemática* ou *silábica rudimentar*, quando a criança começa a representar algumas sílabas, mas não todas, não havendo, portanto, ainda uma sistematicidade silábica;
- c) *escrita silábica sistemática*, início da representação silábica na escrita, semelhante ao processo descrito por Ferreiro & Teberosky acima (1989);
- d) *escrita transitória*, representa o momento de transição, em que, ao perceber a relação entre letra/som, ela ainda não consegue representar todos os sons (algumas vezes simplesmente por desconhecimento das letras; outras por só perceber essa relação entre alguns sons e algumas letras) e representa ora silabicamente, ora alfabeticamente, ora de maneira híbrida;
- e) *escrita alfabética pré-sistemática*, diz respeito àquela fase onde se observa, sim, uma consciência alfabética bem marcada, entretanto, nem sempre a criança utiliza a letra certa para representar o som determinado (excluindo os casos em que esse equívoco envolve regras ortográficas ou pronúncia diferente);
- f) *escrita alfabética sistemática*, quando a criança já é capaz de uma representação alfabética inequívoca.

A *escrita ortográfica* inicia-se quando a criança passa a compreender o caráter arbitrário da escrita e utilizá-lo em algumas situações. Essa fase acompanha todo o desenvolvimento do indivíduo, mesmo depois de alcançado um alto nível de letramento.

### **2.2.5 As estratégias de leitura**

Um dos conceitos que também necessitam de explicação para que se compreenda o teor deste trabalho diz respeito às estratégias de leitura, especialmente, as estratégias de aquisição da leitura. Tema que será tratado a seguir.

### 2.2.5.1 Estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura

Estratégias de leitura referem-se aos processos mentais utilizados pelos leitores durante o processamento de um material escrito. Costuma-se dividi-las em estratégias cognitivas e metacognitivas.

Fazendo uma analogia com os níveis de consciência lingüística estabelecidos por Carvalho (2003), as estratégias cognitivas são aquelas que o leitor usa sem se dar conta, sem uma atenção consciente (por exemplo, diante de uma palavra desconhecida ele tende a ler mais devagar e provavelmente mais silabicamente, mas não faz isso por iniciativa individual, mas de maneira inconsciente). Quanto às estratégias metacognitivas, essas seriam utilizadas pelo sujeito ou num nível pré-consciente (por exemplo, quando o leitor pára, reflete sobre determinada hipótese e retoma para confirmar ou não sua hipótese); ou mesmo consciente (por exemplo, quando o leitor, após perceber que tal idéia não ficou clara, decide reler o parágrafo). Costuma-se chamar esse segundo tipo também de estratégias de monitoramento, pois é utilizada pelo leitor como uma maneira de monitorar seus próprios processos mentais.

Goodman (1994) apresenta as seguintes *estratégias cognitivas* de leitura: a) iniciação ou reconhecimento da tarefa, quando o leitor identifica e decide a maneira como texto deverá ser lido; b) seleção, diz respeito aos momentos em que o leitor seleciona as idéias centrais, secundárias etc; c) inferência, é a capacidade de compreender o que não está dito a partir do que é dito; d) predição, diz respeito ao que o leitor espera que surgirá à medida que vai lendo o texto, tanto diz respeito a aspectos gramaticais (por exemplo, espera-se que depois do sujeito siga-se o predicado) como semânticos (por exemplo, não se espera que se contradiga uma idéia antes apresentada); e) confirmação ou desconfirmação, refere-se aos momentos em que o leitor retoma uma idéia para confirmar ou refutar uma idéia que não está clara; f) correção, revisão das inferências erradas; e g) finalização, decisão de concluir a



leitura. Moreira (1999, p. 54) acredita que essas duas últimas estariam no nível metacognitivo, e não cognitivo, como defende Goodman.

#### 2.2.5.2 *Estratégias de aquisição da leitura*

Os trabalhos conhecidos sobre estratégias de leitura baseiam-se, como se pôde ver, na leitura fluente, ou seja, na leitura realizada por sujeitos letrados em todos os sentidos. Focaliza-se aqui não o sujeito letrado, que concluiu seu processo de alfabetização, mas aquele que se encontra em processo de construção do letramento e que, portanto, ainda não se encontra alfabetizado. Dessa maneira, serão trabalhadas aqui, não as estratégias de leitura (proficientes), mas as estratégias de aquisição da leitura (iniciantes).

Um dos primeiros trabalhos sobre estratégias de aquisição foi realizado por McGinitie (1987). Ela mostra que uma das maiores dificuldades dos leitores iniciantes é saber fazer uso adequado das estratégias de leitura, um desses usos desviantes, que ela denomina como *estratégia não-acomodativa*, consiste em que a criança faz uso exclusivo do conhecimento prévio sem lançar mão das informações textuais.

Moreira (1999), desenvolvendo estudo com crianças que se encontram em diferentes estágios de aquisição da leitura e escrita, assim classifica as estratégias de aquisição da leitura:

- a) *Pseudoleitura*: estratégias típicas de uma fase inicial em que a criança, com base em elemento do texto e/ou contexto imediato, simula uma leitura. Denomina-se *estratégia de adivinhação* e pode ocorrer no nível da palavra, da frase ou do sintagma.
- b) *Recodificação*: diz respeito à leitura segmentada fonográfica, com base na correlação grafia/som. Há dois tipos: *segmentação de letras* e *segmentação de sílabas*. Enquanto a

primeira pressupõe uma ausência de compreensão, a segunda nem sempre implica essa ausência. Daí por que se considera a segunda mais elaborada que a primeira.

c) *Leitura integrativa*: consiste numa tentativa de recuperação do que foi antes lido em unidades menores, englobando-as numa unidade maior; essa, na maioria das vezes, constituída de sentido. Pode ser dividida em: a) *integração parcial*, quando é integrada uma parcela do material que não se enquadra num nível lingüístico específico; b) *integração lexical*, quando o elemento integrado é uma palavra; c) *integração sintagmática*, quando a unidade lingüística integrada é um sintagma e d) *integração frasal*, se a unidade integrada é uma frase completa.

d) *Leitura contínua*: consiste na leitura ininterrupta – sem segmentação – de unidades maiores, com sentido. Pode ocorrer nos seguintes níveis: a) lexical (*leitura contínua lexical*), quando se lê uma palavra instantaneamente; b) sintagmático (*leitura contínua sintagmática*), quando um sintagma inteiro é lido sem interrupção e c) frasal (*leitura contínua frasal*), quando se lê a frase como um todo, sem pausas indevidas.

e) *Leitura expressiva*: diz respeito a uma leitura tipicamente proficiente – em voz alta – que consiste na tentativa de recuperação da prosódia do texto (*estratégia prosódica*).

Será esta a classificação utilizada como base – com algumas adaptações – quando for analisado o comportamento estratégico de crianças e adultos durante as leituras realizadas pelos sujeitos desta pesquisa.

### 2.3 O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LEITURA EM PB

A aquisição da leitura e escrita é uma aprendizagem indubitavelmente de foro individual. O sujeito aprende a ler no seu tempo, motivado pelos seus desejos (ou não-desejos), sobre seu próprio controle (consciente ou inconsciente). Essa concepção era levada

ao extremo, à época do Império brasileiro, quando a aprendizagem da leitura era uma iniciativa individual (familiar), assistemática e privilégio de poucos. Ou seja, não era uma obrigação do Estado promover o ensino da alfabetização. Assim, não interessava a outros – à sociedade nem à escola – o como nem quando se deveria aprender a ler e escrever. A partir do momento que a alfabetização passa a ser obrigação do Estado, com a instituição da República, inicia-se o período em que a alfabetização desperta o interesse social e a aprendizagem da leitura e da escritura passam a depender da escolarização.

Uma vez que a aquisição dessas habilidades é encarada como saber – não apenas, mas, também e principalmente – escolar, não há como prescindir da discussão a respeito do papel da escola no processo de aquisição da leitura e escrita. Será este o tema deste subcapítulo.

### **2.3.1 A alfabetização como saber escolar**

Nos últimos anos, depois da institucionalização da avaliação de desempenho dos estudantes da Educação Básica – ENEM<sup>16</sup>, SAEB<sup>17</sup>, PISA<sup>18</sup> entre outros – tem-se evidenciado um fato alarmante: os estudantes não sabem ler. E não se trata agora se medir a quantidade de crianças que deixaram de ingressar na escola e se tornaram adolescentes, jovens, adultos, idosos analfabetos. Não se trata mais de dizer, como se poderia dizer à época do Império, que determinados sujeitos estiveram *de fora* do processo escolar e, por isso, não sabem ler. Trata-se de admitir, através de instrumentos criados pelas próprias autoridades gestoras desta alfabetização, que todos fracassaram, que a escola não soube, ao dar escola para todos, lançar mão dos instrumentos que possui – formação continuada de professores, trabalhos de pesquisa e extensão no interior das instituições universitárias, melhoria do acesso ao material didático,

---

<sup>16</sup> Exame Nacional do Ensino Médio

<sup>17</sup> Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

<sup>18</sup> Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

entre outros – para transformar a alfabetização numa aprendizagem efetiva, legitimada pela escola.

Para fazer menção aos dados do SAEB (apud. BONAMINO et. al., 2002), através de pesquisa criteriosa, realizada em todas as regiões brasileiras, sabe-se que, no Nordeste, 85,4% dos estudantes que concluem a 4ª. série do Ensino Fundamental só conseguem compreender pequenos trechos dentro de um texto, sem estabelecer relações entre as partes, ou seja, esses alunos são incapazes de estabelecer coerência e de fazer inferências mínimas durante a leitura de um texto. Talvez seja ainda mais gritante aceitar que, ao final do Ensino Médio, quando se podia imaginar que boa parte desse problema estaria sanada, o único avanço significativo foi uma maior capacidade de inferência local por parte do leitor, mas uma incapacidade ainda de inferências mais globais, de estabelecer relações de coesão e coerência no interior do texto, isso sem falar da dificuldade de trabalhar com linguagem figurada (apenas 4,3% são competentes nesta tarefa).

Também não se trata aí de um retrato exclusivo da Escola Pública. Em pesquisa realizada pelo PISA<sup>19</sup>, com alunos brasileiros de nível cultural e sócio-econômico alto, observou-se que a maioria dos estudantes (79%) não conseguiram ir além do nível 3 de leitura (numa escala de 5 níveis). Seria o mesmo que dizer que eles não conseguiam:

Localizar e organizar diversas partes relacionadas de informação (...)  
Localizar e organizar diversas partes profundamente relacionadas, inferindo quais informações no texto são relevantes. Lidar com conceitos contra-intuitivos. (OCDE/PISA, Apud. BONAMINO, et.al. 2002, p. 95).

Ou seja, não é um problema apenas de alfabetização, é um problema de educação geral. Se, dos alunos que adentram a Universidade no Nordeste, apenas 18,6% podem ser

---

<sup>19</sup> A pesquisa envolveu oito países: Brasil, Coréia do Sul, Espanha, E.U.A, Federação Russa, França, México, Portugal.

considerados bons leitores (pelos índices do SAEB), chega-se à conclusão de que a produção intelectual do país, principalmente do Nordeste, está comprometida.

### **2.3.2 O letramento e a alfabetização de crianças e adultos**

Tendo em vista a realidade acima apontada e já que a alfabetização, no sentido do saber decifrar o escrito e saber codificar o que se pensa ou fala (como ler placas e escrever o nome, para dar exemplos práticos), não é suficiente para que o indivíduo se considere um cidadão leitor/redator produtivo, então caberia à escola ensinar mais do que tem ensinado até agora. Cabe à escola um ensino mais funcional da leitura/escrita.

Ultimamente, o uso do termo *alfabetização* tem sofrido críticas severas, principalmente pelos estudiosos do letramento infantil, os quais argumentam que o estudo da alfabetização centra-se no processo escolar de aprendizagem, ignorando o ambiente sócio-cultural (no qual a criança está inserida) anterior à escola. Outra crítica deve-se ao fato de que a escola concentra-se apenas no processo de aquisição do sistema da língua. Advoga-se que, antes de a criança entrar em contato com a escrita enquanto sistema, uma ampla compreensão da escrita já se construiu. Alguns estudiosos enfatizam a necessidade de que se compreendam os conceitos sobre a escrita adquiridos pelas crianças antes de elas ingressarem na escola, pois esses conceitos, e a maneira como foram adquiridos ou não, irão dificultar ou facilitar o acesso da criança à escrita.

As pesquisas que buscam estudar a socioconstrução da escrita inserem-se numa área denominada *letramento*. Com efeito, sobre o rótulo de letramento situam-se estudos diversos sobre a inserção do sujeito social na cultura escrita, não exclusivamente os estudos sobre o processo inicial de aprendizagem da leitura e escritura. Esses trabalhos fizeram desenvolver uma área nova e altamente frutífera, que se costuma chamar *letramento infantil*, *letramento emergente*, ou simplesmente *alfabetização e letramento*.

A maioria dos trabalhos sobre o processo inicial de aprendizagem da escrita nessa linha teve uma grande influência do *socioconstrutivismo* “*vygotskyano*”. Os principais trabalhos que se podem incluir sobre esse rótulo são os de Kleiman (1995 e 1998), Rojo (1998), Mayrink-Sabinson (1998) e Terzi (1995a e 1995b). O que existe de comum entre essas estudiosas é o fato de conceberem o processo de aquisição como uma aprendizagem que se desenvolve desde os primeiros anos de vida, através das experiências diversas do sujeito com portadores de texto existentes ao seu redor. Segundo as pesquisas, quanto maiores e mais diferenciadas forem as experiências da criança com textos escritos, antes de entrar na escola, maiores serão as chances de que ela tenha êxito na alfabetização, pois, tendo compreendido as funções sociais diversas dos textos, e tendo inclusive começado a manusear textos impressos, a criança estará familiarizada com a escrita e conhecerá seu papel para a sociedade. Na escola, ela apenas irá aprender aqueles aspectos da escrita que não pode aprender sem instrução explícita, quais sejam, no caso do português, as relações fonográficas e arbitrárias entre letra e som.

Se a experiência com portadores textuais, anteriores a escolarização da criança, constituem um primeiro passo em direção ao letramento infantil, e, mais ainda, contribuem significativamente para o desenvolvimento da leitura e escrita durante a escolarização, o que dizer do adulto? Seriam experiências diferentes?

Em primeiro lugar, é necessário lembrar 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. Scliar-Cabral (1998) vem ao encontro dessa concepção quando defende que, uma vez que um indivíduo nasce e vive dentro de uma sociedade usuária da escrita em todas as instâncias e em todos os espaços públicos, não há como separar letrados e iletrados. Segundo ela, haveria, sim, níveis gradativos de letramento, desde o mais elementar – como a

capacidade de ler rótulos pelo uso de algumas pistas gráficas – até o mais elaborado – como a capacidade de ler textos de grande complexidade teórica.

Em segundo lugar, o adulto que se encontra nas classes de EJA, embora não saiba ler, também já possui certo conhecimento da prática escolar de letramento e de ensino da leitura, uma vez que ele já passou pela escola em outros momentos da vida, seja na infância ou mesmo na vida adulta. Dessa forma, ele também já domina muitas práticas letradas escolares (talvez até mais do que as crianças). Portanto, se, por um lado, as crianças pareçam estar em vantagem temporal (estão sendo alfabetizadas no tempo recomendado), os adultos têm uma vantagem experimental (têm mais acesso aos diversos usos sociais da escrita). Por outro lado, a língua escrita que o adulto aprende e, em certos casos, o método ao qual ele está exposto, é similar ao que as crianças estão expostas. Esse fato por si só pode levar à conclusão de que, por terem características diferentes, adultos e crianças aprendem a ler de modo diferenciado? Deveria haver um método específico de alfabetização para a criança diferente do adulto? Se a resposta for positiva, em que aspecto tal método deveria se diferenciar? Político-pedagógico ou lingüístico-cognitivo? Pretende-se que parte da discussão sobre os métodos seja discutida adiante e parte das respostas às perguntas – ao menos alternativas possíveis – seja apresentada a partir dos resultados desta pesquisa.

### **2.3.3 A metodologia de alfabetização e a aquisição da leitura**

Embora já seja quase consenso aceitar que o método de ensino não é determinante do sucesso ou fracasso escolar, também é verdade que o uso de um método inadequado, tendo em conta o tipo de leitor, pode ter conseqüências muito negativas para o processo individual de aquisição da escrita e leitura. Visando entender o peso dos métodos escolares de alfabetização sobre a formação do leitor, desenvolveremos, nesta seção, uma discussão em

torno desses métodos, seus tipos, sua adoção no Brasil e sua relação com os sistemas de escrita aos quais os aprendizes estão expostos.

### 2.3.3.1 Metodologia de alfabetização no Brasil: como se ensinam crianças e adultos

A maneira como o ensino da leitura e escrita na escola fundamental, no Brasil, vem sendo conduzida, embora pareça contínua, está entrelaçada de recuos e avanços, isso porque é sabido que, uma coisa é o que a história concebe como *evolução dos métodos de ensino* (e, no caso específico da Bahia, trata-se de conhecimento tácito, visto não haver um estudo detalhado a respeito), outra coisa é o que ela efetivamente é; visto que o ensino não é empreendido pelos estudiosos, pelos teóricos ou pelos formadores de professores. Quem “*arregaça as mangas*”, e tem por trás uma diversidade de vozes (diretores, coordenadores, formadores etc.), cobrando a necessidade de aprovação em massa de crianças e adultos, é o professor. E o que exatamente está fazendo este professor em sala de aula? Será que os encontros esporádicos de formação, sem acompanhamento – o que é o caso histórico da Bahia, como se conhece bem – têm-lhes dado suporte para transpor uma “*alfabetização tradicional*”? Isso remete à paradoxal e irônica frase presente nos encontros pedagógicos: “Na prática, a teoria é outra”.

Mortatti (2006), uma das mais conhecidas estudiosas atuais sobre a História da Educação e, especialmente, da Alfabetização no Brasil, divide a evolução dos métodos de alfabetização em quatro fases, que serão expostas a seguir. Conquanto a autora esteja baseando-se na educação paulista, acredita-se que estas fases possam ser estendidas também à Bahia, com um pequeno atraso histórico, pois se sabe que a metodologia de ensino da alfabetização na Bahia tem forte influência da Região Sudeste do Brasil, especialmente de São Paulo.



A referida autora, portanto, assim divide a história dos métodos de alfabetização no Brasil: 1º. momento: a metodização do ensino da leitura (método sintético); 2º. momento: institucionalização do método analítico; 3º. momento: alfabetização sob medida (método eclético); 4º. momento: alfabetização, construtivismo e desmetodização.

O primeiro momento coincide com fim do Império e início da República, quando se iniciou o período da escolarização da alfabetização e da institucionalização de uma sistemática do ensino da leitura e escrita. Nesse período, adotou-se o método sintético, através do qual se iniciaria o ensino da leitura através da apresentação das letras e seus nomes, relação das letras aos seus sons e organização de famílias silábicas. Assim, as técnicas utilizadas seriam: a soletração, fonetização (treino nos sons das letras) e silabação (emissão de conjuntos de sons). Nesse período, foram criadas as primeiras cartilhas brasileiras<sup>20</sup>, baseadas no método João de Barros, conhecido pelo nome de *método de palavração*, que consistia em iniciar pela palavra, para depois analisá-la a partir da relação letra-som. Esse momento estende-se até início da década de 1890.

No segundo momento, como reação a esses métodos anteriores, e baseados numa nova visão da criança, que entendia o raciocínio infantil como sincrético, defende-se que o ensino da leitura deve ser iniciado pelo *todo*, para depois se considerar as *partes*. Entretanto – semelhante ao que vem ocorrendo até hoje, mesmo pelos partidários ou “*pseudopartidários*” do construtivismo – não se sabe ao certo o que representa realmente esse “*todo*”: as palavras, as sentenças, ou o texto? Foi o período da institucionalização do método analítico. Assim, tanto se pôde utilizar o método da palavração, sentencição ou da historieta. Esse período prolongou-se até mais ou menos 1910.

No terceiro momento, a partir de 1910, com a Reforma Sampaio Dória (MORTATTI, 2006), e uma resistência dos professores ao método analítico, aprovou-se a

---

<sup>20</sup> Um estudo detalhado sobre a história das cartilhas é empreendido pela autora em trabalho extremamente esclarecedor (MORTATTI, M.R.L. Cartilhas de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. *Cadernos CEDES (Cultura escolar: história, prática e representações)*, n. 52, p. 41-54, 2000.

“autonomia didática”, quando não havia mais uma obrigatoriedade da adoção desse ou daquele método. A partir de então, surgiu o conhecido método eclético, que buscava conciliar aspectos do método analítico com os do método sintético. Iniciou-se o uso do método global, em alguns estados brasileiros, que consiste no método baseado em contos. A partir de então, a importância *redentora* do método, como o principal responsável pela alfabetização, começou a se relativizar, o que foi algo extremamente valioso, pois mudou-se o foco do *como ensinar* para o *como se aprende*. Houve, contudo, um longo período em que se procurava uma metodologia capaz de atender a grupos homogêneos (distribuídos em níveis de aprendizagem) dentro da sala de aula. Como se começara, nessa época, a entender os aspectos psicológicos relacionados à aprendizagem da criança, o como ensinar passou a ser visto como subordinado ao como se aprende.

O quarto momento inicia-se na década de 1980, quando já motivados por essa nova ordem acima expressa (como ensinar subordinado ao como se aprende), os professores passaram a ter acesso às pesquisas de Emília Ferreiro e colaboradores, que defendiam serem as crianças sujeitos da sua própria aprendizagem, construtoras de hipóteses, hipóteses essas necessárias ao processo evolutivo da leitura e escrita. Essa nova tendência daria, então, o suporte que os professores precisavam para rever sua prática e deveria ajudar também a refletir sobre os métodos que haviam sido utilizados até o momento. Mas não foi exatamente isso que ocorreu. Em lugar de, baseados nessa nova visão construtivista, fazer uma nova proposição metodológica, houve um longo período de teorização da leitura e escrita e, no dizer de Mortatti, “*desmetodização*” da alfabetização, que consiste “num certo silenciamento a respeito das questões de ordem didática e, no limite, tendo-se criado um certo ilusório consenso de que a aprendizagem independe do ensino” (MORTATTI, 2006, p.11).

No que tange à alfabetização de adultos, as tendências metodológicas, embora recebam influência do ensino oferecido à criança, trazem importantes diferenças, por conta de

alguns aspectos. O primeiro deles é que não há um paralelismo histórico, a escolarização da alfabetização de adultos inicia-se muito depois da infantil, por razões lógicas. O segundo aspecto é o fato de a alfabetização de adultos não seguir um processo de institucionalização metodológica, como ocorreu com a alfabetização infantil descrita acima; e, por esse motivo, as lacunas, os desvios, o fazer assistemático e acientífico se fizeram sentir muito mais forte para os adultos do que para as crianças. Por outro lado, como um terceiro aspecto diferenciador, essa aparente liberdade metodológica fez surgir algo extremamente frutífero: a criação de um método de ensino especialmente dirigido ao adulto, e nos moldes da história e cultura brasileira (algo que não ocorreu com alfabetização infantil, cujos métodos foram todos tomados de empréstimo da Europa e E.U.A.); trata-se do método Paulo Freire, o qual será tratado brevemente mais à frente.

Como já foi antes aventado neste trabalho, não há como se estabelecer períodos de evolução dos métodos de alfabetização de adultos, em virtude de que o fazer metodológico, nesta esfera, como salientou Durante (1998), caracterizar-se como um fazer desarticulado e descontínuo. Cada Estado, cada Região, cada Município, cada professor criava suas próprias técnicas, baseadas em seus próprios critérios. O divisor de águas foi a criação do método Paulo Freire.

Na ausência dessa referência metodológica, o melhor caminho para compreender a evolução do ensino de alfabetização do adulto no Brasil é a compreensão da evolução dos programas institucionais de ação educativa para adultos.

Segundo Soares (2003), embora desde a proclamação da República se conhecessem os alarmantes números de população adulta analfabeta no país (na casa dos 80%), só na década de 40, o Governo iniciou um campanha de âmbito nacional de alfabetização da população. A visão do como ensinar o adulto nessa época era extremamente simplista, havendo inclusive defensores de que ensinar ao adulto era mais simples e fácil do

que à criança. É necessário dizer que essa maneira simplista de conceber a educação de adultos ainda se encontra muito presente até hoje, como será mostrado adiante.

Ao lado dessa iniciativa governamental, foi surgindo, a partir da década de 50, um grande movimento popular, com criação de diversas entidades comprometidas com a alfabetização em massa. Assim, surgiram o MEB – Movimento de Educação de Base; MCP – Movimento de Cultura Popular; CPC – Centro Popular de Cultura; CEPLAR – Campanha de Educação Popular; De pé no chão também se aprende a ler, entre outros (SOARES, 2003). Embora existentes em todo território nacional, foi no Nordeste que se concentrou a maioria desses Movimentos. Vinculados ou não a esses Movimentos, havia também as organizações estaduais e regionais. No caso de Região Cacaueira da Bahia, não há como prescindir da importância do CAPOREC – Coletivo de Alfabetização Popular da Região Cacaueira, que, iniciou-se 1987, vinculando-se, em 1989, à FASE – Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional, instituição não-governamental que foi para Região com o compromisso de atuar junto aos assalariados rurais do cacau, visando à melhoria da qualidade de vida daqueles. As ações do CAPOREC têm envolvido as cidades de Coaraci, Itabuna, Valença, Ilhéus e Camacan. Em 1992, o FASE/CAPOREC realizou encontro histórico, em Coaraci, com a presença de Paulo Freire, o que lhes rendeu uma adesão significativa do apoio de alguns gestores públicos.

Retomando a época de 50/60, de acordo com Soares, 50% da população adulta era analfabeta, conclui-se daí que metade da população nacional era alijada da discussão e participação política. Assim, as organizações da sociedade civil surgem “visando alterar esse quadro socioeconômico. Conscientização, participação e transformação social foram conceitos elaborados a partir da prática e das ações desses movimentos.” (SOARES, 2003, p. 2).

Baseado nessa concepção, Paulo Freire assumiu elaborar, no ano de 1963, um Plano Nacional de Alfabetização junto ao Ministério de Educação, o qual foi interrompido com o golpe militar, em 1964.

Após o golpe, o compromisso com uma alfabetização que levasse em conta a participação efetiva do sujeito nas práticas sociais escritas – defendido pelos movimentos sociais – já não mais existia, evidentemente. O ensino da leitura e escritura, portanto, retoma seu formato inicial e fixa-se no ensino mecânico das letras e sílabas, e a principal necessidade era ensinar o adulto a escrever o próprio nome e a aprender a ler e escrever algumas poucas palavras.

Com esse objetivo, surge o MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, o qual perdura até 1971 e é extinto em 1985, com o fim do regime militar. É verdade que, ao lado do ensino institucional da alfabetização, ainda perduravam alguns movimentos na sociedade civil que utilizavam e davam continuidade ao conhecido método Paulo Freire.

Paulo Freire, na verdade, não se limitou a criar um método de alfabetização. Seu compromisso com as bases o fez criar uma verdadeira Filosofia da Alfabetização. Influenciado pelo marxismo e pela teoria de Dewey (RAMEH, 2005), segundo a qual todas as temáticas educativas podem ser ressignificadas pelo sujeito através do intercâmbio entre sujeito e natureza, Paulo Freire criou uma nova pedagogia, intitulada Pedagogia do Oprimido, tendo como objetivo central a educação não como forma de aquisição de conhecimento, mas como uma maneira de o sujeito colocar-se no mundo e, aprendendo através do eixo *reflexão-ação-reflexão*, contribuir ativamente para a construção da sociedade. Embora a pedagogia freiriana suscite uma reflexão muito mais ampla, não é interesse deste trabalho aprofundar-se no aspecto filosófico da sua metodologia, importa compreender como se caracteriza, do ponto vista lingüístico-pedagógico, o método Paulo Freire.

O método Paulo Freire não nasceu como uma fórmula independente dos sujeitos que o experimentariam, – como foi o caso dos métodos utilizados com crianças – ele surgiu como consequência do próprio fazer educativo, como resultado de uma filosofia educacional. Nasceu das experiências desenvolvidas pelos primeiros movimentos sociais de educação em massa e de uma vontade coletiva de elevar o nível de participação social do povo na discussão e ação políticas. Mas era urgente que os sujeitos, para participarem dessa discussão, tivessem acesso ao mundo letrado. Assim, sem abandonar sua filosofia e, ao mesmo tempo, tendo em mente a necessidade real e urgente de ensinar a população a ler escrever, o método Paulo Freire surge como o primeiro, senão o único, que consegue articular equilibradamente uma teoria de conhecimento, uma filosofia educacional e um método de ensino. Observando mais de perto a produção científica até hoje existente, é difícil encontrar algo semelhante. Por essa razão, é um método complexo, e, por conseguinte, não é completo (até hoje é usado em muitas escolas, com adaptações importantes, mas a base continua a mesma).

Uma primeira mudança significativa consiste na ressignificação dos papéis do professor, aluno e aula; isso é feito de início através da mudança terminológica para, coordenador de debate, participante do grupo e círculos de cultura, respectivamente.

Podem-se dividir, de uma maneira simplificada, as seguintes fases de aplicação do método (RAMEH, 2005; BRANDÃO, 1981): a) primeiro faz-se a pesquisa do universo vocabular da linguagem popular; b) selecionam-se as palavras que serão trabalhadas – os critérios da seleção vão desde seu peso simbólico e força semiótica até sua riqueza fonético-gráfica; c) criam-se as situações-problema envolvendo questões existenciais cuja discussão será levada a cabo pelo grupo; d) elaboram-se fichas com as palavras geradoras e famílias silábicas.

O trabalho desenvolvido a partir da palavra geradora é assim engendrado: a) a partir dessa palavra, abre-se o debate até esgotá-lo; b) parte-se para a visualização desta

palavra relacionando-a com o objeto (relaciona-se aí, o significante ao significado); c) a palavra é apresentada e trabalhada em sílabas separadas; d) depois as famílias silábicas são apresentadas através das *fichas de descoberta*, estimulando as relações com palavras de estrutura semelhante em nível silábico.

Como se pôde notar, do ponto de vista lingüístico-pedagógico, Paulo Freire não cria um novo método, e sim, faz uso de métodos tradicionais, naquilo que têm de mais útil tendo em vista o objetivo pretendido: do método da palavração, ele tira a base da técnica, que se concentra nas palavras, e o amplia através do trabalho com campos semânticos; do método fonético, tira a relação oral/escrito e o amplia, na medida em que relaciona sons semelhantes em palavras diferentes, entre outros artifícios; e do método silábico, tira a importância de lançar mão da regularidade silábica do português (conhecida intuitivamente por qualquer falante) e de tratar essa regularidade durante o processo de alfabetização, propondo que se inicie do mais canônico ao mais complexo, mas também o amplia, na medida em que formam campos semânticos estreitamente relacionados, o que vai ajudar no processo de produção textual. Esse aspecto do seu método (uso da regularidade silábica) é que mais interessa a este trabalho e será retomado em momento posterior.

Retomando a evolução da história da Educação de Adultos, em 1985, com o início da Nova República, surge a Fundação Educar, cuja função não se restringia apenas à promoção da alfabetização, como o MOBREAL; esse órgão desenvolvia ações de educação, supervisão e acompanhamento dos programas de alfabetização no país. Foi, infelizmente, extinto em 1990, com o governo Collor de Melo. A partir daí, as ações do Governo como articulador da alfabetização de adultos deixam de existir, fazendo surgir, no início de 1990, o MOVA – Movimento de Alfabetização, que envolviam o Poder Público (agora, mais os municipais e estaduais) e a sociedade civil.

Em 1996, já no governo de Fernando Henrique Cardoso, surge o PAS – Programa Alfabetização Solidária. Com o governo Lula, criou-se o Brasil Alfabetizado, o qual articula e estimula diversos programas de alfabetização em todo o país. Embora seja este um programa ainda em andamento, o que impede um distanciamento para reflexão, pode-se observar que as iniciativas deste governo no que tange à alfabetização de adultos têm se caracterizado como politicamente inovador, por procurar estabelecer o diálogo entre os pesquisadores (professores universitários, conselheiros do MEC entre outros) e os alfabetizadores, através de uma série de ações de alfabetização em massa, como é o caso, na Bahia, do TOPA – Programa Todos Pela Alfabetização. Mas a verdade é que, do ponto de vista pedagógico, há muita repetição do que havia há décadas. Um exemplo são as ações de alfabetização do TOPA, cujo ensino é viabilizado por professores com formação mínima, alguns inclusive semi-alfabetizados e cujo material didático não possui nenhum caráter de originalidade. Utiliza-se em toda a Bahia, um Estado com diferenças regionais acentuadas, o mesmo material didático; e, o que é pior, esse material não foi criado para a Bahia, é o mesmo utilizado na Região Sudeste do Brasil. Ou seja, parece constituir mais um programa apressado, que não representa avanço pedagógico e lingüístico, e, por conseguinte, metodológico, à Educação de Jovens e Adultos da Bahia.

#### 2.3.3.2 Modelos de ensino da leitura

Diferentemente do Brasil, onde se tornou proibido falar de método desde meados da década de 80 até há pouco tempo, nos Estados Unidos, a discussão sobre métodos de ensino foi inaugurada, de um ponto de vista mais científico, desde meados do anos 80, e fez surgir dois grandes modelos: o grupo que defende o método da linguagem total (“*whole language*”) e os defensores do método de orientação fônica (“*phonics*”).

O modelo “*whole language*” é proposto por Goodman, a partir de sua concepção do processamento da leitura (1976). Tal modelo, como afirma o autor (GOODMAN, 1992a),



está baseado na concepção de ciência humanista de Dewey, nos pressupostos epistemológicos de Piaget e na concepção social de linguagem de Vygotsky. É importante ressaltar que o intuito do autor não é a aplicação integral dos conceitos desses teóricos; na verdade, de cada um, ele adota um aspecto específico da teoria. Isso se mostra bem claro com a adoção de Vygotsky, do qual o autor parece seguir apenas a concepção social de aprendizagem da linguagem.

A concepção básica desse modelo é que a linguagem é um todo indivisível e não pode ser aprendida em partes, mas holisticamente. O próprio sentido do termo “whole language” (linguagem integral) já aponta para isso, como afirma o próprio Goodman (1992a). Baseado nessa concepção, o autor e seus seguidores se opõem a qualquer orientação que conceba a aprendizagem da linguagem – seja da leitura, da escrita ou fala – como algo que obedece a níveis de progressão. Por esse motivo, os estudiosos que se orientam sob essa visão criticam a instrução em leitura, principalmente aquela cuja orientação seja no sentido de controlar a aprendizagem de aspectos específicos da leitura e escrita, como por exemplo, a instrução ao sujeito no sentido de ele aprender a relacionar letra/som.

O ponto de vista desses pesquisadores é que a leitura/escrita deve ser aprendida naturalmente e holisticamente, a partir do contato do sujeito com portadores de textos diversos. Nesse aspecto é que se percebe a forte orientação piagetiana desse modelo. Opondo-se às orientações fonológicas, Goodman afirma:

há uma abundante pesquisa para mostrar que a instrução direta nas relações grafofônicas não é necessária nem desejável para produzir leitores (...) Atualmente os pesquisadores estão evidenciando que as relações grafofônicas se desenvolvem consistentemente e proficuamente com os alunos escrevendo e lendo (tradução nossa) (GOODMAN, 1992a, p. 60).

A orientação de ensino nessa perspectiva, portanto, prevê que nenhuma instrução formal seja dada ao sujeito no sentido de auxiliá-lo a aprender as relações grafofônicas da

língua. O professor deverá agir apenas como um mediador, no sentido de proporcionar situações em que o sujeito, partindo da *invenção* reconheça o caráter *convencional* da língua (GOODMAN, 1992b). Segundo ele, o sujeito

aprende a linguagem à medida em que aprende através da linguagem e acerca da linguagem, num contexto de autênticos fatos de fala e de lectoescrita. Não existe nenhuma seqüência de habilidades no desenvolvimento da linguagem. Ensinar as crianças acerca da linguagem não facilita seu uso; a noção acerca de que “primeiro se aprende a ler e depois se lê para aprender” é incorreta: ambas as coisas sucedem ao mesmo tempo e se apoiam mutuamente (GOODMAN, 1992b, p. 72).

Pelo que se pôde notar, por não considerar qualquer tipo de seqüência de aprendizagem, nenhuma contribuição esse modelo pode dar no sentido de entender as etapas de desenvolvimento da concepção da escrita e como a leitura pode se desenvolver a partir da concepção de escrita do sujeito.

O ponto de vista do segundo modelo, “*phonics*”, é completamente diverso do modelo anterior. O que os defensores da orientação fônica (“*phonics*”) defendem é que, numa língua escrita cuja base é o alfabeto, que seria o caso da maioria das línguas ocidentais, inclusive o português, as letras representam em sua maioria sons pronunciáveis. Embora todos concordem que essas relações nem sempre são biunívocas – havendo casos em que um mesmo som pode ser representado por mais de uma letra; ou uma mesma letra pode representar diferentes sons, além da existência de outros símbolos ideográficos – defendem que o ensino da escrita deve obedecer a níveis, partindo das relações letra/som mais regulares até atingir as relações arbitrárias. Por isso, acredita-se que a aquisição da lectoescrita pela criança obedece a níveis que iniciam com a decodificação – tradução das letras em sons – e vão se ampliando até que a criança seja capaz de ler com compreensão e fluência.

Um exemplo típico dessa visão, que constitui num dos principais estudos sobre a diferenciação entre leitura inicial e leitura fluente, é o trabalho de Samuels et. al. (1992), que se insere na perspectiva do *processamento da informação* e cuja teoria básica é denominada

*Teoria da Automaticidade.* Segundo Samuels, um dos principais aspectos que diferenciam a leitura inicial da leitura proficiente diz respeito ao papel da atenção no processamento do material impresso. Vários experimentos foram feitos e comprovaram que, no início do processo da leitura, a criança não é capaz de dividir sua atenção entre decodificar os símbolos gráficos e entender o que está lendo. O que ela faz então é, num primeiro estágio, centrar sua atenção na tarefa da decodificação – sem compreensão. Com o tempo, a criança aprende a fazer as duas coisas alternadamente: ela primeiro decodifica, depois extrai sentido do que foi decodificado. Por fim, com a exposição repetida a leituras, a atividade de decodificação torna-se automática, não mais exigindo atenção por parte da criança, conseqüentemente, sua leitura ganha fluência e expressividade.

Ao assumir a importância das relações grafofônicas para aprendizagem da língua, e, conseqüentemente, o papel da língua falada no processo de aquisição, os pesquisadores se encontram diante de uma evidência: a percepção que a criança tem dos sons da língua desempenha um papel fundamental para o processo de aquisição da escrita e leitura; a ela dá-se o nome de *consciência fonológica*. Para uma melhor compreensão desse conceito, veja o que dizem Beck e Juel:

Mesmo que as crianças saibam que as palavras são compostas de letras, elas precisam ser capazes de projetar, ou traduzir, as letras impressas em sons. Para fazer isso, as crianças primeiro precisam ser capazes de ‘ouvir’ os sons nas palavras faladas – ou seja, ouvir o /at / em cat e fat, por exemplo, e perceber que a diferença entre as duas palavras reside no primeiro som (...) Se as crianças não forem capazes de perceber esses segmentos sonoros, elas encontrarão dificuldade quando tentarem dirigir-se pelos sons das palavras, tanto na leitura como na escrita. Essa compreensão tem sido denominada consciência fonológica (tradução nossa). (BECK; JUEL, 1992, p. 108)

Preocupados com essa questão, muitos trabalhos têm se desenvolvido, comprovando a importância dessa habilidade para a aprendizagem da leitura/escrita pela criança, ou sugerindo atividades que visem a desenvolver essa habilidade no sentido de

otimizar o processo de aprendizagem da leitura/escritura pela criança, como exemplo, temos os trabalhos de Gough et. al (1995), Byrne (1995), Adams (1990), Cielo (1996) entre outros.

A consequência dessa visão para o ensino é que, diferentemente da orientação anterior, defende-se que a aprendizagem do código escrito deve-se desenvolver através da intervenção direta do professor, o qual deverá fornecer ao aprendiz informações acerca das relações grafofônicas naquela língua específica. Tais informações, como são convencionais, só poderão ser aprendidas através da instrução.

### **3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS – TRAÇANDO NOVAS TRILHAS: REAFIRMAÇÃO DE METAS E CONSTRUÇÃO DE UM NOVO PERCURSO**

*É preciso uma mente pervertida pela linguagem  
para fazer com que o natural pareça estranho, ao  
ponto de indagar os motivos de qualquer ato  
humano instintivo.*

William James.

---

Neste trabalho, ao tentar entender o que os aprendizes da escrita fazem ao adquirir a leitura, não se está absolutamente negando o que existe de natural na aprendizagem, a própria adoção de uma teoria biológica iria de encontro a um determinismo cultural. Entretanto, paradoxalmente, a desconstrução daquilo que se faz com tanta naturalidade, como o aprender, é um caminho para ensinar a aprender cada vez com mais naturalidade e menos sofrimento. Por esse motivo é que, a despeito de esta pesquisa ser necessariamente experimental, toda a metodologia empregada visa interferir o mínimo possível na naturalidade do ambiente escolar de aprendizagem da leitura.

Apresenta-se, nas linhas que seguem, toda a metodologia empregada no desenvolvimento deste trabalho, desde a seleção das escolas, professoras e informantes,

passando pela elaboração, validação e aplicação dos instrumentos de seleção e coleta de dados, até a explicitação dos procedimentos de avaliação das hipóteses.

### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta investigação tem um caráter de pesquisa de campo, visto que os dados foram coletados em escolas públicas da cidade de Salvador, ao longo do ano letivo de 2006, iniciando-se no mês de fevereiro e concluindo-se no mês de dezembro daquele mesmo ano.

Os dados foram obtidos através de sessões de leitura de palavras e pseudopalavras, cujas estruturas silábicas foram rigorosamente controladas. As sessões de leitura foram realizadas individualmente, e cada informante submeteu-se a quatro fases periódicas de leitura de palavras e de pseudopalavras ao longo do ano letivo. A primeira fase ocorreu no início do ano letivo, após a seleção dos sujeitos, nos meses de março/abril; a segunda fase aconteceu na primeira quinzena do mês de julho; a terceira fase, na primeira quinzena do mês de outubro e a quarta fase, da última semana de novembro à primeira de dezembro.

Em virtude dos objetivos deste trabalho, as leituras ocorreram em situação de controle, o que caracteriza esta como uma pesquisa experimental. Entretanto, todo um aparato foi realizado visando minimizar a interferência do “*paradoxo do observador*”, como será demonstrada adiante. A realização periódica das sessões de leitura, ao longo do ano letivo, visa configurar uma amostragem da evolução da leitura de palavras, tanto de crianças como de adultos, daí poder-se caracterizar esta pesquisa como longitudinal. Por outro lado, como o objetivo central é a comparação do desenvolvimento infantil com o adulto, esta pesquisa também tem um caráter transversal.

## 3.2 PROCESSO DE SELEÇÃO

No intuito de garantir uma interferência mínima dos aspectos idiossincráticos no resultado geral, decidimos realizar um processo sistemático de seleção dos seguintes componentes envolvidos nesta pesquisa: as escolas, as professoras e os informantes.

### 3.2.1 Seleção das escolas

Para a seleção das escolas, os procedimentos foram diferenciados a depender dos fatores abaixo delineados. Primeiramente, foi feito um contato inicial com a escola, aqui identificada pelo nome de E.V.L.<sup>21</sup>, ou escola B – no mês de outubro de 2005 – através da coordenadora do Ensino Fundamental. Tal contato visava à realização do teste de familiaridade das palavras selecionadas para o aplicativo de leitura e à pré-testagem do instrumento de leitura. Após observar, de antemão, que tal escola satisfazia os critérios da pesquisa, ficou acordado que a pesquisa de campo seria realizada também naquela escola, no turno matutino, por questão de interesse da pesquisadora, e no noturno, em virtude de ser o único turno em que se oferece alfabetização para adultos. Essa mesma razão foi responsável pela escolha do turno noturno da outra escola. É necessário frisar que os professores e os sujeitos da pré-testagem foram diferentes dos sujeitos selecionados para a coleta de dados. Tanto nesta como nas demais instituições, foram explicitados os objetivos e os interesses desta pesquisa, havendo uma apresentação formal da pesquisadora, através de ofício expedido pela orientadora do trabalho (Anexo A).

No início do mês de fevereiro de 2006, fez-se contato com a Secretaria de Educação Municipal, para que fossem indicadas escolas cujo perfil se opusesse ao da escola

---

<sup>21</sup> Os nomes das escolas apresentam-se abreviados visando mantê-las no anonimato.

E.V.L., já previamente selecionada. Para tal, esclareceu-se qual o perfil de escola procurada e o porquê desse critério. Foram indicadas três escolas consideradas de vanguarda pelo município (em outras palavras, escolas prototipicamente *construtivistas*). Levando em conta o critério de proximidade, duas escolas foram pré-selecionadas, quais sejam, E.O.I. e E.B.R.

Após a pré-seleção, aplicaram-se entrevistas padronizadas com a direção e/ou coordenação pedagógica das escolas, para se obter informações acerca do perfil da escola, seu funcionamento, corpo técnico, procedimentos de ensino, entre outros, com base no formulário exposto no Apêndice A. Dessa forma, a escola E.B.R, doravante escola A, foi selecionada por atender aos critérios estabelecidos no projeto de pesquisa, os quais serão explicitados adiante, na seção 3.3.

### 3.2.2 Seleção das professoras

Uma vez selecionadas as escolas, foram aplicadas entrevistas individuais, com os professores (Apêndice B) e realizadas observações das aulas de leitura/alfabetização. Após tais procedimentos, foram pré-selecionadas as turmas das professoras discriminadas no Quadro 3 abaixo.

Escola \ Turno	Matutino		Noturno	
	E.B.R.	Elena <sup>22</sup>	Janete	Glória
30		30	30	30
E.V.L.	Maria		Tereza	Luiza
	30		30	30

**Quadro 3 - Distribuição dos sujeitos quanto à escola e professoras**

<sup>22</sup> Os nomes das professoras são fictícios, visando a manutenção do anonimato.



### 3.2.3 Seleção dos informantes

Uma vez feita a pré-seleção das classes, obteve-se uma amostra inicial de 210 indivíduos. Posteriormente, a investigadora participou da primeira reunião de pais, em todas as escolas, onde obteve, pessoalmente, a anuência deles para que fosse realizado o trabalho com seus filhos, caso eles fossem selecionados.

Após um período de uma semana de adaptação em cada classe, em que houve observação e co-participação da investigadora nas aulas visando a estabelecer um clima de familiaridade com os alunos, foram realizadas entrevistas individuais com as crianças (Apêndice C) e com os adultos (Apêndice D) para obter informações a respeito das vivências de letramento doméstico e escolar. Também se aplicou um questionário sócio-econômico e cultural: com pais ou responsáveis, no caso das crianças (Apêndice E), e com os próprios alunos, no caso dos adultos (Apêndice F), visando obter informações a respeito das condições sócio-econômicas e culturais dos alunos. Por fim, aplicou-se, individualmente, um teste de avaliação do nível de leitura de cada informante (conforme o Apêndice G). A partir da análise dos resultados obtidos, obteve-se uma amostra final de 40 informantes.

Para esta seleção, alguns critérios foram tomados como base, visando a uma maior confiabilidade nos resultados:

a) Os sujeitos não poderiam ter problemas de fala, como gagueira<sup>23</sup>, problema de dicção em geral, cuja análise provocasse dificuldade de compreensão da fala por parte da investigadora;

b) Em virtude de alguns estudos apontarem para uma diferença entre o desempenho de mulheres e homens, opta-se, nesta pesquisa, por homogeneizar a amostra com metade do sexo feminino e metade do masculino, em ambos os grupos;

---

<sup>23</sup> Os problemas de fala como gagueira entre outros foram identificados pela investigadora informalmente durante as entrevistas individuais realizadas no início do ano letivo.

c) Os sujeitos desta pesquisa são apenas indivíduos pertencentes a classes populares<sup>24</sup>, para haver uma homogeneidade entre a classe sócio-econômica dos dois grupos estudados;

d) A faixa etária foi determinada tendo em vista a idade comum das crianças não-repetentes, em fase de alfabetização escolar, e, por outro lado, a faixa etária mais freqüente entre adultos que retomam a escola para serem alfabetizados;

e) Os sujeitos deveriam encontrar-se num estágio tal de aquisição da leitura cujo conhecimento mínimo seria a identificação das letras do alfabeto e do valor sonoro da maioria dessas letras, e o conhecimento máximo seria o reconhecimento de combinações simples de letras (consoante + vogal) e leitura de palavras simples, para evitar disparidades, quando da caracterização do grupo, quanto ao nível inicial de hipótese sobre o sistema alfabético;

f) Procurou-se, na medida do possível, selecionar os alunos mais assíduos, para não provocar atrasos na aplicação dos testes;

g) Para que a baixa expectativa quanto à aprendizagem da leitura não constitua um fator altamente interveniente, foram selecionados sujeitos cujas expectativas frente à escrita sejam positivas ou, no caso de algumas crianças, indiferentes, excluindo-se os sujeitos cuja experiência de leitura/escrita sejam frustradas por considerarem-se incapazes de aprender, como é o caso das crianças repetentes ou multi-repetentes e dos adultos com histórico de desencanto significativo quanto a sua própria aprendizagem.

Os informantes estão assim subdivididos, conforme a escola e os professores:

a) Na escola A, selecionaram-se dez crianças, divididas entre cinco meninos e cinco meninas; quatro de uma professora, e seis, de outra. Na mesma escola, foram

---

<sup>24</sup> Para elaboração do Questionário Sócio-Econômico e cultural (Apêndice E e F), tomou-se como referência o Critério de Classificação Econômica Brasil (CCEB), do IBGE. Após análise, os sujeitos dos G1 e G2 foram classificados como pertencentes às classes econômicas D e E, as mais baixas na escala de classificação. Para a análise do nível de letramento, que ficou classificado como “muito baixo”, elaboraram-se questões específicas para esse fim.

selecionados dez adultos, sendo cinco homens e cinco mulheres; três de uma professora, e sete, de outra.

b) Na escola B, selecionaram-se também dez crianças, igualmente divididas entre meninos e meninas, todas elas da mesma professora. Quanto aos adultos, foram selecionados dez, cinco homens e cinco mulheres; metade de uma professora e, a outra metade, da outra.

Os sujeitos selecionados formaram dois grupos finais: o grupo das crianças (doravante G1) e o grupo dos adultos (doravante G2). A distribuição da amostra definitiva obtida no início do ano letivo pode ser visualizada no Quadro 4 que segue.

G1				G2			
Masculino		Feminino		Masculino		Feminino	
EVL	EBR	EVL	EBR	EVL	EBR	EVL	EBR
05	05	05	05	05	05	05	05

**Quadro 4 - Distribuição da amostra definitiva no início do ano letivo**

A distribuição inicial sofreu mudanças ao longo do ano em virtude de transferências e evasões de alguns alunos. Portanto, ao final do ano letivo, a amostra ficou assim composta:

G1				G2			
Masculino		Feminino		Masculino		Feminino	
EVL	EBR	EVL	EBR	EVL	EBR	EVL	EBR
05	04	04	04	04	02	02	04

**Quadro 5 - Distribuição da amostra definitiva ao final do ano letivo**

Faz-se necessário esclarecer algumas questões. Em primeiro lugar, a computação final levou em consideração, em cada fase, apenas os sujeitos que permaneceram até o final do ano letivo, para evitar diferença numérica de uma fase para outra. Em segundo lugar, a diferença de quantidade de sujeitos entre o G1 (que ficou com um total de 17 sujeitos) e G2 (com um total de 12 sujeitos) não comprometeu a análise, visto que não foi comparado o número de ocorrências entre os grupos e, sim, a ocorrência de acertos e diversidade de estratégias equivalentes para cada grupo. Por fim, é importante frisar que, em virtude de não

se ter observado diferença significativa entre os sexos, essa não será uma variável em análise, portanto, o que será tomado como referência é a quantidade total de sujeitos de cada grupo.

### 3.3 PERFIL DAS ESCOLAS, PROFESSORAS E INFORMANTES

Visando uma melhor compreensão dos aspectos qualitativos envolvidos neste trabalho, será detalhado adiante o perfil dos componentes envolvidos na pesquisa de campo, elaborado com base nas entrevistas, observações de aula entre outros instrumentos antes apresentados.

#### 3.3.1 Perfil das escolas

Os estabelecimentos de ensino envolvidos no trabalho foram duas escolas públicas, uma municipal, a E.B.R., ou escola A, e outra, estadual, a E.V.L., ou escola B.

Em virtude de achados de outras pesquisas apontarem para a interferência do método de alfabetização sobre o processo de aquisição da leitura da palavra, procurou-se selecionar escolas cujas abordagens fossem opostas, conseqüentemente, observou-se serem, as escolas, distintas, também, em outros aspectos, descritos abaixo. É importante salientar que a metade dos informantes é oriunda da escola A, e outra metade, da escola B; isso tanto no G1 quanto no G2, para um controle mais rigoroso da questão supracitada. Assim as escolas distinguem-se pelas seguintes características:

a) Quanto à estrutura física:

- A escola A caracteriza-se como uma escola moderna, com estrutura física ideal: é uma escola nova, com sete anos de construída, possuindo salas amplas, arejadas e bem iluminadas, biblioteca atualizada, laboratório de informática dispendo de dez computadores, parque infantil e sala de teatro;

- A escola B é uma escola mais velha, com cerca de 15 anos de construída, as salas são amplas, mas pouco arejadas e pouco iluminadas, não possui biblioteca, nem laboratório de informática, os três únicos computadores existentes na escola são de uso da diretoria e secretaria, não chegando a ser manipulados pelos alunos. Não possui parque ou área reservada para a recreação infantil.

b) Quanto ao corpo técnico:

- Na escola A há uma certa coesão entre os gestores escolares, os coordenadores e o corpo discente. Os gestores parecem qualificados, do ponto de vista técnico, para o cargo, os coordenadores pedagógicos e professores têm um bom nível de titulação e formação continuada. No que diz respeito à titulação, noventa e cinco por cento desses profissionais têm, no mínimo, curso de especialização, e, no que tange à formação continuada, a escola é reconhecida no município por uma característica peculiar: os professores dispõem de metade da sua carga horária (turno oposto ao da sala de aula) para a formação continuada, momento em que se reúnem para estudar, elaborar aulas, materiais e analisar as produções dos alunos, entre outras atividades;

- A escola B, por outro lado, possui gestores comprometidos com a qualidade de ensino e qualificados do ponto de vista técnico; entretanto, não se delineia um espírito de equipe entre estes gestores, os coordenadores e o corpo docente. Por vezes, observa-se uma falta de definição clara de papéis, havendo situações em que um membro presta-se a realizar a tarefa de outrem, deixando de desenvolver o seu papel dentro da estrutura (é o caso de uma coordenadora que resolve disciplinar os alunos, mas não fornece saídas às angústias dos professores do ponto de vista pedagógico). Os professores são profissionais comprometidos com a aprendizagem dos alunos, responsáveis, assíduos e pontuais; têm, no mínimo, licenciatura, mas apenas uma minoria restrita possui especialização. Entretanto, sentem-se excluídos das discussões atuais acerca das novas alternativas pedagógicas, por não serem

oferecidos cursos de atualização para eles há cerca de dez anos, conforme informaram. Dessa forma, a formação continuada é praticamente inexistente, o que os faz repetir, ano após ano, as mesmas fórmulas de ensino. Por outro lado, são profissionais comprometidos e cômicos das suas limitações, reconhecendo que não têm muitas alternativas, visto desconhecerem outras práticas além das que vêm aplicando há anos seguidos.

c) Quanto à abordagem teórico-metodológica:

- A escola A é uma escola auto-denominada *construtivista*, e todo trabalho pedagógico, tanto no ensino que é oferecido à criança, quanto no oferecido ao adulto, subsidia-se nessa abordagem. No que tange ao método utilizado para a alfabetização, a escola parte sempre de estruturas mais amplas (pequenos textos), concentrando-se, no momento das intervenções, na unidade palavra; as subunidades como sílabas e letras não são ignoradas, mas seu tratamento não obedece a uma hierarquia, como ocorre na escola B. Desta maneira, grosso modo, pode-se caracterizar seu *método* como *global*, ou *analítico*<sup>25</sup>.

- A escola B, uma escola tradicional em diversos aspectos, possui uma abordagem de alfabetização – tanto para as crianças quanto para os adultos – centrada no uso das conhecidas famílias silábicas, partindo sistematicamente das letras do alfabeto (primeiro, as vogais; depois, as consoantes), passando para pequenas combinações (primeiro, com vogais; depois, consoante com vogal, partindo para sílabas mais complexas) até chegar a pequenas frases. Seu método é claramente o *método fônico*, ou *sintético*<sup>26</sup>.

Pelo que se pôde observar, as escolas selecionadas não são apenas diferentes, mas caracterizam-se por serem prototípicas de uma e outra orientação totalmente diversas, o que contribuiu para enriquecer o trabalho.

---

<sup>25</sup> O método analítico consiste numa técnica de alfabetização cuja ênfase está na aprendizagem pelo reconhecimento visual global (ver FERREIRO e TEBEROSKY, 1989, p. 19-20).

<sup>26</sup> Quanto ao método sintético, a ênfase está na relação entre o som e a letra que a representa, vai das partes para o todo.

### 3.3.2 Perfil das professoras

As professoras constituem um grupo de quatro da escola A, e três da escola B. Elas foram apresentadas à investigadora, que expôs resumidamente o trabalho, sua situação frente ao PROAEP entre outros. O objetivo central da pesquisa, o estudo da interferência do padrão silábico sobre a aquisição da leitura de palavras, não foi informado para nenhuma delas, a fim de os resultados não sofrerem contaminação desta ordem. Seguiu-se à aplicação de entrevistas individuais com as professoras para obterem-se informações sobre a formação de cada uma.

Todas as professoras são, em geral, profissionais com trabalho reconhecido pela qualidade de ensino e compromisso com a aprendizagem dos alunos – em geral são aquelas que a direção indica como “*as melhores*” da escola, ou suas principais referências. São assíduas, pontuais, coerentes e dominam com segurança o método que adotam.

Aquelas da escola A têm, todas elas, especialização, a maioria em alfabetização; além disso, participam ativamente de um trabalho de formação em serviço, através do acompanhamento de coordenadoras e de uma assessora pedagógica com mestrado em educação. Já as professoras da escola B têm formação superior em Pedagogia e uma vasta experiência na área de alfabetização, mas não participam de nenhum trabalho de formação continuada, nem de eventos de nenhuma ordem como congressos, seminários ou afins. Têm, contudo, consciência das suas limitações nesse aspecto, e lamentam que o órgão público – ao qual a escola está vinculada – não forneça esse tipo de orientação.

### 3.3.3 Perfil dos informantes

Os informantes são sujeitos em fase de alfabetização escolar, oriundos de escolas públicas, os quais foram divididos em dois grupos: crianças (G1) e adultos (G2). O G1

constitui-se de 20 sujeitos, na faixa etária de seis a oito anos. O G2, por sua vez, também está constituído de 20 sujeitos, na sua grande maioria, entre 30 a 45 anos, havendo apenas um informante de 19 anos (da escola B) e um informante de 55 anos (da escola A).

Os sujeitos que compõem o G1 são crianças de classe popular (pertencentes, segundo o critério do CCEB/IBGE, às classes econômicas D e E), cujas condições sócio-econômicas e culturais são altamente restritas: os pais ou mantenedores vivem, em média, com apenas um salário mínimo para manter toda uma família, constituída de, no mínimo, três membros; alguns desses pais vivem de trabalho informal, chegando a situações em que o alimento principal dos filhos é o consumido na escola; muitos moram em residências de um, dois ou três cômodos. O nível de letramento em geral vai de muito baixo a médio, pois não convivem com adultos leitores, nem adquiriram hábitos letrados no ambiente familiar. Na maioria das vezes, sua atitude frente à escrita é de indiferença, seu único referencial de gênero textual é a Bíblia e não possuem livros nem costumam ouvir histórias em casa.

O diferencial entre as crianças desse grupo é a vivência de letramento no ambiente escolar. As crianças da escola B têm na escola uma continuidade dos hábitos familiares, ou seja, a escola não proporciona o uso de diversos tipos de texto, não estimula o contato direto das crianças com texto, e seus procedimentos de alfabetização não ultrapassam o uso da cartilha. Já as crianças da escola A têm na escola uma oportunidade de superação da ausência de vivências letradas do ambiente familiar. Desta forma, a escola trabalha sempre com textos variados, como quadrinhas, trava-línguas, poesias, provérbios, entre outros; e permite que a criança tenha contato com diversos gêneros textuais.

Os sujeitos do G2 são adultos também de classe popular (também pertencentes, segundo o critério do CCEB/IBGE, às classes econômicas D e E), que não se escolarizaram na idade recomendada, por motivos diversos, dentre os principais, a necessidade de trabalho na infância e adolescência, para contribuir com o sustento da família. Muitos – principalmente



a maioria das mulheres – foram entregues a famílias para serem criados por essas, entretanto, submeteram-se a trabalho escravo, com carga horária que ultrapassa o limite mínimo estabelecido; foi negada a estes sujeitos, entre outras coisas, a escolarização na infância. Alguns, mesmo depois de terem retornado à escola na adolescência, tiveram de desistir por diversas vezes, por motivo de trabalho ou para cuidar dos filhos, neste último caso, exclusivo das mulheres. Alguns dentre os entrevistados na seleção inicial desistiram muitas vezes da escola, por desencanto, por considerarem-se incapazes de aprender; entretanto, esses não foram selecionados em razão de suas expectativas frente à escrita serem muito negativas. Em virtude de tudo isso, as experiências de letramento deste grupo são extremamente reduzidas, em que a convivência com portadores textuais limita-se ao contato com livros didáticos dos filhos, irmãos, maridos entre outros, no ambiente familiar, e o contato indireto com a Bíblia nos cultos e missas que freqüentam. Além disso, os que trabalham fora vivenciam o *letramento instrumental*<sup>27</sup>, ou seja, o uso de algumas estratégias letradas para a resolução de problemas práticos, como a identificação do ônibus que necessitam tomar, a leitura visual do material de trabalho, entre outros. É também, como se poderia esperar, um grupo cujas condições sócio-econômicas e culturais são muito restritas, chegando a situações subumanas de vida, como a de viverem sete pessoas sob um único cômodo e dependerem exclusivamente de trabalhos informais para alimentar-se.

Também os sujeitos deste grupo diferenciam-se apenas quanto às vivências de letramento na escola. A escola B, seguindo a mesma orientação do ensino que é oferecido à criança, não promove uma ampliação do nível de letramento dos sujeitos, os procedimentos de alfabetização limitam-se ao uso do quadro-de-giz, aula expositiva e aplicação e correção de tarefas em torno de letras e palavras; por outro lado, a escola A promove o contato com textos diversos, de diferentes gêneros, cuja metodologia parte de uma leitura mais funcional,

---

<sup>27</sup> Termo cunhado pela autora para caracterizar o uso da escrita numa situação restrita, motivada pelas necessidades imediatas dos sujeitos, ou seja, limitando-se ao *uso funcional* da escrita (SIGNORINI, 2001).

passando pelos textos técnicos e teóricos, até a leitura por puro prazer e deleite, como poemas e músicas.

Como se pôde observar, tanto a população infantil quanto a adulta tem características muito semelhantes quanto às condições sócio-econômicas e culturais. São sujeitos que vivem à margem da sociedade e só têm condições de suprir, no máximo, as necessidades básicas de sobrevivência. Embora os adultos sejam sujeitos mais conscientes da sua condição social – tanto pelas restrições financeiras, quanto por serem adultos com nível mínimo de letramento submetendo-se a uma sociedade letrada – as crianças são também vítimas dessas restrições, por não terem acesso à alimentação adequada, lazer e aos bens culturais e letrados presentes na sociedade de que fazem parte.

Dessa maneira, o principal diferencial entre esses dois grupos é a variável geracional, – e tudo que a ela é inerente – daí por que se optou nesta pesquisa por estudar apenas sujeitos da classe popular. Sendo ambos os grupos com condições sócio-econômicas e culturais semelhantes, bem como obtendo um baixo nível de letramento, espera-se que as diferenças observadas correspondam às diferenças devidas à geração a que pertencem.

#### 3.4 INSTRUMENTO PARA A COLETA DE DADOS: O *SOFTWARE APPTL*<sup>28</sup> E SUA APLICAÇÃO

Por se tratar de uma pesquisa experimental, foi necessário que se buscassem testes de leitura compatíveis com o objeto desta pesquisa. Entretanto, os testes existentes não eram adequados, ou por não se dirigirem a leitores iniciais, ou pelo fato de não darem conta do aspecto lingüístico específico que é foco deste trabalho.

Dessa maneira, fez-se necessário que se elaborasse um instrumento específico para este trabalho. Tal elaboração passou por diversas fases, as quais serão explicitadas

---

<sup>28</sup> APPTL: Aplicativo para Teste de Leitura.

adiante, na primeira sessão deste sub-capítulo. A aplicação do instrumento será exposta no sub-capítulo posterior.

### 3.4.1 Descrição do instrumento

Para a elaboração do instrumento, selecionaram-se inicialmente palavras cujas estruturas silábicas cobrissem a diversidade combinatória possível no português brasileiro; tais combinações deveriam ocorrer na posição inicial, interna e final das palavras. Além disso, controlou-se também a acentuação, utilizando-se o critério *acentuada/não acentuada*. Tais seriam as variáveis lingüísticas: padrão silábico, posição lexical da sílaba e acentuação.

Para a primeira seleção, utilizou-se: o banco de dados do aplicativo LINGUAN<sup>29</sup>, elaborado por Silveira (2006); o protocolo Palavras e Gestos do inventário Mc Arthur, de autoria de Teixeira (2004) (Anexo B); e o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (FERREIRA,1986).

Inicialmente, alguns filtros foram empregados, visando descartar dois aspectos:

- a) os segmentos cuja descrição seja motivo de controvérsia no interior dos estudos fonológicos brasileiros, os quais foram discutidos no primeiro capítulo;
- b) os segmentos que provocam conflitos no leitor, cuja origem não constitui o interesse desta investigação.

Assim, no que tange ao primeiro aspecto, evitaram-se as seguintes estruturas:

- sílabas travadas por um elemento nasal, em qualquer posição (interna ou final absoluta) – apenas uma palavra fugiu a este filtro por impossibilidade de encontrar outra mais adequada. Foi o caso da palavra ‘encobri’;

---

<sup>29</sup> O trabalho não faz referência à origem do nome do programa.

- ditongos – visto que sua estrutura é ora interpretada como VV (vogal+vogal), ora como CV (semivogal+vogal)<sup>30</sup> / VC (vogal+semivogal)<sup>31</sup>, e ora como SV (semivogal+vogal) / VS (vogal+semivogal);

Quanto ao segundo aspecto, as seguintes estruturas foram evitadas:

- sílabas travadas por um elemento lateral, em qualquer posição – em virtude de que, no dialeto local, a lateral é produzida como uma semivogal velar (conforme já foi descrito no capítulo anterior), o que pode causar um conflito no leitor;

- sílaba travada por róticos, em posição final absoluta – visto que, no dialeto local, em posição final absoluta, o rótico não é pronunciado; tal fato pode trazer um conflito no leitor interferindo no resultado;

- dígrafos – uma vez que essas estruturas só são ensinadas em momento mais tardio da alfabetização, os sujeitos demonstrarão maior dificuldade com essas estruturas, podendo comprometer os resultados.

Para a seleção das palavras, além de obedecer aos critérios fonológicos acima, observaram-se também outros critérios de ordem semântica, sintática entre outros, quais sejam:

a) Procurou-se selecionar palavras julgadas aparentemente como familiares<sup>32</sup> a ambos os grupos (G1 e G2), para evitar que a dificuldade de leitura se devesse à ausência de familiaridade com a palavra; entretanto, tais palavras não poderiam ser de uso comum na escola (nem nas cartilhas), para evitar o efeito contrário, a facilitação, que poderia levar o aluno a uma leitura exclusivamente visual;

b) Foram utilizadas apenas palavras trissilábicas, por três razões:

<sup>30</sup> Como já se discutiu alhures, neste caso, a semivogal é interpretada com valor consonantal.

<sup>31</sup> Neste exemplo, é semivogal recebe a mesma interpretação do exemplo anterior (nota 28).

<sup>32</sup> Em um momento posterior, tais palavras passaram por um teste de familiaridade, que será descrito alhures.

i) como o objetivo é avaliar a posição (inicial, interna e final) da sílaba na palavra, para homogeneizar a amostra, é necessário o uso de palavras com três sílabas;

ii) já se foi atestado que são as mais freqüentes na nossa língua, conforme Silveira (1988, 2003);

iii) para os alunos em fase inicial, as palavras trissilábicas facilitam as previsões por conter mais segmentos silábicos do que as dissilábicas, enquanto as polissilábicas provocariam um processamento mais difícil;

c) Em alguns contextos, não foi possível identificar uma palavra que atendesse a todos os critérios. Foi o caso dos contextos VC/I/NA (sílabas compostas por vogal+consoante, na posição interna, não-acentuada). Para manter a mesma quantidade de elementos de todos os padrões silábicos, foi apresentada outra palavra acentuada; entretanto, no momento da análise da acentuação, apenas uma foi considerada. Algo semelhante aconteceu no contexto CCVC/Ai/A (sílabas compostas por consoante+consoante+vogal+consoante, na posição inicial absoluta, acentuada) onde se encontra a palavra ‘plástico’ com ressalvas (ver Quadro 6 adiante);

d) Como indicam os estudos sobre a aquisição da sílaba (TEIXEIRA, 2002, SILVEIRA, 2006), a estrutura CV (consoante+vogal) demonstra ser a estrutura canônica no português, ou seja, a menos marcada. Assim, para realçar a sílaba em foco e neutralizar as demais, optou-se por utilizar, sempre que possível, palavras cujas sílabas de controle fossem sempre do padrão CV. Apenas três elementos (num elenco de 29) fugiram a esse padrão, por impossibilidade de encontrar palavras, para aquele contexto, que obedecessem a esse critério. As palavras foram: ‘atrasei’, ‘refrescou’, ‘encobri’ (estão sublinhadas as sílabas-foco).

Uma vez feita a primeira seleção das palavras, aplicou-se um teste de validação (Apêndice H), com 60 informantes, sendo 30 crianças, entre meninos e meninas, e 30, entre homens e mulheres, visando avaliar o nível de familiaridade das palavras selecionadas. O

teste foi aplicado na escola E.V.L., no ano letivo anterior ao ano da pesquisa de campo (2006), com sujeitos diferentes dos que se encontram atualmente como informantes desta pesquisa.

Tal teste foi aplicado sob a seguinte instrução:

*“Olá! Tudo bom! (Aguarda-se o cumprimento). Estou aqui para fazer um pequeno teste com você. Não se preocupe porque você não vai precisar escrever nada, só responder oralmente, certo? (Aguarda-se para se certificar de que compreendeu, e esperar a sua reação). Também esse teste não será usado para aprovar ou reprovar você, tá bom? (Aguarda-se a resposta). É apenas porque eu estou elaborando uma atividade com essas palavras para usar com alguns alunos, só que eu preciso saber se essas palavras que estou querendo usar são entendidas por vocês, alunos. Entendeu? (Aguarda-se novamente a reação). Você pode me ajudar nesta tarefa?”*

*Após certificar-se de que ficou tudo compreendido, inicia-se a tarefa:*

*“Eu vou falando a palavra e você vai apenas me dizendo: se você conhece a palavra, ou seja, sabe o que quer dizer; se conhece, mas não sabe muito bem o que quer dizer; ou se desconhece, não sabe o que quer dizer. Certo? Você não precisa dizer o sentido dela, só diz se conhece ou não.”*

Depois da aplicação, avaliou-se o grau de familiaridade das palavras da primeira seleção, escolhendo apenas aquelas que obtiveram no mínimo 88% de familiaridade. Como faltaram algumas palavras para certos contextos, foram selecionadas novas palavras, apenas para os contextos em aberto, e aplicando-se o mesmo teste de familiaridade, até que se completasse o elenco. O elenco da primeira seleção com os respectivos resultados do grau de familiaridade está exposto no Apêndice I.

A seleção definitiva das palavras utilizadas no teste encontra-se no Quadro 6 abaixo.

Padrão silábico	Posição	Acentuação	Palavra
CV	Ai	A	sábado
		NA	maluca
	I	A	sapato
		NA	sacudi
	Af	At	caruru
		NA	sapeca
VC	Ai	A	árvore
		NA	argola
	I	A	faísca
		NA	-----
	Af	A	sabiás
		NA	férias*
CVC	Ai	A	músculo
		NA	castelo
	I	A	batismo
		NA	beliscou
	Af	A	jacarés
		NA	caretas
CCV	Ai	A	grávida
		NA	privada
	I	A	retrato
		NA	atrasei
	Af	A	encobri
		NA	milagre
CCVC	Ai	A	plástico <sup>33</sup>
		NA	tristeza
	I	A	madrasta
		NA	refrescou
	Af	A	cicatriz
		NA	palavras

### Quadro 6 - Palavras reais selecionadas para o teste

Legenda: CV: consoante+vogal; VC: vogal+consoante; CVC: consoante+vogal+consoante; CCV: consoante+consoante+vogal; CCVC: consoante+consoante+vogal+consoante. Ai: inicial absoluta; I: interna; Af: posição final; A: acentuada; NA: não-acentuada.

\* Embora esta palavra seja interpretada como bissilábica (terminado em ditongo crescente), o leitor iniciante costuma segmentá-la em três sílabas (fé – ri – as) daí porque ela foi mantida no elenco das palavras terminadas em VC.

<sup>33</sup> Apesar de essa palavra ser familiar do ponto de vista receptivo, não é o é do ponto de vista produtivo, em virtude da distância entre a pronúncia desse grupo social e a escrita desta palavra: enquanto se pronuncia geralmente [pra<sub>1</sub>.tʃi.ku], a escrita correspondente é “plástico”; isso causa uma dificuldade a mais, além da própria estrutura silábica, podendo interferir no resultado. Daí por que essa palavra terá um tratamento diferenciado das demais

Tendo em vista o fato de as palavras serem familiares em sua maioria, sabe-se que, algumas vezes, a sílaba mais complexa pode ser inferida, e não processada efetivamente, fato comum numa leitura com sentido. Por esse motivo, visando observar o nível de dificuldade de processamento da sílaba, elaborou-se um elenco de palavras inventadas, ou *pseudopalavras*, cujas estruturas silábicas sejam permitidas na língua e obedecendo aos mesmos critérios das palavras reais – com exceção da familiaridade, por razões evidentes.

No Quadro 7, abaixo, estão expostas as *pseudopalavras* elaboradas.

Padrão silábico	Posição	Acentuação	Palavra
CV	Ai	A	pático
		NA	mafido
	I	A	dabaca
		NA	fébada
	Af	A	sabuti
		NA	fomita
VC	Ai	A	áspita
		NA	irpada
	I	A	taísca
		NA	jaiscou
	Af	A	cabiós
		NA	capias
CVC	Ai	A	mórtiro
		NA	gaspido
	I	A	parista
		NA	safistou
	Af	A	sapiris
		NA	mirefas
CCV	Ai	A	tréfida
		NA	grimada
	I	A	petrado
		NA	mitrafou
	Af	A	sebofri
		NA	malupra
CCVC	Ai	A	cráspito
		NA	trasmuta
	I	A	rabrasto
		NA	reprisgou
	Af	A	malabris
		NA	baligras

**Quadro 7 - Palavras inventadas (pseudopalavras) elaboradas para o teste**

Legenda: CV: consoante+vogal; VC: vogal+consoante; CVC: consoante+vogal+consoante; CCV: consoante+consoante+vogal; CCVC: consoante+consoante+vogal+consoante. Ai: inicial absoluta; I: interna; Af: posição final; A: acentuada; NA: não-acentuada.



Há ainda mais dois conjuntos que compõem a bateria completa do aplicativo de leitura: o teste de palavras contextualizadas e o teste de pseudopalavras contextualizadas. Em ambos os conjuntos, as mesmas palavras e pseudopalavras encontram-se no interior de frases simples. Entretanto, para esta pesquisa, foram utilizados apenas os conjuntos das palavras e pseudopalavras isoladas, em virtude da inviabilidade de aplicar todos esses testes com os sujeitos, e para evitar um excesso de dados, cuja análise não seria possível no curto período de desenvolvimento desta pesquisa.

Uma vez devidamente selecionados os elementos para o teste, partiu-se para a confecção do “software”, que visa submeter os sujeitos à leitura das palavras e pseudopalavras através de uma orientação única, em condições iguais para todos, homogeneizando as sessões de leitura. O “software” teve a seguinte configuração:

a) foi desenvolvido utilizando a linguagem de programação Java. A infraestrutura proporcionada por esta linguagem permite a modularização (organização) e reutilização do código fonte do aplicativo, facilitando futuros aperfeiçoamentos;

b) para o armazenamento dos dados coletados, foi utilizado o banco de dados ACCESS, que permite uma manipulação simples e eficaz das informações;

c) o aplicativo foi estruturado em dois módulos: Execução do Teste e Consulta de Testes. O primeiro permite que um novo teste seja iniciado para um determinado sujeito, selecionando-se o tipo de teste que será aplicado. Já o segundo permite consultar os resultados coletados durante os testes de leitura que foram aplicados;

d) durante a execução, cada palavra ou frase permanece exposta na parte central da tela do computador, enquanto a barra de ferramenta de controle da execução do teste fica na parte inferior, logo abaixo do elemento-foco; tal controle deve ser feito pelo investigador, com o uso do “mouse”, através dos comandos: *iniciar*, para que a palavra apareça; *pausar*, para concluir a leitura da palavra, após o término da leitura (ou para situações de emergência,

quando for necessário dar algum intervalo); “ 1 “, para registrar quando o informante acerta e “ 2 “, quando o informante erra; e por fim, o comando *concluir* para finalizar o teste;

e) o tempo de exposição da palavra na tela também foi controlado. Com base na contagem da média de tempo de leitura de palavras, feita por Moreira (2003), com crianças em fase de alfabetização, foi estipulado, inicialmente, o seguinte tempo de exposição:

1) palavras reais isoladas: 15 segundos; 2) pseudopalavras reais isoladas: 20 segundos; 3) palavras reais contextualizadas: 35 segundos; 4) pseudopalavras contextualizadas: 45 segundos;

f) o primeiro tipo de leitura, palavras reais isoladas, constitui-se de 29 elementos; o segundo tipo, pseudopalavras isoladas, de 30 elementos; o terceiro, de 29 elementos e o quarto tipo, de 30 elementos.

Para a testagem do referido aplicativo, foi realizado um teste de validação com os mesmos sujeitos desta pesquisa, utilizando-se palavras diferentes das selecionadas para o teste de palavras reais. Assim, além de funcionar como um teste de validação, tal aplicação funcionou também como uma espécie de treinamento para os sujeitos da pesquisa. Tal aplicação ocorreu durante a última semana do mês de março, utilizando-se apenas palavras reais, em número de 30.

Após essa testagem, o aplicativo passou por reformulações, obtendo sua versão definitiva, com as seguintes especificações:

a) o tempo de leitura foi alterado para: 35 segundos, para as palavras reais; 45 segundos, para as pseudopalavras; 75 segundos, para as palavras reais contextualizadas, e 85 segundos, para as pseudopalavras contextualizadas;

b) a fonte foi alterada para arial, visto que, para os leitores iniciantes, o formato da letra “I”, na fonte verdana, causava confusão com a letra “T”, em virtude da sua semelhança visual;

c) a barra de controle do teste foi disposta de maneira a aparecer na posição inferior, a mais baixa possível, para que o cursor não desviasse a atenção do informante (no Apêndice J, apresenta-se uma página de teste para visualização);

d) foi acrescido o comando randômico, de maneira a que as palavras fossem reordenadas aleatoriamente a cada novo teste, evitando que o informante decore a ordem em que as palavras aparecem na tela;

e) decidiu-se realizar uma nova sessão de treinamento com os sujeitos que demonstraram não ter compreendido bem a tarefa;

f) o teste foi elaborado visando a que cada tipo fosse aplicado em uma sessão de leitura diferente, entretanto, observou-se, durante a testagem, que a quantidade de elementos de cada tipo de teste era muito extensa para boa parte dos informantes, daí decidiu-se dividir cada tipo em duas sessões de leitura diferentes, ficando assim denominados: teste de leitura de palavras reais isoladas 1 (composto de 15 elementos) e teste de leitura de palavras reais isoladas 2 (composto de 14 elementos), e assim sucessivamente;

g) o resultado geral de cada sujeito é gerado automaticamente através de um relatório em que constam as seguintes informações: a) nome do sujeito; b) data da realização; c) tipo de teste; d) palavra-foco; e) tempo de leitura da palavra; f) erro ou acerto da palavra.

### **3.4.2 Aplicação dos testes de leitura**

Como já foi dito, apenas os dois primeiros tipos de teste são utilizados nesta pesquisa, cada um deles divididos em duas sessões, conforme exposto acima, o que gera um total de quatro sessões de leitura individuais em cada fase.

A coleta divide-se em quatro fases: a primeira, realizada em março/abril de 2006, a segunda, realizada em meados de julho, a terceira, em outubro e, a última em novembro/dezembro do ano referido.

Considerando-se as quatro fases de pesquisa, totalizam-se 16 sessões de leitura para cada sujeito. Levando-se em conta a quantidade total de 40 sujeitos, obtém-se um total geral de 640 protocolos de leitura: 320 de palavras reais, e 320 de palavras inventadas.

Todas as sessões de leitura são gravadas em áudio e vídeo e obedecem à mesma instrução inicial, no momento da leitura. A cada novo tipo de teste, é feito um treinamento, em que é explicada para o informante a tarefa que ele deverá realizar e o papel do instrutor, dentre outros aspectos, de uma maneira bastante informal e com linguagem adequada ao informante (crianças e adultos). Tal treinamento não é gravado nem será utilizado na análise, por servir apenas para que, durante o teste propriamente dito, não haja dúvidas ou interrupções. Para tal, foram elaboradas duas baterias de teste no interior do próprio *APPTL*, com palavras diferentes das utilizadas nos testes propriamente ditos. A lista das palavras para o Teste de Treinamento das Palavras Reais Isoladas (T. T. Palavras) e para o Teste de Treinamento das Pseudopalavras Isoladas (T. T. Pseudopalavras) encontra-se no Apêndice K.

Todas as leituras ficam registradas em formulários individuais, contendo as seguintes informações: a) nome do informante e escola; b) grupo a que o informante pertence; c) data do teste; d) tipo de teste; e) tempo de duração da leitura de cada palavra e f) erro ou acerto do informante, tal como ilustra o Apêndice L.

Para a aplicação dos testes, as instruções são padronizadas – embora feitas oralmente pelo instrutor – visando a uma orientação homogênea. Tais instruções têm sempre linguagem adequada à idade do informante. Assim, conquanto a tarefa seja a mesma para crianças e adultos, a linguagem utilizada para orientar a tarefa foi diferenciada. Tal procedimento está descrito no Apêndice M.

### 3.5 TRATAMENTO DOS DADOS

Pode-se afirmar, via de regra, que duas variáveis fundamentais são consideradas nesta pesquisa: uma variável social, extralingüística, qual seja *a diferença geracional* (adultos x crianças) e uma variável lingüística, fonográfica, qual seja, *o padrão silábico* no que tange a leitura e/ou processamento de palavras.

Entretanto, cada uma dessas variáveis implica sub-aspectos intrinsecamente relacionados. Daí por que se gerou uma série de sub-hipóteses de pesquisa que serão consideradas adiante. Neste capítulo, explicitam-se os procedimentos para avaliação tanto da hipótese geral como das sub-hipóteses relacionadas às duas variáveis em questão.

Em virtude de visar-se nesta pesquisa uma compreensão das diferenças e semelhanças acerca do processamento leitor de crianças e adultos em fase de alfabetização escolar, tem-se como hipótese geral a seguinte:

*Tanto crianças como adultos, no desenvolvimento inicial de aprendizagem da leitura, obedecem a um percurso progressivo e sistemático da aquisição da sílaba.*

#### 3.5.1 Hipóteses baseadas no nível de acertos

Antes que se considerem as hipóteses que foram analisadas com base nos escores de erros e acertos, faz-se necessário esclarecer alguns aspectos relevantes. Uma resposta é considerada certa quando o sujeito lê corretamente a palavra-foco, não importando qual estratégia foi utilizada para chegar a este resultado (uma maior explicação acerca dos diferentes tipos de estratégia de leitura será exposta alhures). Por outro lado, a maneira como o sujeito pronuncia a palavra pode ser diferenciada tendo em vista fatores como idade, classe social, entre outros. Dessa forma, procurou-se respeitar a variante dialetal ou o idioleto de

cada sujeito no momento da computação do acerto. Visando esse aspecto, foi aplicado um procedimento denominado Teste de Prolação, quando se fez um levantamento das pronúncias possíveis de cada palavra (apenas com as palavras reais evidentemente), para cada grupo (Apêndice N). Tal teste foi realizado através de sessões individuais, ao final do ano letivo, depois de concluídas as sessões de leitura. Foi desenvolvido da seguinte maneira: a) no caso das palavras que se referiam a substantivos concretos (por exemplo, ‘jacarés’), apresentavam-se fichas com ilustrações referentes a esses substantivos e perguntava-se o nome daquele objeto/animal, aguardando a resposta; b) no caso das palavras que se referiam a outras categorias (não-concretas), criavam-se situações-problema para levar o sujeito a dar a resposta esperada, ou seja, uma resposta em que ele pronunciaria a palavra-alvo. Todas as respostas foram gravadas em áudio e vídeo e depois transcritas, conforme se pode ver no Apêndice O. Para avaliar a existência ou não de diferença significativa entre os grupos, nas hipóteses em que se requeria esta observação, converteram os dados numéricos em percentuais e aplicou-se o teste qui-quadrado com nível de significância de 0,5.

No que tange às hipóteses, um dos aspectos relacionados à sílaba que será levado em consideração é a interferência do padrão silábico sobre o processamento e/ou leitura das palavras. Assim, a sub-hipótese “A” expõe o seguinte:

*Crianças (G1) e adultos (G2) seguem um processo de aquisição de leitura que parte da sílaba mais canônica, ou menos marcada (-M), para a menos canônica ou mais marcada (+M).*

Para a avaliação dessa sub-hipótese, foram comparados os níveis de acerto na leitura das palavras e pseudopalavras, tanto dos adultos como das crianças. Para tal, tomou-se como base os resultados gerais, constantes no Apêndice P. Avaliou-se, por um lado, a

evolução de cada grupo da primeira até a última fase (aspecto longitudinal) e compararam-se os resultados do G1 com o G2 (aspecto transversal).

O aspecto a ser considerado na sub-hipótese B diz respeito à influência da acentuação fonética. Dessa forma, assim ela se coloca:

*Há maior número de acertos quando as palavras são paroxítonas, seguidas das oxítonas e proparoxítonas, em ambos os grupos.*

Tomou-se como referência, na avaliação dessa sub-hipótese, o índice de acertos na leitura das palavras, divididas quanto à acentuação fonética. Vale ressaltar que, neste caso, foram consideradas apenas as palavras; visto que, como as pseudopalavras são desconhecidas, não haveria como determinar a acentuação senão pelo acento gráfico; sendo o traço supra-segmental de acento algo ainda não dominado graficamente pela grande maioria dos sujeitos, os resultados seriam comprometidos. Por outro lado, uma vez que as palavras do teste de palavras reais são familiares, os sujeitos poderiam fazer a leitura com tonicidade adequada mesmo desconhecendo os sinais de acentuação. Para essa avaliação, foram considerados os níveis de desempenho do G1 e G2 ao longo do ano letivo. Por conseguinte, estabeleceu-se um paralelo entre o desempenho dos dois grupos quanto a este aspecto para verificar as diferenças e semelhanças do desempenho dos dois grupos em questão.

A posição que a sílaba ocupa no interior da palavra foi o tema tratado na sub-hipótese C, que prevê o seguinte:

*Tanto crianças como adultos, no início da aquisição da leitura, processam corretamente palavras com sílaba mais complexa quando na posição interna (PInt) ou final*

*da palavra (PF); enquanto as palavras com sílaba complexa na posição inicial (PI) são processadas com acerto numa fase mais tardia.*

Para avaliar esta sub-hipótese, computaram-se os acertos divididos quanto à posição da sílaba na palavra, em ambos os grupos e em todas as fases. Consideraram-se tanto as palavras como as pseudopalavras nesta computação. As palavras formadas por sílabas mais simples (CV e VC) foram excluídas, considerando-se apenas as palavras formadas pelas sílabas completas e/ou complexas (CVC, CCV e CCVC).

### **3.5.2 Hipótese baseada nas estratégias de leitura utilizadas**

Uma vez que se pretende nesta pesquisa compreender o percurso da aquisição da leitura não apenas do ponto de vista do produto, mas especialmente do processo de aprendizagem; apenas uma consideração longitudinal dos dados somado ao transversal não é suficiente. Faz-se necessário não apenas considerar o número de erros e acertos dos sujeitos, mas, sobretudo, observar o comportamento estratégico desses sujeitos durante a leitura, ou seja, compreender quais as diversas estratégias empreendidas por esses sujeitos durante a tarefa e até que ponto essas estratégias podem aproximar-se ou não duma leitura mais proficiente.

Dessa forma, pretende-se entender quais semelhanças e diferenças entre o comportamento estratégico de crianças (G1) e adultos (G2) nessa fase inicial de aquisição da leitura, prevendo-se não haver diferença significativa entre os dois grupos no que tange a esse aspecto lingüístico. Portanto, assim está colocada a sub-hipótese D:

*Não se observa uma distinção tipológica entre as estratégias de leitura (EL) da criança (G1) e do adulto (G2) no processo de aprendizagem da leitura na fase inicial.*



Para avaliar essa sub-hipótese, procedeu-se da seguinte forma: a) observaram-se os protocolos de leitura de todos os sujeitos fazendo-se um levantamento das estratégias lingüísticas (fonético-fonológicas, semânticas, metacognitivas) utilizadas durante o processamento das palavras e pseudopalavras. Esses quadros encontram-se no Apêndice Q; b) essas estratégias foram organizadas em categorias, o que deu uma visão panorâmica do comportamento de cada grupo em particular e dos dois grupos como um todo; c) em virtude da grande quantidade de informações, para se ter uma estimativa da evolução no uso das estratégias de leitura de cada grupo, decidiu-se comparar o resultado da primeira fase de testes (realizada no início do ano letivo) com o resultado da última fase de testes (realizada no final do ano letivo).

A hipótese geral estará confirmada a depender da avaliação das sub-hipóteses acima explicitadas, tanto no que tange aos erros e acertos quanto no que se refere ao uso das estratégias de leitura.

### **3.5.3 Descrição e categorização das estratégias de leitura**

Uma pesquisa detalhada das estratégias de aquisição da leitura foi o assunto da dissertação de Mestrado da autora deste trabalho (MOREIRA, 1999). Todavia, naquela pesquisa, demandou-se um estudo exaustivo de uma diversidade de estratégias que vão desde a análise de unidades mínimas – como as sílabas – até as unidades maiores, como o texto, enquanto, nesta pesquisa, estuda-se apenas o processamento e/ou leitura de palavras isoladas, em virtude de o objeto de estudo ser a sílaba. Por outro lado, aquela pesquisa não tinha uma abordagem longitudinal, daí porque não se obtém uma visão evolutiva mais detalhada no uso das estratégias, tarefa que se pretende neste trabalho.

Dessa forma, as estratégias que serão expostas adiante tomam como referência, em parte, a categorização de Moreira (1999), bem como os trabalhos de Goodman (1987), Pereira (1989) e Rego (1995), acrescida de novas classificações e terminologias criadas pela autora visando atender ao escopo deste trabalho.

Embora as categorias que seguem obedçam a uma ordem hierárquica decrescente, ou seja, vão das estratégias mais proficientes em direção às mais emergentes, é necessário frisar os seguintes fatos:

a) todas elas são passíveis de uso por todos os sujeitos, independente de chegarem à leitura eficiente (com acerto) ou não, ou do estágio evolutivo em que se encontrem os sujeitos;

b) visando chegar à resposta certa, o sujeito pode utilizar mais de uma estratégia na leitura de uma mesma palavra;

c) dentro da visão adotada aqui, acredita-se que estratégias mais eficientes pressuponham a automatização das estratégias de nível menor; dessa forma, a primeira categoria de estratégias pode ser considerada um nível evolutivo maior em relação à categoria seguinte, e assim sucessivamente, na escala da formação inicial do leitor, com exceção da *pseudoleitura* e da *monitoração*. Este aspecto será mais bem detalhado em momentos subseqüentes.

As estratégias levantadas com base nos dados receberam a seguinte classificação:

a) leitura contínua; b) leitura integrativa; c) leitura com decomposição; d) pseudoleitura; e e) meta-leitura.

### 3.5.3.1 *Leitura Contínua*

Denomina-se *leitura contínua* aquela em que o sujeito lê a palavra como um todo, ou seja, de maneira instantânea, sem segmentações, pausas ou subvocalização. Observaram-se

duas estratégias típicas de leitura contínua: a) leitura contínua com acerto (doravante LC) e b) leitura contínua com desvio (doravante LCD).

No primeiro caso (LC), a palavra é lida ininterruptamente de maneira acertada.

Veja o exemplo para a leitura da palavra ‘milagre’:

Palavra-foco: MILAGRE. Prolação: [mi'lagri].

No segundo caso (LCD), a palavra é lida instantaneamente, mas com algum desvio, entretanto há uma proximidade fonética e/ou gráfica entre a palavra lida e a palavra-foco. Por exemplo:

Palavra-foco: MILAGRE. Prolação: [mi'laɣgi].

Esse nível é considerado o mais alto na escala da leitura em virtude de que seu uso pressupõe um processamento “bottom up”, ou seja, o sujeito já superou o estágio de primeiro reconhecer unidade por unidade (letra e fonema) para depois integrá-la num todo. Mesmo nos casos de erros, observa-se que se está usando a mesma estratégia, entretanto, por uma questão de lapso momentâneo (o que é reforçado pela ausência de contexto, já que se trata de um teste de palavras isoladas), o sujeito não chega à resposta correta. Este é um dos aspectos que ilustram a compreensão de que apenas a consideração da margem de erros não dá conta do processamento leitor, especialmente nesta fase inicial da leitura.

No quadro abaixo, apresenta-se uma descrição resumida do exposto acima, para uma melhor sistematização:

<b>Estratégia</b>	<b>Código</b>	<b>Manifestação (Exemplos)</b>
Leitura contínua	LC	O sujeito lê com acerto a palavra-foco como um todo, sem silabificação, subvocalização ou pausas, anteriores ou internas. Ex: PL: [fa'iskø]; PF: FAÍSCA.
Leitura contínua com desvio	LCD	Consiste na tentativa de leitura contínua da palavra, em que a prolação se aproxima da palavra-foco com algum desvio. Ex: PL: [foɣ'mitɐ]; PF: FOMITA. <sup>34</sup>

### **Quadro 8 – Estratégias de leitura contínua**

Legenda: PL: prolação; PF: palavra foco.

#### *3.5.3.2 Leitura Integrativa*

Esse caso é considerado um nível abaixo do anterior em virtude de que o sujeito não lê a palavra instantaneamente, mas chega a ela depois de passar por um processo anterior de decomposição e recomposição das suas partes, seja através de segmentações de letras, de sílabas, ou por pausas ou subvocalizações (esses tipos serão explicitados na próxima subseção). Por outro lado, é um nível mais avançado do que a decomposição exclusiva, já que exige do sujeito a capacidade de integrar, numa unidade lexical, as partes antes decompostas.

A leitura integrativa pressupõe três tipos de estratégia: a) integração lexical (doravante INT); b) integração com pista semântica (doravante I1); c) integração com pista silábica (doravante I2); e d) integração difusa (doravante I3).

Esses diferentes tipos de integração procuram dar conta de um aspecto inexplorado e muitas vezes visto de maneira equivocada pela literatura tradicional (cf. CAGLIARI, 1998). Costumava-se acreditar que a criança passa da fase pré-silábica para silábica sem levar em consideração o longo percurso e as reflexões feitas pelas crianças a respeito da relação entre letra/som durante esse período. Por outro lado, determinou-se chamar silábico-alfabética uma fase transitória entre a hipótese silábica e a alfabética, entretanto, essa foi uma fase sobre a qual não se diz muito, em virtude de que, na teoria construtivista de base naturalista, não há

<sup>34</sup> É interessante notar que, nesses casos, o sujeito está ancorado pelo contexto e tende a produzir outra palavra parecida (especialmente na leitura de pseudopalavras) ou próxima a uma palavra real. No exemplo acima, [foɣ'mita] se aproxima de [foɣ'miga].

um compromisso com a compreensão das relações letra/som no percurso evolutivo da leitura. Esta pesquisa, por ser de caráter lingüístico e ter como base uma teoria evolucionista, procura recuperar essa compreensão.

Para uma melhor compreensão dessa evolução, partir-se-á do nível mais baixo em direção ao mais alto. Assim, denomina-se *integração difusa* (I3) uma leitura em que o sujeito, após *(de)compor*<sup>35</sup> a palavra em suas partes constituintes (sejam letras ou sílabas), procura integrá-la num todo; entretanto, nesse caso, o sujeito toma como referência para sua tentativa de integração não os elementos que formam as sílabas e sim qualquer letra ou som que sobressaia durante a sua prolação. Esses sons podem ser os iniciais, finais, internos ou até mesmo os ecos que permanecem após a soletração, daí porque a denominamos *integração difusa*. No exemplo abaixo, o sujeito, após proferir o nome de cada letra, tenta uma integração aparentemente baseado na hipótese de que cada letra tem um valor silábico:

Palavra-foco: PALAVRAS. Prolação: Pê.A.Lê.A.Vê.Rê.A.Si [veʝe'asi].

No caso da *integração com pista silábica* (I2), como o próprio nome já diz, o sujeito já toma como referência não mais qualquer som, mas os sons que compõem as sílabas, sejam os nucleares (vogais), sejam os marginais (consoantes). Nesse caso, como no anterior, o sujeito não lê a palavra corretamente, mas pressupõe-se que ele já começa a sistematizar melhor seu critério de *(de)composição*, o que, no caso da existência de um contexto que o ancorasse, poderia até levá-lo a um resposta correta. Observe o exemplo abaixo:

Palavra-foco: SABIÁS. Prolação: [sa.'bi.sɐ] [sa'bidɐ].

O exemplo acima é muito interessante, pois mostra que o sujeito, ao inverter a ordem VC da última sílaba, tornando-a CV (fato muito comum nos dados deste trabalho), provoca uma ruptura na palavra como o todo, o que o impede de recuperar a falha e o faz realizar uma integração com base nas duas primeiras sílabas e no núcleo da última.

---

<sup>35</sup> Doravante será utilizado sempre os termos “(de)compor” ou “(de)composição” para os casos em que o sujeito segmenta a palavra em partes ( daí o uso do termo “de”) visando compreender o todo (daí o uso do “compor” “composição”).

A *integração com pista semântica* (I1) caracteriza-se como um estágio evolutivo acima dos anteriores, pois o desvio cometido pelo sujeito demonstra que ele já faz uma (de)composição sistemática da palavra e conseguiu integrá-la e compreendê-la, tanto que a palavra pronunciada tem relação de sentido com palavra-foco, todavia, ao integrar a palavra, confia exclusivamente na pista semântica e abandona a pista gráfica, promovendo exclusão, adição ou troca de algum segmento, mas mantendo o radical da palavra. Esse fato pode ser ilustrado no exemplo abaixo, em que o sujeito não processa todas as sílabas da palavra, e a integra fornecendo um sinônimo para a palavra-foco.

Palavra-foco: BATISMO. Prolação: [ba.'tʃi.s] [batʃi'zadu].

É provável que esse tipo de processamento ocorra também com leitores proficientes. Entretanto, no caso dos leitores proficientes, auxiliados pelo conhecimento lingüístico e uso do contexto, tal desvio pode ser desfeito numa *revisão “online”*.<sup>36</sup>

Por fim, a *integração propriamente dita* (INT) é aquela em que o sujeito, tendo feito a (de)composição inicial, integra acertadamente a palavra-foco. Exemplo:

Palavra-foco: SAPECA. Prolação: Si.A.Pê.E.Kê.A<sup>37</sup>, [sa'pekə].

Esse é um exemplo curioso, que não ocorreu tão raramente como se esperava, o sujeito verbaliza apenas as letras, mas provavelmente realiza uma silabação mental enquanto faz a soletração; tanto que integra totalmente a palavra sem fazer uma silabificação anterior, o que seria mais comum e mais recorrente.

Apresenta-se abaixo um resumo das estratégias de integração para uma melhor visualização. Observe que, nesses exemplos, há casos em que, antes da integração ocorre pausa (...) ou subvocalização (SUB). Considera-se esse um caso de integração pelo fato de

<sup>36</sup> Revisão online, termo cunhado por Kintsch (1994), é um tipo de estratégia metacognitiva que consiste na revisão contínua, realizada pelo leitor proficiente ao mesmo tempo em que o texto está sendo processado.

<sup>37</sup> Em virtude de os nomes das letras, no nosso dialeto, corresponderem, em muitos casos, à pronúncia equivalente a essa letra, pode-se deduzir inadvertidamente que o sujeito esteja pronunciando a partir das letras quando, na verdade, estaria apenas denominando as mesmas. Para diferenciar esses dois casos, fizemos o seguinte procedimento: utilizam-se escritas iniciadas sempre com letra maiúscula, sem chaves, para os casos de segmentação de letras; enquanto, para o caso de silabificação utilizam-se as chaves, de acordo com a convenção geral.

que a pausa ou subvocalização anterior pressupõe um pré-processamento mental, diferentemente da leitura contínua, em que a palavra é lida sem o uso desses recursos

<b>Categoria</b>	<b>Código</b>	<b>Manifestação (Exemplos)</b>
Integração lexical	INT	Após a leitura segmentada, subvocalização ou silêncio, recupera-se o que foi pré-apreciado, pronunciando a palavra como um todo, acertadamente. Ex: PL: [sa.bi.'as] - [sabi'as]; PF: SABIÁS.
Integração com pista semântica	I 1	Obedece ao mesmo padrão da INT, com a diferença de que, neste caso, ocorre um desvio devido à exclusão ou adição de segmento, mantendo a base semântica. Ex: PL: (...) [ma'lukəs]; PF: MALUCA.
Integração com pista silábica	I 2	Idem ao INT; entretanto, neste caso, tomando como referência pistas silábicas, o sujeito produz desvios dos seguintes tipos: a) inversão de sílabas; b) troca, inclusão ou exclusão de segmentos (sílabas ou letras); c) mudança de acento, entre outros; Ex: PL: (...) [a'zɔrɛ]; PF: ÁRVORE.
Integração difusa	I 3	Obedece ao mesmo padrão do INT, todavia, as pistas utilizadas, embora sejam sonoras, são aleatórias, sem um padrão definido, como: a) silabificar todas ou algumas letras; b) tomar como referência sonora a letra inicial, final ou a de sons salientes, entre outros. Ex: PL: (SUB) ['siwviw]; PF: SÁBADO.

### **Quadro 9 – Estratégias de integração**

#### *3.5.3.3 Leitura com (de)composição*

O uso de estratégias de *(de)composição* constitui um comportamento típico de leitores iniciantes de escritas alfabéticas. Caracteriza-se pela segmentação dos elementos que compõem a palavra que está sendo lida. A unidade que pode ser tomada como base de segmentação pode ser a letra ou a sílaba. Uma vez que a segunda é aquela que mais facilmente pode levar a uma integração bem sucedida (como foi demonstrado anteriormente), considera-se a segmentação silábica mais evoluída do que a segmentação de letras; embora a capacidade de segmentar em sílabas pressuponha o conhecimento das letras que as compõem.

O sujeito que lê com *(de)composição*, assim o faz porque se encontra num estágio tal de aprendizagem da leitura que não o capacita ainda a ler automaticamente uma palavra como um todo. Algumas vezes, após a *(de)composição*, o sujeito reintegra a palavra na sua

totalidade, em outras, ele não passa da pura segmentação; os fatores que levam à leitura bem sucedida ou não vão desde a familiaridade com a palavra até a simples motivação para a leitura. No caso em questão, acredita-se que a estrutura silábica da palavra-foco seja um dos fatores que facilitam ou dificultam a leitura.

O processamento de estruturas menores também pode ser alvo de erros ou acertos pelo leitor, motivo pelo qual foram elencados não só as segmentações bem sucedidas, mas também os desvios feitos durante o processo de segmentação. São as seguintes as estratégias de *(de)composição*: a) *segmentação de sílabas* (doravante SS); b) *inversão de segmento/sílaba* (doravante ISS); c) *simplificação silábica* (doravante SPS); d) *ampliação silábica* (doravante AS); e) *inversão de segmento/letra* (doravante ISL); f) *troca de segmento/letra* (doravante TS); g) *silabificação* (doravante SB); e h) *segmentação de letras* (doravante SL).

A primeira estratégia (SS) constitui-se na leitura da palavra com pausas entre as sílabas (para representar essas pausas silábicas utiliza-se um ponto: “.”), podendo ou não ser seguida de integração. Exemplo:

Palavra-foco: ARGOLA. Prolação: [ax.'gɔ.lɐ].

A segunda estratégia (ISS) corresponde a uma leitura silabificada em que as sílabas encontram-se invertidas, ou invertem-se apenas as margens. Há uma ocorrência mínima dessa estratégia, por isso foi considerada pouco significativa. Exemplo:

Palavra-foco: SAPATO. Prolação: [sa.'ta.pɔ].

A simplificação silábica (SPS), estratégia também influenciada pela estrutura silábica, consiste na redução da sílaba visando alterar sua estrutura para uma estrutura canônica ou mais próxima da canônica. Nos dados, houve muita ocorrência, por exemplo, do padrão CV como simplificação do CCV; ou CCV como simplificação do CCVC, o que já demonstra a existência de uma gradação dos padrões silábicos. Exemplo:

Palavra-foco: PLÁSTICO. Prolação: [pas.'tʃi.kɔ] [pla[.tʃi.ku].



É muito interessante observar, nesse exemplo, que o sujeito, mesmo tendo segmentado a palavra com esse desvio silábico, foi capaz de integrá-la de maneira acertada. Isso pode ser encarado com um fato ilustrativo dos processos mentais de simplificação que podem ocorrer durante o processamento de palavras complexas ou desconhecidas, mesmo pelo leitor fluente.

A ampliação silábica (AS) é também uma estratégia pouco recorrente, visto que parece mais comum que o sujeito caminhe em direção a uma economia estrutural durante o processamento da palavra (conforme demonstra o exemplo anterior) do que o contrário. Consiste da mudança de uma estrutura mais simples para uma mais complexa. Exemplo:

Palavra-foco: MAFIDO. Prolação: [max.'fi.dɔ].

A inversão de segmento/letra é semelhante à ISS, entretanto as unidades invertidas não são as sílabas e, sim, as letras. Essa estratégia teve uma presença significativa nos dados, e ocorreu sempre diante da dificuldade de o sujeito segmentar a palavra com sílabas mais complexas, ou seja, é uma estratégia tipicamente influenciada pela estrutura silábica da palavra-foco. Exemplo:

Palavra-foco: ENCOBRI. Prolação: [ne.kɔ.'bri].

A troca de segmento (TS) consiste da mudança de um segmento por outro. Vale frisar que, neste caso, o segmento é trocado sempre por outro que possa manter a mesma estrutura silábica da anterior. No exemplo abaixo (fato muito recorrente) o “r” é lido como [z], ou seja, é usado como margem de sílaba outro segmento que também pode figurar neste ambiente.

Palavra-foco: ÁRVORE. Prolação: [as.'vɔ.rɛ].

A silabificação (SB) consiste em agregar um valor silábico às letras, situação que ocorre mais freqüentemente quando a letra se encontra numa posição interna à sílaba travada ou como margem de sílaba; em outras palavras, é mais uma estratégia em direção à canonização de uma estrutura mais complexa, como mostra o exemplo abaixo:

Palavra-foco: CICATRIZ. Prolação: [si.ka.tʃi.'ri.zɐ].

Por fim, a segmentação de letras consiste na simples denominação das letras que compõem a palavra. Em alguns casos, a segmentação de letras ocorre juntamente com a silábica, o que denota uma provável influência do método de soletração. Na grande maioria dos casos, essa segmentação parece impedir a ocorrência de integração posterior; por isso, é a estratégia considerada menos proficiente dentre todas as outras. Exemplo de um caso de segmentação típica de soletração:

Palavra-foco: MALUCA. Prolação: Me. A. [ma]. Lê.U. [lu]. Kê. A [ka].

Todas essas estratégias encontram-se resumidas no quadro que segue:

<b>Categoria</b>	<b>Código</b>	<b>Manifestação (Exemplos)</b>
Segmentação silábica	SS	Decompõem-se as sílabas que formam a palavra foco. Essas segmentações podem corresponder às sílabas reais da palavra foco, ou podem ora corresponder apenas ao núcleo, ora aos elementos das margens. Ex: PL: [sa.'bɛ.gɐ]; PF: SAPECA.
Inversão de segmento/sílaba	ISS	Inverte-se a posição do segmento sílaba. <sup>38</sup> Ex: PL: [pri.'da.vɐ]; PF: PRIVADA
Simplificação silábica	SPS	Transforma a estrutura silábica mais complexa numa mais simples. Ex: PL: [ba.'tʃi.mɔ]; PF: BATISMO.
Ampliação silábica	AS	Transforma uma estrutura silábica mais canônica numa mais complexa. Ex: PL: [sa.'pɛ.kɐs] PF: SAPECA.
Inversão de segmento/letra	ISL	Inverte-se a posição do elemento (letra) alterando a estrutura geral. <sup>39</sup> Ex: PL: [fɛ.'ri.sɐ]; PF: FÉRIAS.
Troca de segmento/letra	TS	Altera-se um segmento por outro que possa figurar no mesmo ambiente do segmento original. Ex: PL: CAPIAS. PF: [sa.'pi.ɐs]
Silabificação	SB	Atribui-se a uma letra não-nuclear um valor silábico, alterando a estrutura geral. Ex: PL: [xɛ.tʃi.'ra.tu]; PF: RETRATO.
Segmentação de letras	SL	Decompõem-se as letras que formam a palavra-foco. Tal estratégia pode ou não ser seguida por uma tentativa de integração lexical. Ex: PL: Mê – U – Si – Cê – U – Lê – O; PF: MÚSCULO.

**Quadro 10 – Estratégias de decomposição**

<sup>38</sup> Essa estratégia é bem mais rara que a anterior, ocorrendo quase sempre entre os sujeitos submetidos ao método global.

<sup>39</sup> É importante frisar que, quase na totalidade dos casos, tende-se a alterar a estrutura silábica não-canônica para uma canônica, como no exemplo citado.

### 3.5.3.4 Pseudoleitura

Trata-se de uma tentativa de adivinhação sem pista fonética, ou seja, o sujeito não toma nenhum segmento fonológico-gráfico como base para suas tentativas de leitura. Apenas tenta ler ao acaso. Por ser o nível menos promissor em direção à leitura proficiente, encara-se tal “*leitura*” como uma pseudoleitura, em outras palavras, uma imitação do ato leitor.

Essa estratégia é semelhante à utilizada na fase de letramento emergente: os primeiros contatos da criança com portadores de texto a estimulam a certa encenação da leitura proficiente. Naquela situação, tal estratégia é funcionalmente interessante. Entretanto, quando ocorre com sujeitos que já se encontram num nível escolar mais elevado, e principalmente quando o sujeito é um adulto, essa explicação não é mais satisfatória. O que parece ocorrer neste caso é que o sujeito, diante da situação de experimentação, em que se espera dele alguma resposta, e uma vez que ele não tem conhecimento lingüístico suficiente para estratégias mais elevadas, há a prolação de uma palavra qualquer, visando satisfazer a tarefa a que se dispõe.

<b>Categoria</b>	<b>Código</b>	<b>Manifestação (Exemplos)</b>
Adivinhação	ADV	Realiza-se uma <i>pseudoleitura</i> , através de uma prolação segmentada ou não, cujos segmentos pronunciados não correspondem aos segmentos silábicos reais da palavra (nem ao núcleo nem as margens). Ex: PL: ['si.nu]; PF: MALUCA.

**Quadro 11 – Estratégia de pseudoleitura**

Outro aspecto que se faz necessário explicitar é que a pseudoleitura, embora tenha sua importância no início do letramento (como apontam autores como Mayrink-Sabinson, 1998), não exerce um papel dentro da hierarquia dos níveis evolutivos que o seguem; ou seja, enquanto a leitura contínua constitui uma automatização da integração, e a integração, por sua

vez, exige uma operação anterior de (de)composição, a (de)composição não pressupõe uma estratégia de adivinhação, ou seja, não é necessário que o sujeito tenha passado por uma fase de adivinhação para que evolua para o nível da (de)composição.

#### 3.5.3.5 *Meta-leitura ou monitoração da leitura*

Como já amplamente estudado pela literatura (GOODMAN, 1987; KLEIMAN, 1993), o ato de ler pressupõe não apenas uma atividade cognitiva como também uma atividade metacognitiva, ou seja, o sujeito não apenas realiza o processamento leitor visando à compreensão, mas ele também monitora a leitura através de revisões, correções, confirmações entre outras. Com o leitor inicial não é diferente. Muitas estratégias de monitoração aparecem nos dados; entretanto, as mais significativas foram as subvocalizações (SUB) e as pausas (...). Ambas têm uma tarefa muito específica: permitem ao leitor uma apreciação prévia da palavra antes que ele a leia como um todo, ou seja, antes da integração. No primeiro caso, o sujeito faz uma pré-leitura sussurrada – em quase todos os casos em que se pôde identificar o conteúdo do sussurro, o sujeito segmenta a palavra em unidades menores – para depois integrar em voz normal. No segundo caso, o sujeito parece fazer o mesmo em silêncio. Por essa razão, em todos os ambientes que ocorreram subvocalizações ou pausas antes da prolação, considerou-se um caso de integração. Nos ambientes posteriores, tais ocorrências foram interpretadas como objetivando confirmação ou correção, entretanto, por fugir ao escopo do trabalho, tal aspecto não será tratado aqui.

A ocorrência dessas estratégias é algo curioso, visto que parece haver aí enraizada a idéia de que o *não-permitido* deve ser dito em voz baixa ou em silêncio, enquanto o *autorizado* deve ser dito alto e em bom tom. Uma das evidências desse fato é que tais estratégias ocorreram significativamente entre os sujeitos da Escola B (tanto no G1 como no

G2), cujo método utilizado é o global, ou seja, onde não se estimula ou até mesmo se rechaça a leitura segmentada, independente do nível em que o aluno se encontre.

O quadro abaixo dá uma boa ilustração do que foi exposto:

<b>Categoria</b>	<b>Código</b>	<b>Manifestação (Exemplos)</b>
Subvocalização	SUB	O sujeito lê sussurrando, como se tivesse monitorando a leitura através de rascunho mental ou revisão. A integração é, na sua maioria, anterior à integração e pode consistir na segmentação de letras ou de sílabas (em alguns casos, a altura da voz não nos permite identificar). Ex: PL: (SUB) [sa'pekə] PF: SAPECA.
Silêncio	(...)	Também com intenção de monitoração, o sujeito detém-se silenciosamente sobre a palavra durante um período razoável. Geralmente ocorre antes da integração, podendo ocorrer ainda antes ou após a subvocalização. Ex: PL: (...) [sa'patu]; PF: SAPATO.

**Quadro 12 – Estratégias de monitoração**

## **4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS – DE PEDRA EM PEDRA, SE ATRAVESSA O RIO**

*Nunca me esquecerei desse acontecimento  
na vida de minhas retinas tão fatigadas.  
Nunca me esquecerei que no meio do caminho  
tinha uma pedra,  
tinha uma pedra no meio do caminho,  
no meio do caminho tinha uma pedra*

C. Drummond de Andrade

---

A metáfora da “*pedra no caminho*”, de Drummond, sempre retomada para fazer menção a uma dificuldade, um impedimento de seguir o caminho, terá aqui um novo sentido: as pedras como uma possibilidade de transpor o rio de águas correntes.

As pedras são os dados disponíveis. Não é fácil ler o que os dados podem dizer. O rio é o conhecimento – pulsante e vivaz – que se constrói em cada sujeito desta pesquisa.

O rio corre, não pára enquanto se atravessa as pedras. Entretanto, é delas que se faz uso para atravessar o rio. Na releitura que aqui se faz dessa metáfora, as pedras são propriedade do investigador; o rio, propriedade do sujeito da aprendizagem.

Nas linhas que seguem, será feita a análise dos resultados obtidos durante a pesquisa de campo, levando em consideração, para efeito de avaliação quantitativa, os dados

coletados e sistematizados em números e percentuais. Para efeito da avaliação qualitativa, além dos dados coletados, serão usados os achados idiossincráticos e pontuais, obtidos durante o ano letivo, através do acompanhamento das atividades desenvolvidas pelas escolas envolvidas.

Inicialmente, será considerada cada hipótese específica, seguida de análise e discussão. Em seguida, a partir desses resultados, serão feitas as considerações a respeito da hipótese geral deste trabalho. Por fim, serão levantados alguns achados não sistematizados que, embora não façam parte do escopo desta pesquisa, foram surgindo naturalmente ao longo do percurso, e podem responder questões significativas, relacionadas, de alguma maneira, ao tema desta pesquisa.

Para dar melhor orientação à leitura, é interessante retomar a hipótese geral deste trabalho, qual seja:

*Tanto crianças como adultos, no desenvolvimento inicial de aprendizagem da leitura, obedecem a um percurso progressivo e sistemático da aquisição da sílaba.*

Essa hipótese será discutida no item 4.2, logo após a avaliação das hipóteses específicas a ela relacionadas.

#### 4.1 AVALIAÇÃO DAS HIPÓTESES ESPECÍFICAS

A avaliação das hipóteses específicas desta pesquisa, denominadas sub-hipóteses, terá o seguinte procedimento: serão consideradas, nas três primeiras seções, as sub-hipóteses cujos resultados baseiam-se nos escores de erros e acertos de cada grupo de pesquisa (G1 e G2); enquanto, na última seção, será avaliada a sub-hipótese cujos dados referem-se às

estratégias de aquisição da leitura, utilizadas pelos sujeitos dos dois grupos em análise (G1 e G2).

#### **4.1.1 Avaliação da sub-hipótese A**

A sub-hipótese A pressupõe não haver diferença significativa entre o percurso de aquisição da leitura de crianças e adultos quanto à estrutura silábica – ou seja, o *padrão silábico* é a variável aqui considerada. Assim está colocada esta hipótese:

*Crianças (G1) e adultos (G2) seguem um processo de aquisição de leitura que parte da sílaba mais canônica, ou menos marcada (-M), para a menos canônica ou mais marcada (+M).*

Como já se sabe, tanto partindo dos dados do PB, obtidos na pesquisa de Silveira (2003), como dos achados em aquisição do português brasileiro (TEIXEIRA, 2000, 2002, 2003), não há dúvidas de que a sílaba canônica em PB é o padrão CV.

Assim, prevê-se, nesta hipótese, que as palavras compostas por sílabas deste tipo deverão obter o maior número de acertos, por todos os sujeitos (G1 e G2), em todas as fases de aplicação do teste. Sendo esta a sílaba mais canônica (CV), a sílaba que mais se diferencia deste padrão seria a CCVC, por caracterizar-se, do ponto de vista articulatorio, de um padrão complexo, formado de um ataque complexo, seguido de um núcleo e uma coda. Assim, prevê-se que as palavras formadas por esse padrão sejam, por outro lado, as que obterão o maior número de erros, por todos os sujeitos (G1 e G2) em todas as fases. As demais sílabas ficariam em níveis intermediários de acertos e sua progressão será discutida no item 4.2.

Para avaliação dessa hipótese, observe os dados numéricos da Tabela 1:



Tabela 1 – Total de acertos do G1 quanto ao padrão silábico

<i>Fases</i>	<i>F1</i>	<i>F2</i>	<i>F3</i>	<i>F4</i>	<i>Total</i>
<i>Padrões silábicos</i>					
CV	41	79	120	140	380
VC	4	21	78	87	190
CVC	7	20	63	76	166
CCV	4	20	59	75	158
CCVC	1	12	55	65	133

Legenda: CV: consoante+vogal; VC: vogal+consoante; CVC: consoante+vogal+consoante; CCV: consoante+consoante+vogal; CCVC: consoante+consoante+vogal+consoante.

Quanto ao desempenho das crianças (G1), está evidente que as palavras formadas pelo padrão silábico CV não apenas foram as que obtiveram o maior número de acertos, como seu nível de acerto foi progredindo ao longo do ano (F1=41, F2=79, F3= 120, F4= 140, Total= 380), enquanto as palavras formadas pelo padrão CCVC foram as que obtiveram o menor número de acerto, e, embora seu nível de acerto também tenha sido progressivo (F1=1, F2=12, F3=55, F4=65, Total= 133), o que é previsível, manteve-se, ao longo do ano, como padrão com menor número de acertos em relação aos demais.

A Figura 1 que segue não só possibilita uma visualização desses resultados como permite que se compreenda o comportamento dos demais padrões silábicos:

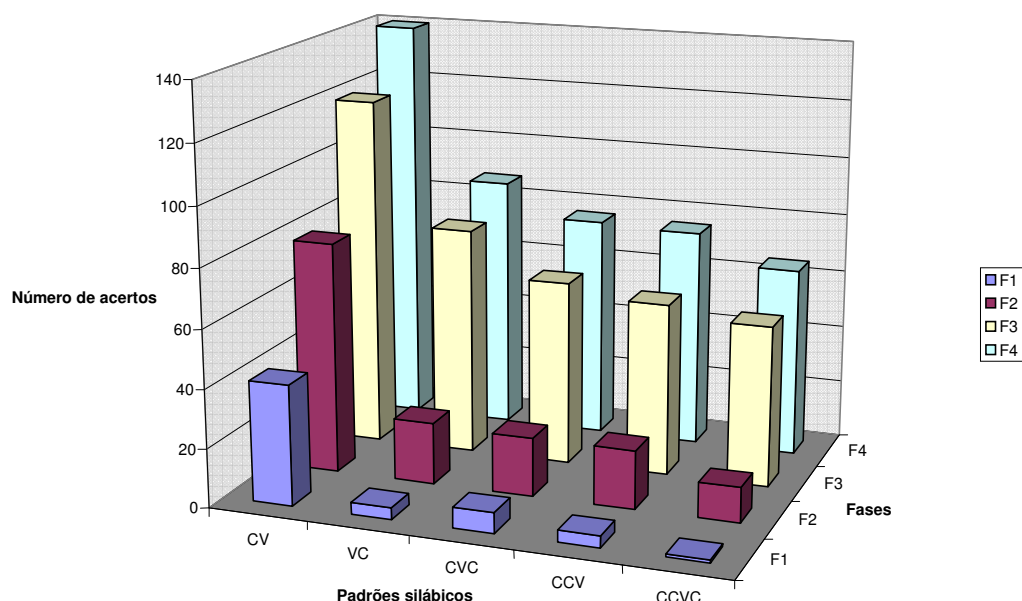


Figura 1 - Desempenho do G1 quanto ao padrão silábico

Observa-se, nesse gráfico, que, embora os padrões intermediários (VC, CVC, CCV) tenham obtido diferenças pouco marcantes na primeira fase (respectivamente 4, 7 e 4), ao longo das demais fases, essas diferenças vão se acentuando e permitindo uma definição sistemática da seguinte seqüência: CV>VC>CVC>CCV>CCVC.

Considere-se, agora, o resultado numérico da leitura dos adultos, exposto na

Tabela 2:

Tabela 2 – Total de acertos do G2 quanto ao padrão silábico

<i>Fases</i>	<i>F1</i>	<i>F2</i>	<i>F3</i>	<i>F4</i>	<i>Total</i>
<i>Padrões silábicos</i>					
CV	54	64	63	72	253
VC	18	27	32	39	116
CVC	29	34	38	43	144
CCV	26	31	33	35	116
CCVC	22	27	25	30	104

Legenda: CV: consoante+vogal; VC: vogal+consoante; CVC: consoante+vogal+consoante; CCV: consoante+consoante+vogal; CCVC: consoante+consoante+vogal+consoante.

Observa-se, nestes resultados, que o mesmo comportamento geral se mantém: o padrão com maior nível de acertos é o CV, ao longo do ano letivo (F1= 54, F2= 64, F3= 63, F4= 72, Total= 253), enquanto o padrão com menor nível de acerto é o CCVC, ao longo do ano letivo (F1= 22, F2= 27, F3= 25, F4= 30, Total= 104).

Para ilustrar melhor esses resultados, observe a Figura 2:

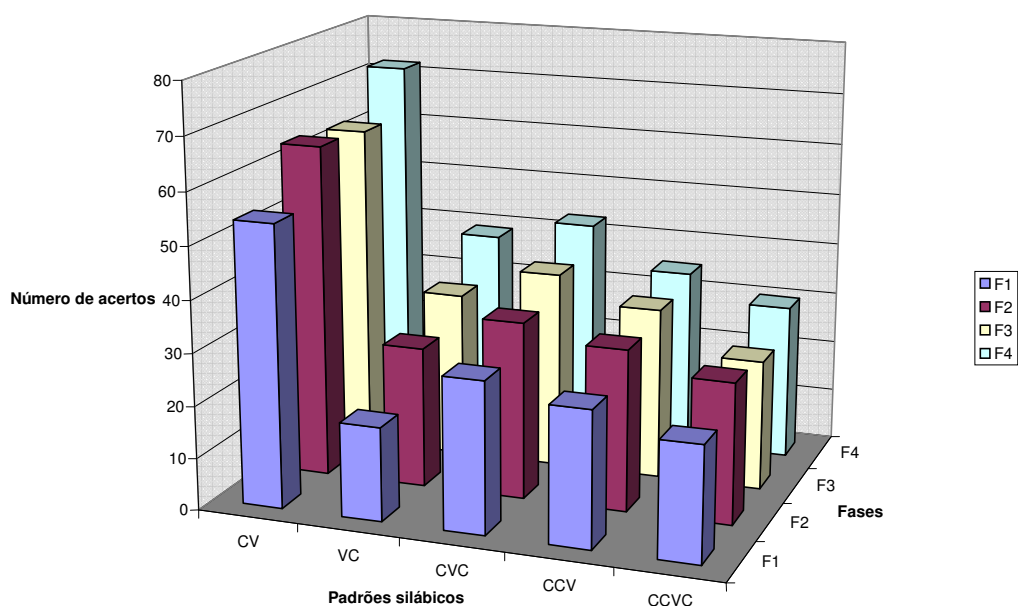


Figura 2 – Desempenho do G2 quanto ao padrão silábico

Como se pôde observar, embora a progressão dos padrões silábicos na leitura dos adultos (G2) seja semelhante ao que se obteve com as crianças (G1), é curioso o fato de os resultados do G2 não terem sido tão sistemáticos quanto o resultado do G1. E esta assistemática deu-se por conta do comportamento do padrão VC. Esse padrão, além de obter um maior nível de erros, na primeira fase, do que o CCVC (embora seja uma diferença pequena) e o mesmo nível na segunda, obteve o maior nível de erros – ao lado do CCV – depois do padrão CCVC.

Por que razão teria havido essa diferenciação? Uma das explicações possíveis dá-se ao fato de que as crianças, por seguirem uma escolaridade esperada, podem até trazer, no início do ano, um inventário de palavras ou estruturas silábicas memorizadas, mas não o trazem na mesma proporção do adulto, os quais já passaram por outras experiências escolares. Portanto, muitas palavras lidas com acerto, inicialmente, pelos adultos, podem ter sido lidas por analogia a estruturas lexicais ou silábicas memorizadas durante experiências anteriores de escolarização.

Uma explicação ainda mais plausível pode ser considerada tomando como base o efeito da *regularidade ortográfica* (DOIGNON; ZAGAR, 2006): diante de palavras escritas com padrão VC, pouco freqüentes na escrita em PB, as crianças tenderiam a ler fonograficamente, o que as levaria a uma leitura com acerto na maioria das vezes, por tratar-se de padrão simples. Os adultos, por sua vez, parecem se deixar mais afetar por esse padrão irregular e, ao se encontrar diante de uma palavra desconhecida formada por esse padrão (palavras iniciadas por vogais são menos previsíveis na ortografia da língua), tenta ler pela via lexical, induzindo-se ao erro.

Assim, a seqüência de padrões silábicos para os adultos seria a seguinte: CV>CVC>VC/CCV>CCVC.

Embora haja essa diferença, é importante ressaltar que o comportamento dos dois grupos está de acordo com o padrão previsto na literatura: a aquisição de ataques complexos fica sempre para um segundo momento. Os padrões adquiridos inicialmente, para os dois grupos, são compostos por ataques simples (ou não há ataque): CV>VC>CVC (G1) e CV>CVC>VC (G2); os ataques complexos são adquiridos depois: CCV<CCVC (G1) e CCV<CCVC (G2).

Para avaliar o nível de significância desse primeiro resultado, em virtude de não haver o mesmo número de sujeitos para os dois grupos, transformaram-se os dados numéricos em percentuais, gerando-se o seguinte gráfico (Figura 3):

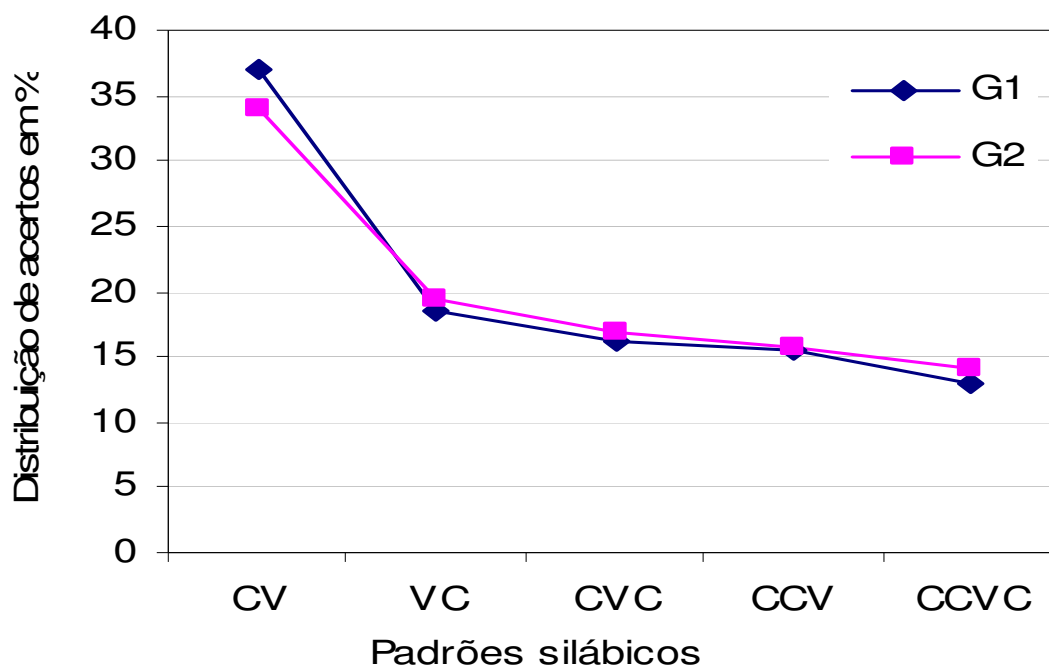


Figura 3 – Comparação do desempenho do G1 e G2 quanto ao padrão silábico

Quanto à diferença entre o comportamento do G1 e G2 nesse aspecto tratado, a análise estatística mostra que não existe diferença significativa na distribuição dos padrões silábicos entre os grupos ( $\chi^2(4) = 1,707; p = 0,789$ ).

A partir dos dados obtidos e da análise empreendida, pode-se afirmar que a primeira sub-hipótese de pesquisa está confirmada: não se observa uma diferença significativa entre o desempenho de crianças (G1) e adultos (G2) no que tange ao processamento e à aquisição dos padrões silábicos. Em todas as fases da leitura, para esses dois grupos, houve mais acertos em palavras formadas pelo padrão mais canônico e menos marcado (CV), e mais erros em palavras formadas pelo padrão menos canônico e mais marcado (CCVC), havendo

inclusive uma progressão, entre os demais padrões, mais ou menos semelhantes para os dois grupos.

Aqui vale ressaltar que, não fosse a interferência do *efeito lexical* de algumas palavras ('tristeza', 'refrescou' e 'plástico'), poderia ter havido um número ainda mais considerável de erros para as palavras formadas pelo padrão CCVC. Esse *efeito lexical* foi observado quando, após a contagem das respostas, observou-se um alto índice de acertos especialmente para estas palavras apontadas. Depois de uma análise cuidadosa, concluiu-se que a primeira palavra era a única iniciada pela letra "t", em todos os testes; a segunda era a palavra mais longa e a última uma palavra que se destaca pela distância entre sua escrita e pronúncia de boa parte dos sujeitos (os resultados dos testes de prolação evidenciam esse fato). Assim, esses aspectos devem ter causado interferência no sentido de que, uma vez que os sujeitos acertavam, poderiam memorizar a palavra e, em outros momentos, fornecerem resposta correta.

#### **4.1.2 Avaliação da sub-hipótese B**

A sub-hipótese B tem como variável a *acentuação silábica*. Questiona-se nesta hipótese a interferência do tipo de acento fonético sobre a aquisição da leitura de palavras. Baseando-se no fato já confirmado de que o padrão acentual mais freqüente em PB é o paroxítono, pressupõe-se que, auxiliados pelo conhecimento internalizado deste padrão, o mais freqüente na língua falada, os sujeitos tenham um melhor desempenho em palavras paroxítonas. Para prever a ordem que será seguida, utiliza-se o mesmo parâmetro de freqüência de ocorrência e pressupõe-se que o segundo melhor desempenho seja em oxítonas – segunda mais freqüente na língua – e o pior desempenho seria em proparoxítonas. A hipótese está assim delineada:

*Há maior número de acertos quando as palavras são paroxítonas, seguidas das oxítonas e proparoxítonas, em ambos os grupos.*

A Tabela 3 abaixo demonstra o comportamento das crianças (G1) quanto a este aspecto da leitura de palavras. Ressalte-se que a diferença numérica desses dados em relação aos dados da sub-hipótese anterior deve-se ao fato de terem sido consideradas aqui apenas as palavras, excluindo-se as pseudopalavras, pelas razões já antes explicitadas no capítulo anterior.

Tabela 3 – Total de acertos do G1 quanto à acentuação fonética

<i>Fases</i>	<i>F1</i>	<i>F2</i>	<i>F3</i>	<i>F4</i>	<i>Total</i>
<i>Tipo de acentuação</i>					
Paroxítonas	6	14	39	52	111
Proparoxítonas	4	14	34	41	93
<b>Oxítonas</b>	3	11	27	35	76

Legenda: F: fase

Os dados demonstram que as palavras paroxítonas foram as que obtiveram o maior número de acertos, ao longo do ano letivo para o G1, havendo um crescimento progressivo (F1= 6, F2= 14, F3= 39, F4= 52, Total= 111). Por outro lado, as palavras proparoxítonas foram as que obtiveram o segundo maior nível de acertos, ao longo do ano letivo, havendo também uma progressão constante (F1= 4, F2= 14, F3= 34, F4= 41, Total= 93); e as oxítonas foram as que ofereceram maior dificuldade para leitura, obtendo os escores mais baixos de desempenho ao longo do ano, esses escores foram também progressivos (F1= 3, F2= 11, F3= 27, F4= 35, Total= 76).

Para uma melhor visualização desses resultados, observe a Figura 4:

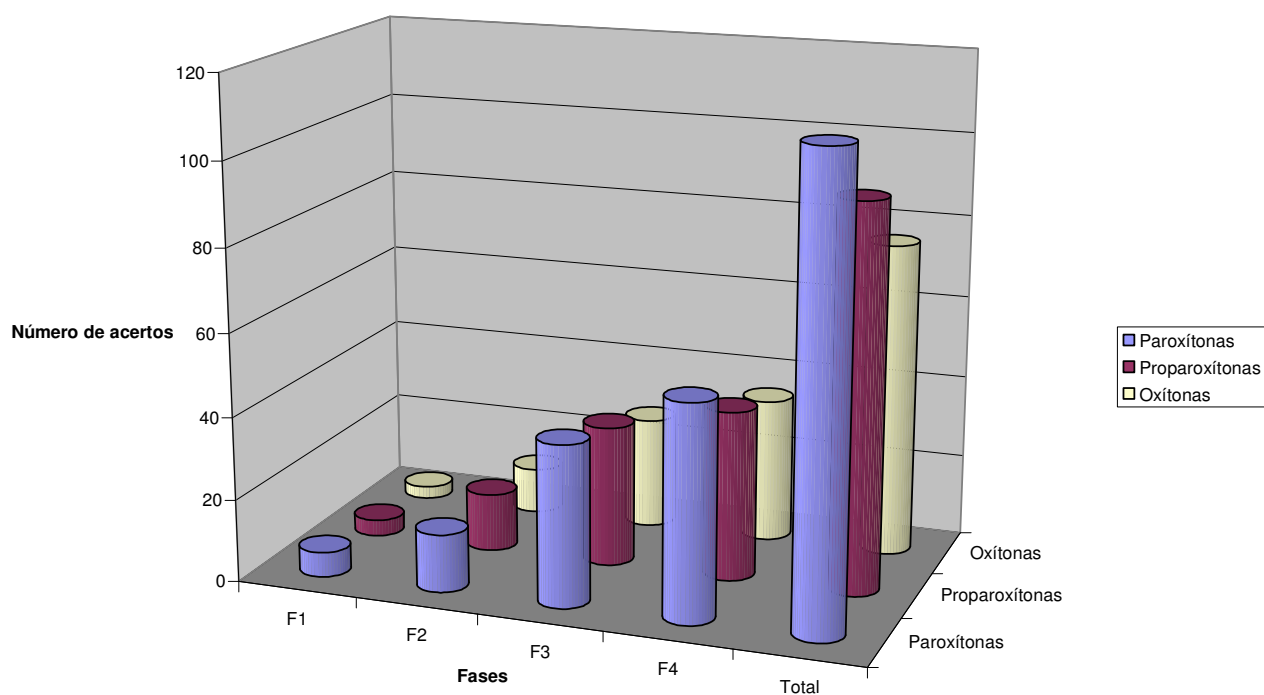


Figura 4 – Desempenho do G1 quanto à acentuação fonética

Observe, nesse gráfico, que a diferença entre os três tipos de acento foi bastante sistemática (diferenças numéricas semelhantes entre os três tipos) e constante (progressividade regular e crescente), o que impossibilita defender que se deu ao acaso.

Considerem-se agora os dados do comportamento dos adultos (G2) quanto a esse aspecto, observando a Tabela 4:

Tabela 4 – Total de acertos do G2 quanto à acentuação fonética

<i>Fases</i>	<i>F1</i>	<i>F2</i>	<i>F3</i>	<i>F4</i>	<i>F5</i>
<i>Tipo de acentuação</i>					
Paroxítonas	21	19	23	27	90
Proparoxítonas	14	20	21	23	78
<b>Oxítonas</b>	12	17	16	18	63

Legenda: F: fase.



Os dados se assemelham ao G1, com algumas diferenças mínimas. O padrão acentual que obteve melhor desempenho ao longo do ano, em praticamente todas as fases, foi o paroxítono (F1= 21, F2= 19, F3= 23, F4= 27, Total= 90), em segundo lugar, o proparoxítono (F1= 14, F2= 20, F3= 21, F4= 23, Total= 78), e terceiro, o oxítono (F1=12, F2= 17, F3= 16, F4= 18, Total= 63). Mais uma vez, como parece ser próprio desse grupo, os dados não se mostram tão regulares como ocorreu com o G1: na segunda fase, as palavras proparoxítonas tiveram mais acertos do que as paroxítonas (20 e 19 respectivamente), embora seja uma diferença sutil; o nível de acerto das oxítonas teve uma queda (também mínima) da segunda para a terceira fase (F2= 17, F3= 16). Entretanto, os resultados mantiveram-se constantes nas demais fases. Pode-se ilustrar bem o que se disse através da figura 5:

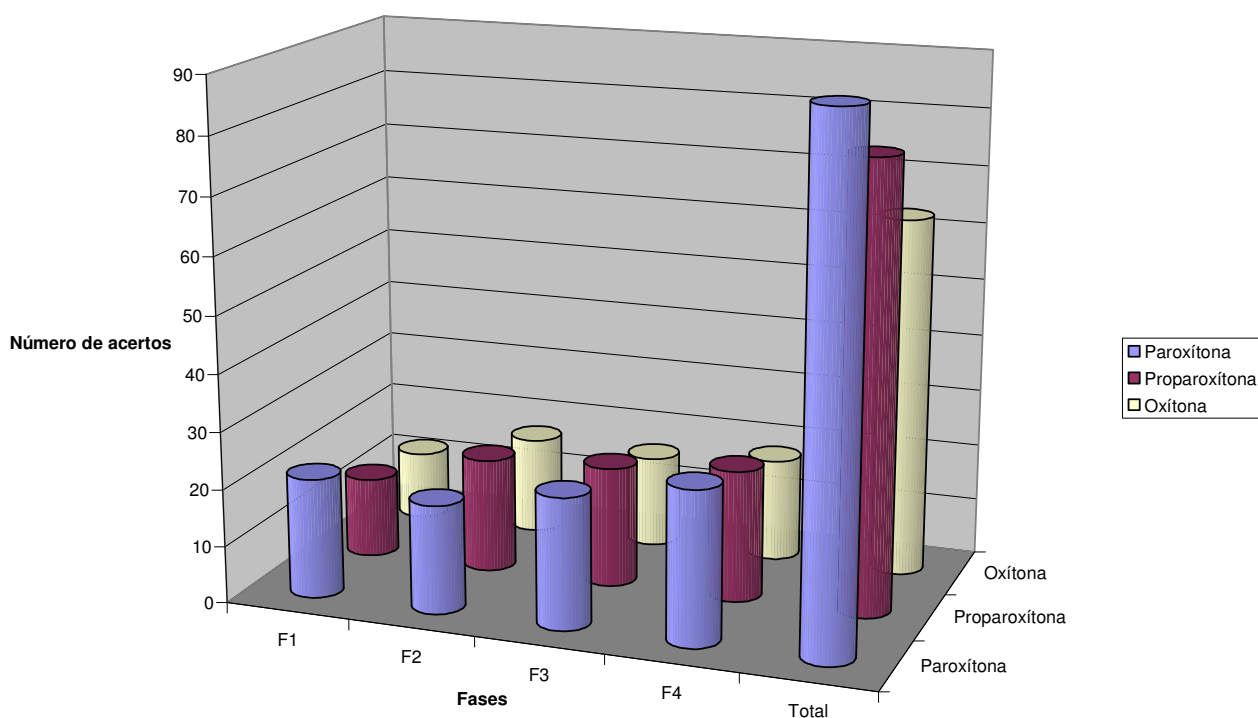


Figura 5 – Desempenho do G2 quanto à acentuação fonética

A partir desses resultados, pode-se considerar que a sub-hipótese B foi parcialmente corroborada, por duas razões: primeiro porque o padrão acentual esperado, o

paroxítono, foi, sem sombra de dúvidas, o que obteve maior nível de acertos ao longo do ano, em ambos os grupos; e essa diferença foi marcante em relação aos demais padrões, como se pode observar pelos dados numéricos; segundo, porque o G1 e o G2 tiveram comportamentos semelhantes, mesmo quando o resultado não era o esperado (as oxítonas tiveram menor nível de acerto nos dois grupos), fato que vem reafirmar tanto esta sub-hipótese quanto a hipótese geral a respeito do comportamento de crianças e adultos nesta pesquisa (o que será discutido com mais detalhe adiante).

A única diferença observada entre os dois grupos, como se disse acima, deve-se ao comportamento das oxítonas, entretanto, a análise estatística mostra que não existe diferença significativa na distribuição das oxítonas entre os grupos ( $\chi^2(2) = 0,027$ ;  $p = 0,986$ ), como se vê nos dados percentuais apresentados pela Figura 6, que segue:

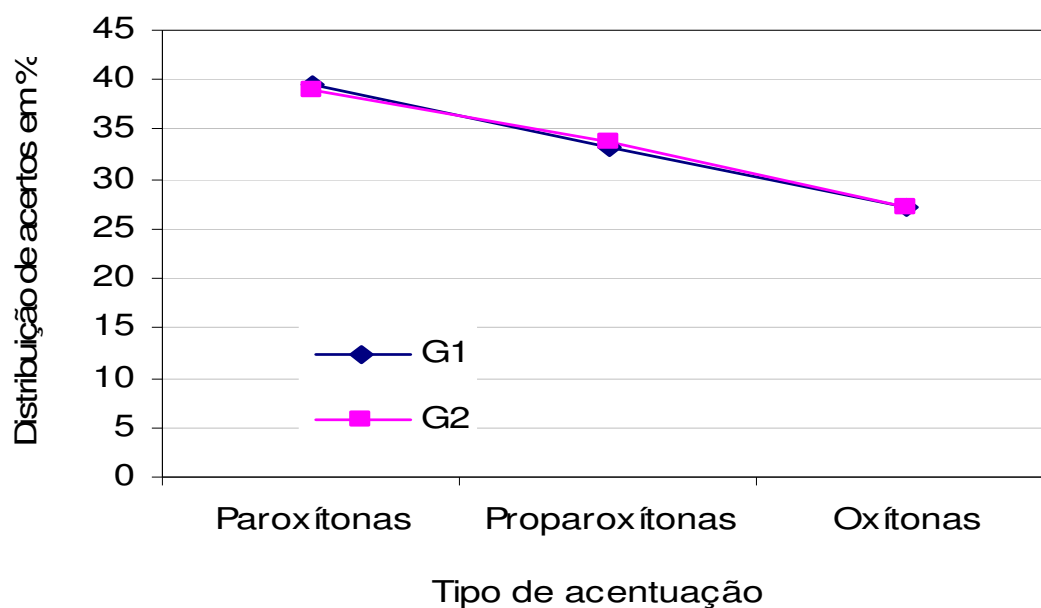


Figura 6 – Comparação do desempenho do G1 e G2 quanto à acentuação fonética

Portanto, este é mais um aspecto favorável à confirmação parcial da sub-hipótese B. Essa confirmação é parcial no sentido de que se esperava que o segundo padrão acentual com maior nível de acertos fosse o oxítono, mas não foi o que ocorreu para ambos os grupos.

Qual seria a explicação para isso? Por que as palavras oxítonas, mais freqüentes na língua do que as proparoxítonas, obtiveram mais erros do que essas últimas?

Uma explicação possível pode ser dada levando em consideração a relação entre aspectos ortográficos e fonológicos. Durante a tarefa de leitura, o sujeito lança mão tanto de conhecimentos da fonologia da língua, relacionando-a a escrita, como pode lançar mão de pistas ortográficas, como, por exemplo, o acento, para memorizar palavras. Como, nas palavras proparoxítonas, há sempre a presença de acentos gráficos, o que não ocorreu com as palavras oxítonas selecionadas para o teste, esse fator diferenciador pode ter servido como pista para memorização das palavras proparoxítonas, levando ao acerto. Outra explicação pode ser dada pelo efeito de ativação dos candidatos lexicais provocado pela sílaba inicial, nos termos do que defende Alvarez, Vega e Carreiras (1998). Segundo aqueles autores, a primeira sílaba teria uma função de ativar os candidatos lexicais na leitura. Se a sílaba inicial apresenta um padrão pouco freqüente, tende a ativar uma menor quantidade de candidatos lexicais, o que levaria mais rapidamente a resposta correta; se a sílaba inicial apresenta um padrão freqüente, ativa um número maior de candidatos, o que pode atrasar ou dificultar o processamento da palavra. Pois bem, no caso das proparoxítonas, a sílaba inicial apresenta um padrão acentual infreqüente, o que leva a um número reduzido de candidatos lexicais e induz mais fortemente ao acerto. Em ambas as explicações, parece que a presença do acento gráfico exerceu um papel de variável interveniente nos resultados, o que não invalida de todo a hipótese formulada. Entretanto, o fato de não haver palavras proparoxítonas sem acento gráfico não permite que se reavalie a hipótese da interferência da freqüência de ocorrência dos padrões acentuais – na qual se baseou esta sub-hipótese – sobre a leitura.

### 4.1.3 Avaliação da sub-hipótese C

Prevendo o efeito da máxima do “*começo fácil, final difícil*”, tentou-se compreender a interferência da variável *posição da sílaba na palavra* durante o processamento e a aquisição da leitura de palavras. Pressupõe-se que palavras iniciadas por sílabas mais complexas devam oferecer dificuldade aos leitores iniciais, levando-os ao erro; por outro lado, se a sílaba complexa encontra-se no meio ou no final da palavra, essa dificuldade é reduzida porque as sílabas antes processadas podem servir de apoio à leitura.

*Tanto crianças como adultos, no início da aquisição da leitura, processam corretamente palavras com sílaba mais complexa quando na posição interna (PInt) ou final da palavra (PF); enquanto as palavras com sílaba complexa na posição inicial (PI) são processadas com acerto numa fase mais tardia.*

Assim, será dada ênfase, nessa análise, à posição da sílaba na palavra (inicial, interna, final) e à evolução da leitura nas diversas fases, pelos dois grupos. Para avaliação dessa hipótese, foram consideradas tanto as palavras quanto as pseudopalavras. Como se pretendia observar o processamento da sílaba complexa, excluíram-se todas as palavras formadas pelas sílabas mais simples – CV, VC – e consideraram-se apenas as palavras formadas pelas sílabas mais completas/complexas – CVC, CCV, CCVC.

A Tabela 5 apresenta os dados numéricos do G1 no que tange a este aspecto.

Tabela 5 – Total de acertos do G1 quanto à posição da sílaba na palavra

<i>Fases</i>	<i>F1</i>	<i>F2</i>	<i>F3</i>	<i>F4</i>	<i>Total</i>
<i>Posição da sílaba</i>					
PI	10	27	84	98	219
PInt	4	20	84	104	212
<b>PF</b>	3	25	76	94	198

Legenda: F: fase. PI: posição inicial; PInt: posição interna; PF: posição final

Observe que as sílabas mais complexas, quando se encontravam no início da palavra, obtiveram um maior número de acertos, ao longo do ano letivo (F1=10, F2= 27, F3= 84, F4= 98, Total= 219). O segundo maior número de acertos ocorreu quando a sílaba complexa encontrava-se na posição interna (F1= 4, F2= 20, F3= 84, F4= 104, Total= 212). Note que a diferença entre os resultados referentes ao PI e PInt é sutil. Por outro lado, a posição final (PF) foi a que obteve o menor número de acertos para as sílabas complexas, ao longo do ano (F1= 3, F2= 25, F3= 76, F4= 94, Total= 198).

Para avaliar melhor essa hipótese, considerar-se-ão as diferenças entre as três posições em cada fase do teste. A Figura 7 apresenta uma boa visualização desse aspecto, pois permite essa comparação e também oferece os dados numéricos para facilitar a análise.

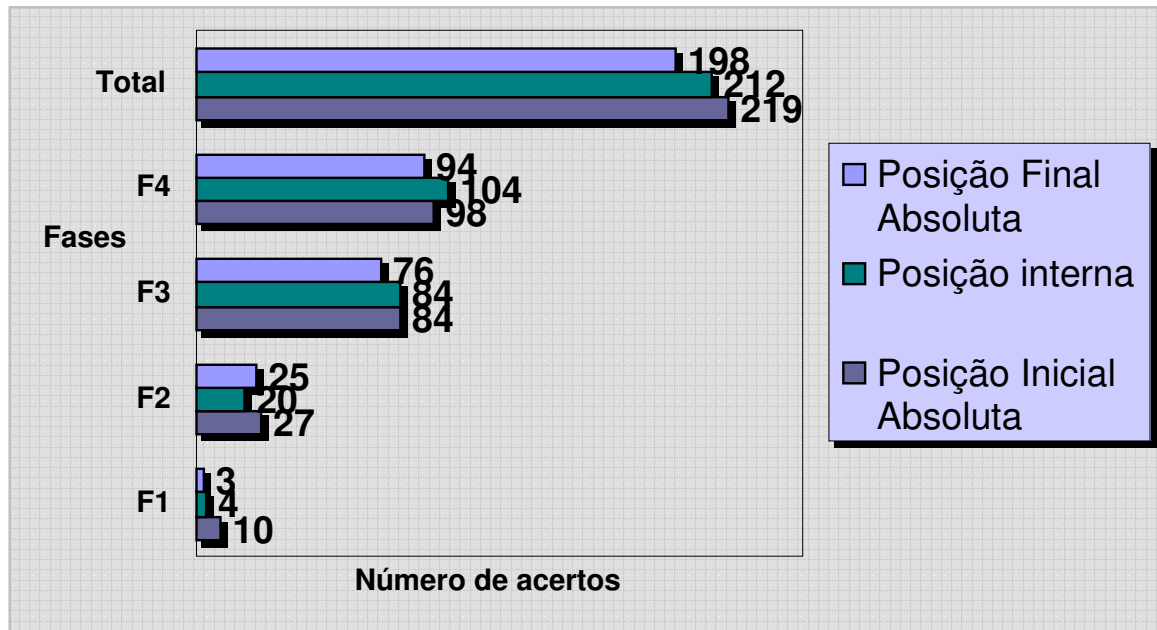


Figura 7 – Desempenho do G1 quanto à posição da sílaba na palavra

Na primeira fase, as palavras formadas por sílabas complexas obtiveram mais acertos quando na posição inicial (PI= 10), e menos acertos quando na posição interna e final (PInt= 4, PF= 3), com uma diferença sutil entre essas duas últimas posições. Na segunda fase, a posição inicial e final foram as que obtiveram maior número de acertos (PI= 27 e PF= 25), havendo também uma diferença pequena entre as duas posições; enquanto a posição interna obteve menor índice de acerto (PI= 20). Na terceira fase, a posição inicial e interna tiveram exatamente o mesmo número de acertos (PI= 84 e PInt= 84), ficando a posição final com o menor índice de acerto (PF= 76). Na última fase, o maior número de acertos foi na posição interna (PI= 104), seguido da posição inicial (PInt= 98) e final (PF= 94). Entretanto, a diferença entre essas posições é sutil.

Para apreciação dos resultados do G2, apresenta-se a Tabela 6 abaixo:

Tabela 6 – Total de acertos do G2 quanto à posição da sílaba na palavra

<i>Fases</i>	<i>F1</i>	<i>F2</i>	<i>F3</i>	<i>F4</i>	<i>Total</i>
<i>Posição da sílaba</i>					
<b>PI</b>	45	48	50	48	191
<b>PInt</b>	33	36	47	54	170
<b>PF</b>	18	40	37	40	135

Legenda: F: fase. PI: posição inicial; PInt: posição interna; PF: posição final

Observe que os resultados do G2 foram muito semelhantes ao G1. As sílabas mais complexas, quando se encontravam no início da palavra, obtiveram um maior número de acertos, ao longo do ano letivo (F1=45, F2= 48, F3= 50, F4= 48, Total= 191). O segundo maior número de acertos ocorreu com a sílaba complexa na posição interna (F1= 33, F2= 36, F3= 47, F4= 54, Total= 170). O menor número de acertos ocorreu para a posição final (F1= 18, F2= 40, F3= 37, F4= 40, Total= 135). Mais uma vez, observa-se uma queda do parâmetro de progressão nesses dados – diferentemente do comportamento do G1. Na posição inicial, há uma diminuição do número de acertos da terceira para a quarta fase (F3= 50 e F4= 48) e, na posição final, uma diminuição do número de acertos entre a segunda e a terceira fase (F2= 40 e F3= 37).

Para avaliar as diferenças dessas três posições em cada fase do teste, tome como referência a Figura 8 que segue:

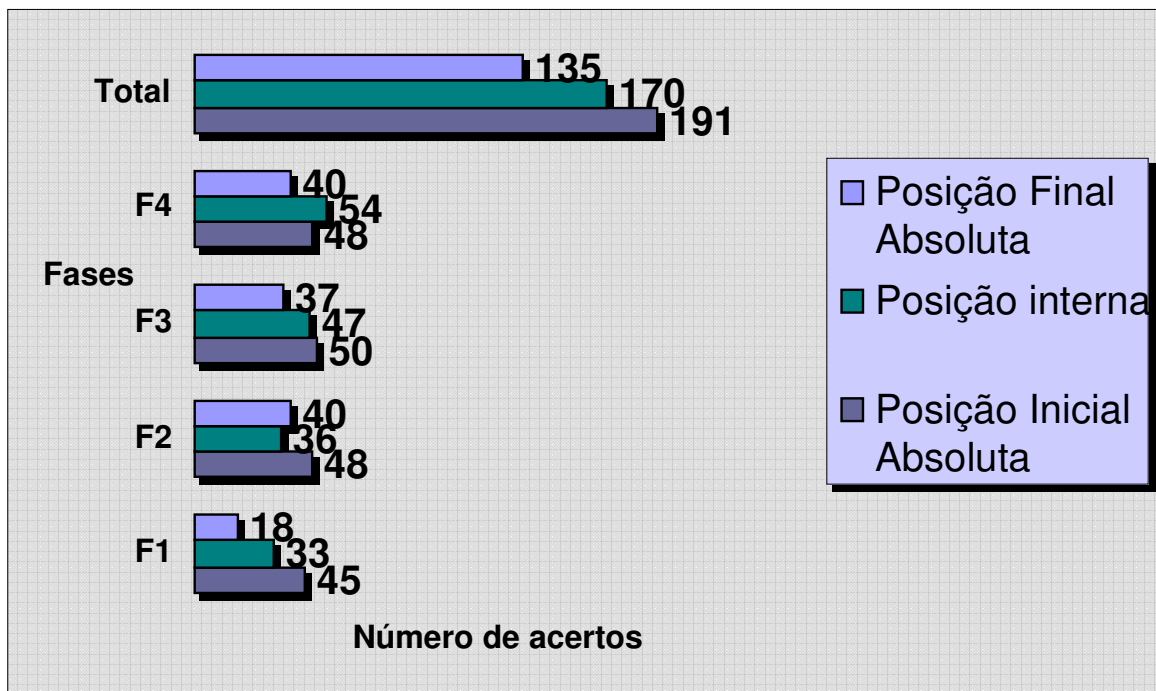


Figura 8 – Desempenho do G2 quanto à posição da sílaba na palavra

No que tange ao comportamento do G2, observa-se que, na primeira fase, as palavras formadas por sílabas complexas obtiveram mais acertos quando na posição inicial (PI= 45), seguidas da posição interna (PInt= 33) e final (PF= 18). Na segunda fase, a posição inicial foi a que obteve maior número de acertos (PI= 48), seguida da final (PF= 40) e interna (PInt= 36). Na terceira fase, a posição inicial novamente obteve os melhores escores (PI= 50), seguida (numa diferença sutil) da posição interna (PInt= 47) e final (PF= 37). Na última fase, o maior número de acertos foi na posição interna (PI= 54), seguida da posição inicial (PInt= 48) e final (PF= 40).

Para avaliar se há diferença significativa entre os dois grupos no que diz respeito a essa variável, também se transformaram os dados numéricos em percentuais e gerou-se o seguinte gráfico – Figura 9:



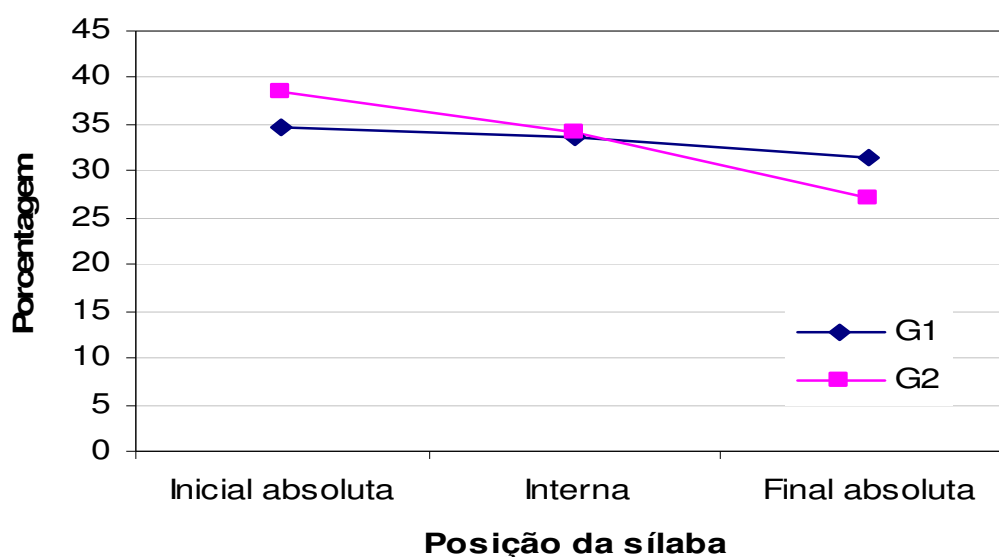


Figura 9 – Comparação do desempenho do G1 e G2 quanto à posição da sílaba na palavra

A análise estatística mostra que não existe diferença significativa na distribuição da posição da palavra entre os grupos ( $\chi^2(2) = 2,647; p = 0,251$ ). Ou seja, G1 e G2 têm comportamento semelhante no que tange a essa variável.

A partir dessa análise, pode-se afirmar que a sub-hipótese C de pesquisa foi refutada, em virtude de não ter havido o comportamento esperado: a posição que obteve o maior número de acertos, tanto para o G1 quanto para o G2, não foi, como se esperava a posição interna (PInt) nem a final (PF), e sim, a posição inicial (PI), embora a diferença entre as posições tivesse sido pouco significativa, em ambos os grupos.

Vale considerar, todavia, um fato que pode ter exercido um papel de variável interveniente. Ao longo do ano, observou-se um número considerável de erros para a leitura de algumas palavras para as quais se esperaria um nível maior de acertos – as palavras foram ‘sabiás’, ‘jacarés’ e ‘encobri’. Após análise dos resultados dos testes de prolação (Apêndice N), observou-se que uma parte considerável de sujeitos não traduzia, na sua fala, marca de plural, o que os levava a ler as duas primeiras palavras sem essa marca, conseqüentemente, tais leituras foram computadas como “erradas”. Há também outro fato que envolve a palavra

‘encobri’. Por desconhecerem a regra de acentuação das oxítonas, a maioria dos sujeitos a leram como [eŋ'kɔbri], tendo sido, portanto, computado como erro. Ao que parece, tais fatos geraram um número considerável de erros para a posição final, comprometendo o resultado. Por outro lado, embora se considere a máxima do *começo fácil, final difícil* na elaboração desta hipótese, há um outro aspecto que não foi levado em consideração, o fato há muito comprovado de que o leitor dispensa uma maior atenção para o início da palavra durante o processamento, isso poderia justificar o maior nível de acertos na posição inicial, mesmo em se tratando de sílabas complexas.

Se por um lado, o comportamento semelhante entre os dois grupos é um dado favorável à hipótese contrária à elaborada aqui (a de que as sílabas mais complexas seriam processadas mais facilmente no início da palavra), a evolução inconstante nos números, entre as três posições (ora uma posição ganha relevância numa fase, ora perde essa relevância, em outra), além das variáveis intervenientes apontadas, permite concluir que a hipótese inicial, embora não corroborada, não estaria de todo invalidada. Por outro lado, o comportamento equânime dos dois grupos (G1 e G2) é mais um dado favorável à hipótese geral.

#### **4.1.4 Avaliação da sub-hipótese D**

Para avaliação da sub-hipótese D, não serão mais considerados os escores de erros e acertos na leitura da palavra, como nas hipóteses antes consideradas, e sim, o comportamento estratégico dos sujeitos durante a leitura. A idéia que se defende é de que, a despeito das diferenças geracionais, as estratégias de aquisição da leitura utilizadas são iguais para crianças (G1) e adultos (G2). A hipótese diz o seguinte:

*Não se observa uma distinção tipológica entre as estratégias de leitura (EL) da criança (G1) e do adulto (G2) no processo de aprendizagem da leitura na fase inicial.*

Serão considerados, pela primeira vez, separadamente, os resultados dos testes de palavras e pseudopalavras, em cada grupo. Entretanto, não será necessária uma análise de todas as fases, o que a tornaria muito exaustiva; por isso, serão tomados como parâmetros os resultados da primeira fase (início do ano letivo) e última fase (final do ano letivo).

Os achados do teste de palavras do G1, primeira fase, encontram-se na Tabela 7:

Tabela 7 – Estratégias de leitura utilizadas pelo G1 / teste de palavras – Fase 1

<i>Categorias</i>	<i>LC</i>	<i>INT</i>	<i>DEC</i>	<i>PSEUDO</i>
<i>Padrões silábicos</i>				
CV	1	33	64	21
VC	1	18	61	24
CVC	2	23	65	22
CCV		16	63	30
CCVC		8	79	32

Legenda: CV: consoante+vogal; VC: vogal+consoante; CVC: consoante+vogal+consoante; CCV: consoante+consoante+vogal; CCVC: consoante+consoante+vogal+consoante. LC: leitura contínua; INT: leitura integrativa; DEC: leitura com decomposição; PSEUDO: pseudoleitura.

Essas estratégias dispõem-se no quadro por nível de otimidade: a LC é a estratégia considerada de nível de proficiência melhor, seguida da INT, cujo nível de proficiência encontra-se numa posição intermediária entre a LC e a DEC; a DEC, por sua vez, é menos proficiente que a INT e mais proficiente que a PSEUDO; essa última seria a estratégia menos proficiente de todas.

Os resultados mostram que a estratégia mais recorrente, utilizada durante a leitura de todas as palavras, foi a DEC (CV= 64, VC= 61, CVC= 65, CCV= 63, CCVC= 79), enquanto a menos freqüente foi a LC (CV= 01, VC= 01, CVC= 02, CCV= 0, CCVC= 0), ficando as INT (CV= 33, VC= 18, CVC= 23, CCV= 16, CCVC= 8) e PSEUDO (CV=21,

VC=24, CVC= 22, CCV= 30, CCVC= 32) numa posição intermediária de ocorrência. Observa-se também que, quanto maior a complexidade silábica da palavra, maior a ocorrência de estratégias menos proficientes. Tomemos como exemplo os dois padrões extremos (CV versus CCVC): enquanto, para o CV, há a ocorrência de LC (01) e INT (33) em bom número; para o CCVC, essa ocorrência é muito limitada (LC: 0; INT 08). Isso demonstra que palavras com sílabas mais complexas não apenas estão mais propensas ao erro (como mostraram os dados antes analisados), como também estimulam o uso de estratégias menos proficientes na leitura.

Para uma melhor visualização desse fato, observe a Figura 10.

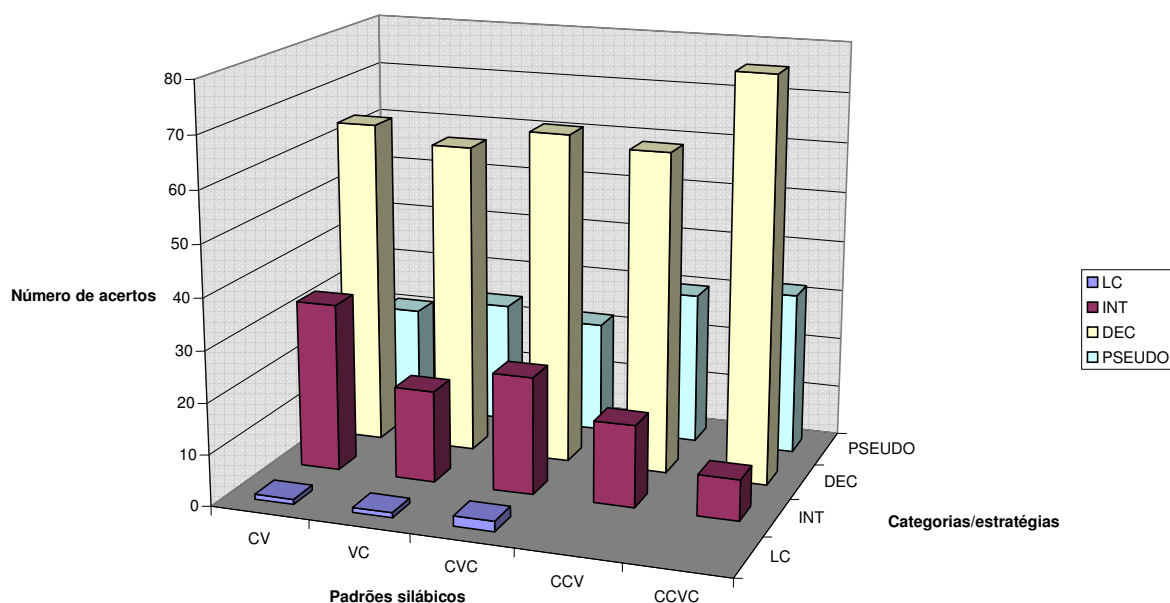


Figura 10 – Estratégias de leitura do G1 / teste de palavras – Fase 1

Esse gráfico também pode servir de ilustração para o fato de que, no início do ano letivo, as crianças encontram-se numa fase em que a relação fonema/grafema é seu foco principal, isso pode ser observado pela alta incidência de estratégias de decomposição (DEC) – em que a base é a relação entre letra e som, através da combinação de letras e sílabas. A

segunda estratégia mais recorrente é a pseudoleitura (PSEUDO) – o que demonstra que algumas crianças ainda não avançaram para a fase fonográfica de leitura. Assim, pode-se afirmar que a estratégia modal do G1 nessa fase, para a leitura de palavras, é a DEC, enquanto a PSEUDO seria a estratégia sub-modal. Além disso, a ocorrência de leitura contínua (LC) é mínima, mesmo entre as crianças que estão sendo submetidas a um método global – que estimula a leitura sem segmentação. A prova disso é a mínima incidência dessa estratégia: (LC → CV=1, VC= 1, CVC= 2) considerando o número total de sujeitos.

Considere-se agora o resultado do teste de palavras para o G2, observando a

Tabela 8:

Tabela 8 – Estratégias de leitura utilizadas pelo G2 / teste de palavras – Fase 1

<i>Categorias</i>	<i>LC</i>	<i>INT</i>	<i>DEC</i>	<i>PSEUDO</i>
<i>Padrões silábicos</i>				
CV	1	47	49	7
VC		44	42	8
CVC		46	58	7
CCV		45	56	6
CCVC		45	54	6

Legenda: CV: consoante+vogal; VC: vogal+consoante; CVC: consoante+vogal+consoante; CCV: consoante+consoante+vogal; CCVC: consoante+consoante+vogal+consoante. LC: leitura contínua; INT: leitura integrativa; DEC: leitura com decomposição; PSEUDO: pseudoleitura.

Os resultados do G2 são semelhantes ao G1, com algumas pequenas diferenças, como será mostrada adiante. A estratégia mais freqüente é a DEC (CV= 49, VC= 42, CVC= 58, CCV= 56, CCVC= 54), enquanto a menos freqüente é a LC (CV= 01); ficando também a INT (CV= 47, VC= 44, CVC= 46, CCV= 45, CCVC= 45) e PSEUDO (CV= 07, VC= 8, CVC= 07, CCV= 06, CCVC= 06) numa posição intermediária. Mais uma vez observa-se que a uma maior complexidade silábica, corresponde a ocorrência de estratégias menos proficientes. Assim, apenas com padrão CV ocorre a LC (CV= 01), enquanto, para o padrão CCVC, a maior ocorrência é de DEC (54).

O fator diferenciador entre esses dois grupos, entretanto, diz respeito ao perfil estratégico inicial deste grupo em relação ao anterior. Para ilustrar esse fato, deve-se considerar a Figura 11:

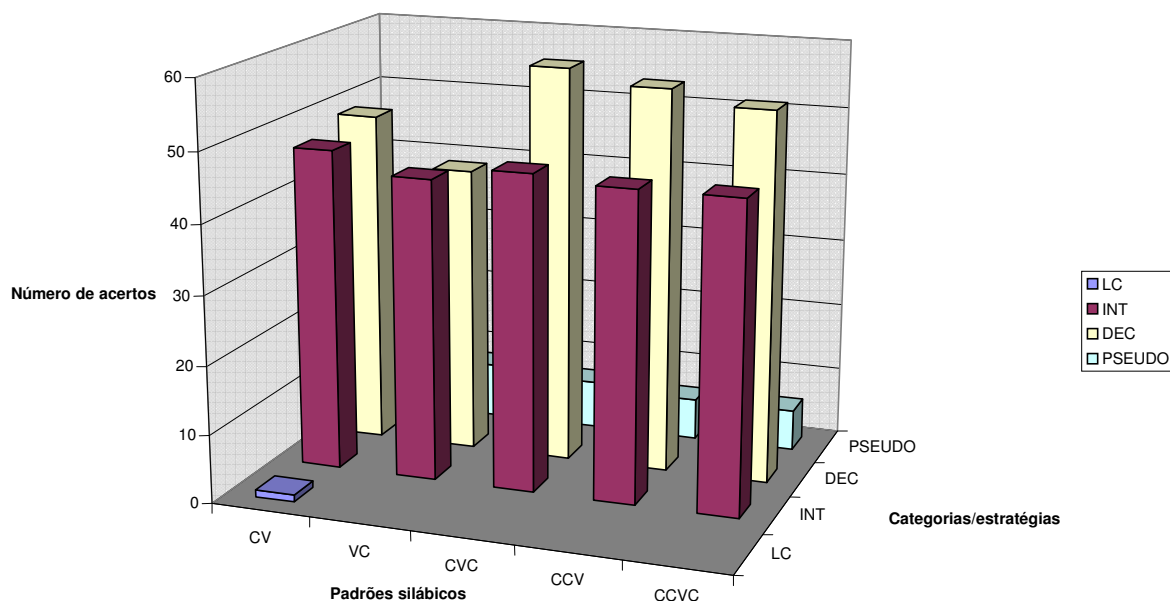


Figura 11 – Estratégias de leitura do G2 / teste de palavras – Fase 1

A partir desse gráfico, também se pode afirmar que os adultos, no início do ano letivo, encontram-se numa fase fonográfica de leitura, em virtude da maior incidência de estratégias de decomposição (DEC). Essa é, portanto, a estratégia modal deste grupo, na leitura de palavras da primeira fase. Todavia, a estratégia sub-modal desse grupo não seria a mesma do G1. A segunda estratégia mais recorrente é a estratégia de integração (INT), portanto, a estratégia sub-modal desse grupo. A que se deve essa diferença? A explicação mais sensata seria a de que os adultos já superaram a fase de adivinhação em leitura (a qual é típica da infância). A maioria já conhece o alfabeto e sabe para que servem as letras na escrita, embora não saiba quais letras usar em quais palavras. Dessa forma, é esperado que esse

sujeito, após decompor silabicamente ou grafematicamente uma palavra, tente reintegrá-la num todo (INT). Observe, ainda, que a defesa freqüente de que os adultos lêem mais holisticamente do que as crianças não se mantém com esse resultado, visto que há apenas uma ocorrência de estratégia de leitura contínua (CV= 01).

Comparando-se o resultado desses dois grupos, quanto à leitura de palavras, na primeira fase do teste, pode-se confirmar a hipótese de uma equidade entre o comportamento estratégico de crianças e adultos (G1 e G2) durante a leitura de palavras com estruturas silábicas diversas.

Considerem-se agora os testes de pseudopalavras realizados na primeira fase. Inicialmente, serão apreciados os resultados do G1, que pode ser visualizado na Tabela 9 que segue:

Tabela 9 – Estratégias de leitura utilizadas pelo G1 / teste de pseudopalavras – Fase 1

<i>Padrões silábicos</i> \ <i>Categorias</i>	<i>LC</i>	<i>INT</i>	<i>DEC</i>	<i>PSEUDO</i>
CV		51	73	30
VC		36	91	32
CVC		30	96	33
CCV		23	85	36
<b>CCVC</b>		19	83	35

Legenda: CV: consoante+vogal; VC: vogal+consoante; CVC: consoante+vogal+consoante; CCV: consoante+consoante+vogal; CCVC: consoante+consoante+vogal+consoante. LC: leitura contínua; INT: leitura integrativa; DEC: leitura com decomposição; PSEUDO: pseudoleitura.

Como se pode observar, embora o teste tenha sido aplicado posteriormente ao teste de palavras – o que levaria a supor que as crianças já haviam avançado no processo de alfabetização e, em virtude desse fato, estariam usando estratégias mais avançadas – observa-se, nesse teste, um decréscimo no uso das estratégias mais proficientes (não há nenhuma ocorrência de LC) e aumento no uso das estratégias menos proficientes, como a PSEUDO (CV= 30, VC= 32, CVC= 33, CCV= 36, CCVC= 35). Isso seria o diferencial entre o

desempenho deste grupo no teste de palavras e o desempenho no teste de pseudopalavras. E como se explica o fato?

A literatura atual já tem dados suficientes para aceitar que crianças submetidas à aprendizagem de uma escrita alfabética utilizem inicialmente mais a rota fonológica para leitura do que a rota lexical (os resultados aqui apresentados têm demonstrado isso); entretanto, quando se trata de palavras reais familiares (como é o caso das palavras utilizadas nos testes desta pesquisa), elas podem fazer algum uso também da rota lexical, uma vez que aquelas palavras estão armazenadas na memória, adquiridas pelo uso oral. Por outro lado, quando as palavras são desconhecidas ou inventadas, por não estarem estocadas na memória, a única rota disponível a ser utilizada é a fonológica. Isso explica o aumento das estratégias de decomposição no teste de pseudopalavras.

Há outro fato aparentemente paradoxal a observar nesses resultados. No teste anterior, a uma maior complexidade silábica, correspondia sempre um uso maior de estratégias menos proficientes, e vice-versa. Observando os dados da Tabela 9, as palavras com sílabas mais complexas levaram a uma diminuição no uso de estratégias de decomposição em relação aos padrões mais simples (CV= 73, VC= 91, CVC= 96, CCV= 85, CCVC= 83). Isso ocorreu porque, diante das pseudopalavras, não podendo ser auxiliadas pela rota lexical, as crianças necessitariam ainda mais fazer uso da rota fonológica; entretanto, por serem sílabas mais complexas, de processamento difícil, na impossibilidade de uso da *rota fonológica*, as crianças tendiam, ou ao silêncio (negação da leitura), ou ao uso de estratégias de pseudoleitura; e isso explicaria também o aumento no uso das PSEUDO (CV= 30, VC= 32, CVC= 33, CCV= 36, CCVC= 35).

A Figura 12 que segue oferece uma boa visualização desses fatos:



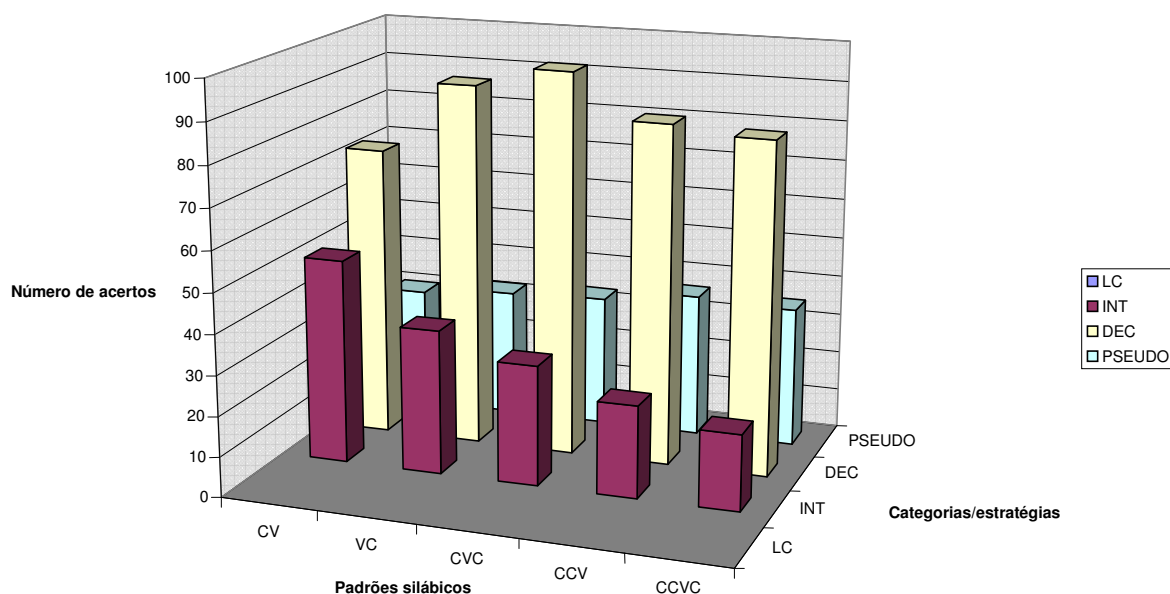


Figura 12 – Estratégias de leitura do G1 / teste de pseudopalavras – Fase 1

Uma análise desse gráfico, em comparação ao gráfico do G1 na leitura de palavras, permite perceber que, embora haja algumas diferenças numéricas, o perfil de leitura desses sujeitos, na primeira fase de leitura, é semelhante no teste de palavras e de pseudopalavras. A estratégia modal é a DEC – ou seja, os leitores fazem um uso significativo da rota fonológica na leitura – enquanto a sub-modal é a PSEUDO – demonstrando a existência de crianças que ainda não avançaram para a fase fonográfica.

Considerem-se agora os dados do G2, apreciando a Tabela 10:

Tabela 10 – Estratégias de leitura utilizadas pelo G2 / teste de pseudopalavras – Fase 1

<i>Categorias</i>	<i>LC</i>	<i>INT</i>	<i>DEC</i>	<i>PSEUDO</i>
<i>Padrões silábicos</i>				
CV	2	48	52	11
VC	2	39	65	11
CVC	2	42	55	5
CCV	0	40	44	0
CCVC	0	35	52	0

Legenda: CV: consoante+vogal; VC: vogal+consoante; CVC: consoante+vogal+consoante; CCV: consoante+consoante+vogal; CCVC: consoante+consoante+vogal+consoante. LC: leitura contínua; INT: leitura integrativa; DEC: leitura com decomposição; PSEUDO: pseudoleitura.

Mantendo resultados semelhantes ao que ocorre no teste de palavras, a estratégia mais freqüente deste grupo é a DEC (CV= 52, VC= 65, CVC= 55, CCV= 44, CCVC= 52), enquanto a menos freqüente é a LC (CV= 02, CVC= 02); ficando novamente a INT (CV= 48, VC= 39, CVC= 42, CCV= 40, CCVC= 35) e PSEUDO (CV= 11, VC=11, CVC= 05, CCV= 0, CCVC= 00) numa posição intermediária. A menor ocorrência da PSEUDO em relação aos resultados do G1 já foi explicada na discussão sobre o teste de palavras e pode ser estendida a esse teste também. Resta agora entender por que, justamente nesse teste, onde se esperaria menor uso de estratégias menos proficientes do que no teste de palavras, houve quatro ocorrências de estratégias de leitura contínua (LC). O fato de essa ocorrência dever-se ao mesmo sujeito permite interpretar esse fato como uma idiossincrasia. Aspectos circunstanciais como semelhança das pseudopalavras com outras conhecidas podem ser explicações possíveis. Entretanto, por ser essa ocorrência, embora curiosa, algo pouco representativo do grupo (já que se deve ao mesmo sujeito), não afeta o perfil estratégico desse grupo para a leitura de pseudopalavras.

Para entender esse perfil, é interessante considerar a Figura 13:

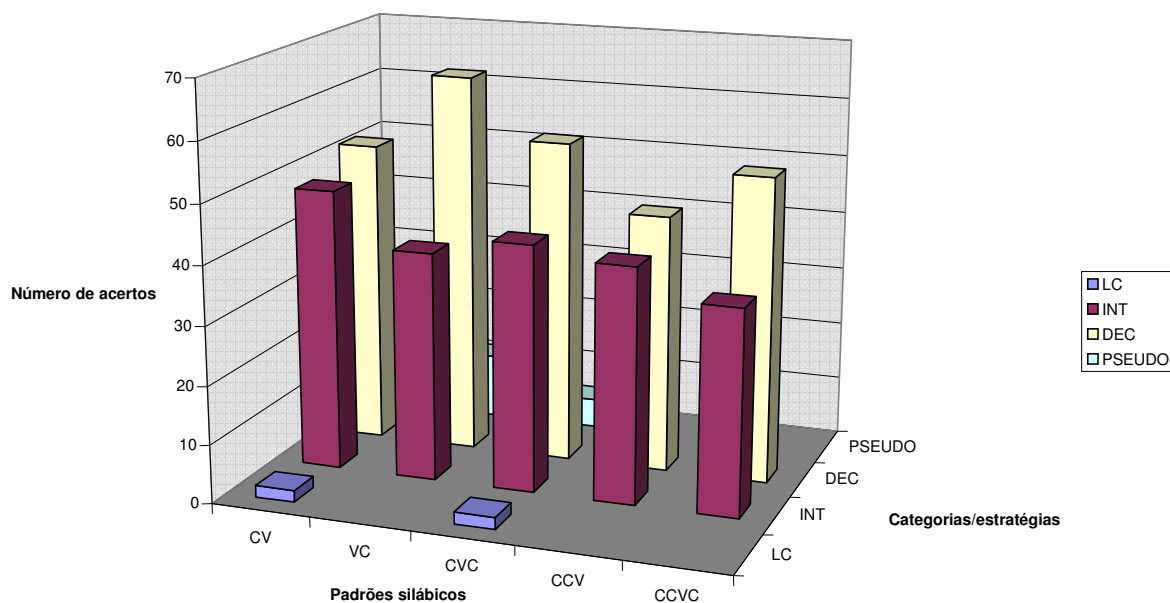


Figura 13 – Estratégias de leitura do G2 / teste de pseudopalavras – Fase 1

O resultado do teste de pseudopalavras nessa fase é semelhante ao teste de palavras. A estratégia com maior índice de ocorrência é a DEC, sendo, portanto, a estratégia modal desse grupo; enquanto a sub-modal é a INT. Mantém-se, portanto, a mesma tendência observada no teste de palavras.

Esses resultados gerais permitem confirmar, também para a leitura de pseudopalavras, a hipótese de um comportamento estratégico semelhante entre crianças e adultos, visto que ambos concentram-se no uso de estratégias fonográficas de leitura; e a diferença que persiste – quanto à estratégia sub-modal – é advinda de fatores maturacionais, que diferenciam crianças e adultos, e não à influência de fatores lingüísticos ou pedagógicos.

Os resultados dos testes de palavras e pseudopalavras, aplicados no início do ano letivo, permitem afirmar que, excluindo-se as diferenças advindas de outras ordens (esse fato será mais detalhado na discussão que se seguirá a esta seção), crianças e adultos iniciam o processo sistemático escolar de alfabetização concentrando-se no uso de estratégias fonográficas de leitura.

Resta agora compreender como fica esse perfil ao final do ano letivo. Como se comportam adultos e crianças após terem se submetido a um ano de alfabetização sistemática?

Observe inicialmente, a Tabela 11, que fornece informações sobre a ocorrência das estratégias de leitura do G1, ao final do ano letivo.

Tabela 11 – Estratégias de leitura utilizadas pelo G1 / teste de palavras – Fase 4

<i>Padrões silábicos</i> \ <i>Categorias</i>	<i>LC</i>	<i>INT</i>	<i>DEC</i>	<i>PSEUDO</i>
CV	3	85	58	
VC	3	74	78	
CVC	3	84	73	
CCV		72	75	
<b>CCVC</b>		75	101	

Legenda: CV: consoante+vogal; VC: vogal+consoante; CVC: consoante+vogal+consoante; CCV: consoante+consoante+vogal; CCVC: consoante+consoante+vogal+consoante. LC: leitura contínua; INT: leitura integrativa; DEC: leitura com decomposição; PSEUDO: pseudoleitura.

Os resultados mostram uma mudança notável no comportamento estratégico desses sujeitos em relação à primeira fase do teste. Há um equilíbrio entre o uso das estratégias de decomposição (CV= 58, VC= 78, CVC= 73, CCV= 75, CCVC= 101) e de integração (CV= 85, VC= 74, CVC= 84, CCV= 72, CCVC= 75). Ou seja, os sujeitos já não mais se concentram na rota fonológica de leitura. Por outro lado, há um total desaparecimento da PSEUDO. Em outras palavras, pode-se afirmar que o contato com a escrita e com a instrução ao longo do ano não apenas tornou a criança capaz de compreender a relação fonema-grafema (pelo uso da DEC), como a transpor esse uso, realizando operações mais avançadas, através de combinações de segmentos (pelo uso do INT) em unidades significativas, que levam a uma maior compreensão. O aumento gradativo (e mais relevante em relação às demais palavras) no número de acertos para as palavras com sílabas mais canônicas reafirma essa idéia. Há também um aumento visível no uso das estratégias mais proficientes, e o interessante é perceber que esse uso ocorreu justamente com as palavras formadas por estruturas silábicas canônicas ou próximas às canônicas (CV= 03, VC= 03, CVC= 03), demonstrando haver um início de automatização (SAMUELS, 1992) no

processamento da palavra, a partir desse momento, depois que essas estruturas passaram por uma fase anterior de decomposição.

Assim, o perfil do comportamento das crianças (G1), no final do ano letivo, sofre uma mudança notável, como se pode visualizar na Figura 14:

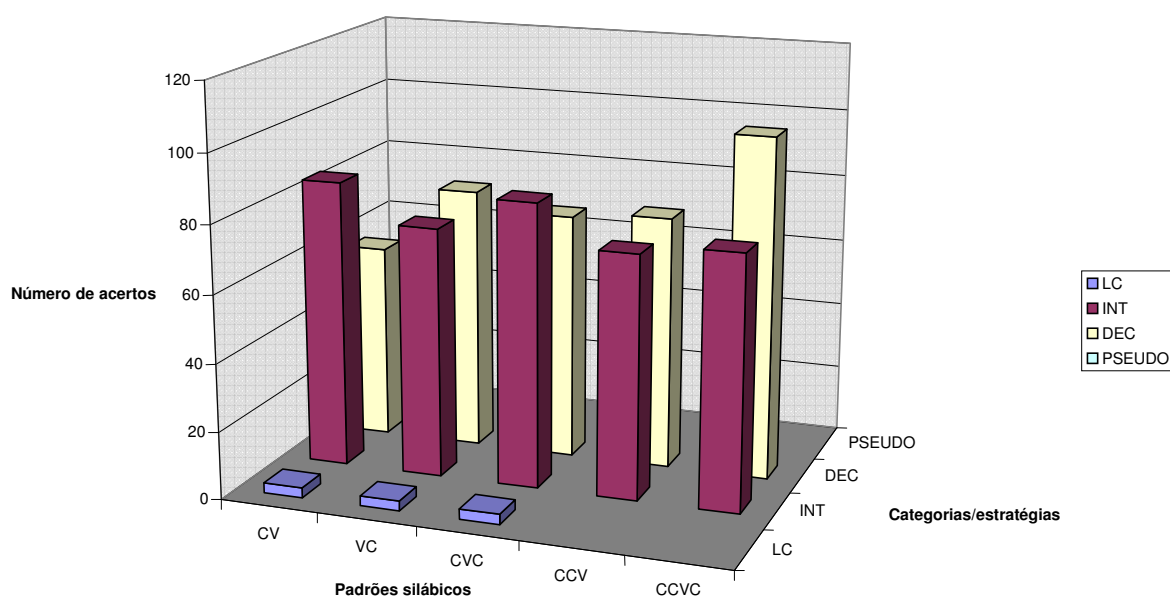


Figura 14 – Estratégias de leitura do G1 / teste de palavras – Fase 4

A partir desse gráfico, observa-se que as estratégias de integração (INT) e decomposição (DEC) são as mais numerosas, encontrando-se lado a lado: quando as palavras são formadas pela sílaba CV, há mais INT do que DEC; com a sílaba VC, há praticamente a mesma proporção de INT e DEC; com a sílaba CVC, a INT é mais utilizada do que a DEC; na sílaba CCV, há praticamente a mesma quantidade de INT e DEC e, com as palavras formadas pela sílaba CCVC, há um maior número de DEC e menor de INT. Dessa forma, pode-se afirmar que a INT e DEC são agora as estratégias modais deste grupo; enquanto a LC torna-se a estratégia sub-modal do grupo. Esse fato permite concluir que esse grupo, no teste de

palavras, possui um perfil de leitura que se utiliza da via fonológica para as estruturas silábicas mais complexas, lançando mão paralelamente de estratégias de integração; enquanto, as palavras com estruturas silábicas mais simples são lidas pela via lexical – através da leitura contínua.

Quanto ao perfil do G2, no teste de palavras, ao final do ano letivo, a Figura 12 abaixo fornecerá as informações necessárias para essa compreensão:

Tabela 12 – Estratégias de leitura utilizadas pelo G2 / teste de palavras – Fase 4

<i>Padrões silábicos</i> \ <i>Categorias</i>	<i>LC</i>	<i>INT</i>	<i>DEC</i>	<i>PSEUDO</i>
CV	6	65	54	
VC	1	62	62	
CVC		45	54	
CCV		50	70	
CCVC		49	65	

Legenda: CV: consoante+vogal; VC: vogal+consoante; CVC: consoante+vogal+consoante; CCV: consoante+consoante+vogal; CCVC: consoante+consoante+vogal+consoante. LC: leitura contínua; INT: leitura integrativa; DEC: leitura com decomposição; PSEUDO: pseudoleitura.

Como se pode notar visivelmente, também para o G2 ocorre uma mudança notável. As estratégias de integração ganham uma relevância surpreendente, em relação à primeira fase (CV= 65, VC= 62, CVC= 45, CCV= 50, CCVC= 49), bem como, um crescimento também no uso das estratégias de decomposição (CV= 54, VC= 62, CVC= 54, CCV= 70, CCVC= 65). Observa-se, tal qual ocorre no G1, um equilíbrio entre o uso dessas estratégias (INT e DEC), em que ocorre uma alternância de uso maior de uma e outra, demonstrando haver um equilíbrio entre decifração e compreensão, provavelmente (o que pode ser comprovado tendo em vista o aumento no nível de acertos da última fase, apontado pelos índices apresentados na seção anterior). Não se registra nenhuma ocorrência de PSEUDO, mantendo-se a tendência já presente desde o início do ano letivo. Há também um aumento marcante no uso das estratégias mais proficientes, concentrando-se essa ocorrência

nas palavras formadas por estruturas silábicas canônicas ou próximas às canônicas (CV= 06, VC= 01), resultado muito semelhante ao que ocorreu com as crianças (G1). Esse fato pode levar à conclusão de que o adulto também é influenciado pela estrutura lingüística da palavra e que é também sujeito à automatização de estruturas mais simples em primeiro lugar e que, provavelmente, essa automatização siga o percurso do mais simples ao mais complexo.

Para compreender o perfil de leitura desse grupo, aprecie a Figura 15:

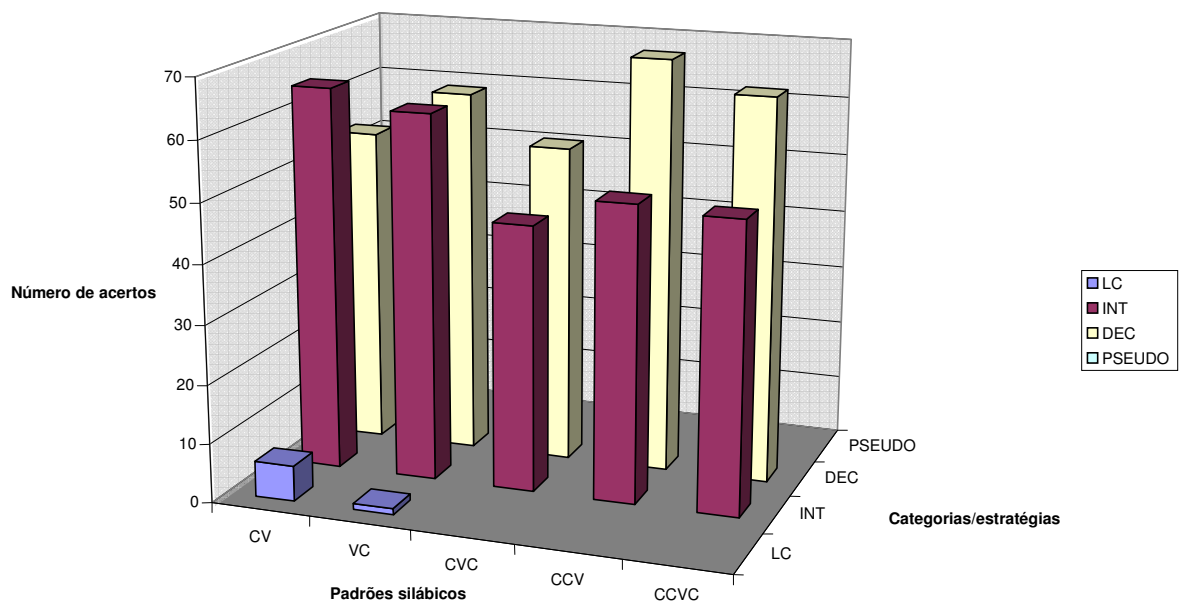


Figura 15 – Estratégias de leitura do G2 / teste de palavras – Fase 4

Esse gráfico permite observar que as estratégias de integração (INT) e decomposição (DEC) são as mais numerosas, e o aumento de uma e outra se alterna a depender dos seguintes aspectos: quando as palavras são formadas pela sílaba CV, há mais INT do que DEC; com a sílaba VC, há praticamente a mesma proporção de INT e DEC; com a sílaba CVC, a DEC é mais utilizada do que a INT; na sílaba CCV e CCVC, há um maior número de DEC e menor de INT. Mais uma vez se pode notar que, quanto mais complexa é a estrutura silábica, maior a tendência ao uso de estratégias que se guiam pela via fonológica

(DEC); enquanto, em estruturas mais canônicas, já se percebe o uso de uma estratégia mais avançada (INT). Portanto, o fato de poder identificar as estratégias INT e DEC como estratégias modais desse grupo, leva à conclusão de que a via fonológica e a lexical começam a ser usadas paralelamente. Por outro lado, a LC seria a estratégia sub-modal do grupo; mais um fato favorável à concepção de que algumas estruturas já começam a ser lidas exclusivamente pela via lexical; e essas estruturas, invariavelmente, são as mais canônicas; o que não permite afirmar que ocorram por simples memorização ou acaso.

Um fato novo a ser enfatizado é que, enquanto no início do ano, observou-se uma diferença – embora pouco relevante – entre o comportamento de crianças e adultos, ao final do ano este perfil se altera consideravelmente, tornando o comportamento estratégico dos dois grupos extremamente semelhante. A que conclusões este fato pode levar?

Uma resposta possível é a de que, inicialmente, a diversidade quanto às experiências de letramento entre adultos e crianças define um perfil um pouco diferenciado; entretanto, à medida que esses sujeitos são expostos à experiência escolar e aos mesmos padrões lingüísticos, esse perfil vai mudando e ambos os grupos passam a ter o mesmo comportamento lingüístico frente à escrita. É fato que as crianças reagem mais positivamente à experiência escolar do que os adultos – haja vista o aumento notável de acertos ao longo do ano letivo; enquanto o avanço no nível de acertos do adulto é em menor proporção. Mas esse é outro aspecto que será discutido adiante.

Os resultados do G1 e G2, obtidos ao final do ano letivo, permitem, sem sombra de dúvidas, corroborar a hipótese inicial de uma equidade entre o comportamento estratégico de crianças e adultos frente à leitura de palavras. Ou seja, não há uma distinção tipológica entre as estratégias de leitura utilizadas pelos adultos e crianças que se encontram em processo escolar de alfabetização.



Quanto aos resultados obtidos para a leitura de pseudopalavras, no grupo 1, na última fase de leitura, observe inicialmente a Tabela 13 seguinte:

Tabela 13 – Estratégias de leitura utilizadas pelo G1 / teste de pseudopalavras – Fase 4

<i>Padrões silábicos</i> \ <i>Categorias</i>	<i>LC</i>	<i>INT</i>	<i>DEC</i>	<i>PSEUDO</i>
CV	4	92	62	
VC	6	77	83	
CVC	1	75	81	
CCV	4	70	83	
CCVC	1	64	84	

Legenda: CV: consoante+vogal; VC: vogal+consoante; CVC: consoante+vogal+consoante; CCV: consoante+consoante+vogal; CCVC: consoante+consoante+vogal+consoante. LC: leitura contínua; INT: leitura integrativa; DEC: leitura com decomposição; PSEUDO: pseudoleitura.

Os resultados desse teste trazem ocorrências muito semelhantes ao que acontece com os testes de palavras, para esse grupo. Há novamente um equilíbrio entre o uso das estratégias de decomposição (CV= 62, VC= 83, CVC= 81, CCV= 83, CCVC= 84) e de integração (CV= 92, VC= 77, CVC= 75, CCV= 70, CCVC= 64). Embora as palavras sejam inventadas, o fato de possuírem estruturas silábicas semelhantes à das palavras reais, leva os sujeitos a decomporem-nas e integrarem-nas em estruturas lexicais, pela via fonológica e através de integrações. Interessante notar que, mesmo não sendo essas palavras de uso corrente, o que poderia incentivar o uso de estratégias de pseudoleitura, as crianças já não se satisfazem mais com tentativas de adivinhação e preferem mesmo decifrar a palavra e integrá-la, ou seja, na inexistência de resposta “lógica”, optam pela resposta foneticamente possível. O uso de estratégias de leitura contínua também sofre um aumento (CV= 04, VC= 06, CVC= 01, CCV=04, CCVC= 01), também mostrando que algumas palavras já foram internalizadas holisticamente. Por se tratarem de palavras inventadas, essa capacidade de armazenamento não ocorreria por conta dos usos dessas palavras em outros contextos, e sim porque foram memorizadas, após o contato freqüente dos sujeitos com essas palavras, durante as leituras realizadas ao longo do ano – esta foi a quarta vez que eles se submeteram ao mesmo teste.

Entretanto, mesmo assim, observa-se um maior uso dessas estratégias em estruturas silábicas mais simples e menor uso nas mais complexas (CV= 04, VC= 06, CVC= 01, CCVC= 01). Por outro lado, a ocorrência alta de acertos em algumas palavras com estrutura CCV (CCV= 04) foi compreendida quando, ao final, percebeu-se que essas palavras eram muito semelhantes a palavras reais: as pseudopalavras foram: ‘grimada’, ‘malupra’ e ‘fomita’, as quais, pela proximidade com ‘gripada’ e ‘maluca’ e ‘formiga’ tiveram a memorização facilitada. Foi justamente com essas palavras que ocorreu o maior número de acertos. Vê-se então o *efeito lexical* influenciando o resultado na leitura de pseudopalavras.

Para ter uma visualização do perfil desse grupo na leitura de pseudopalavras, na última fase, observe agora a Figura 16:

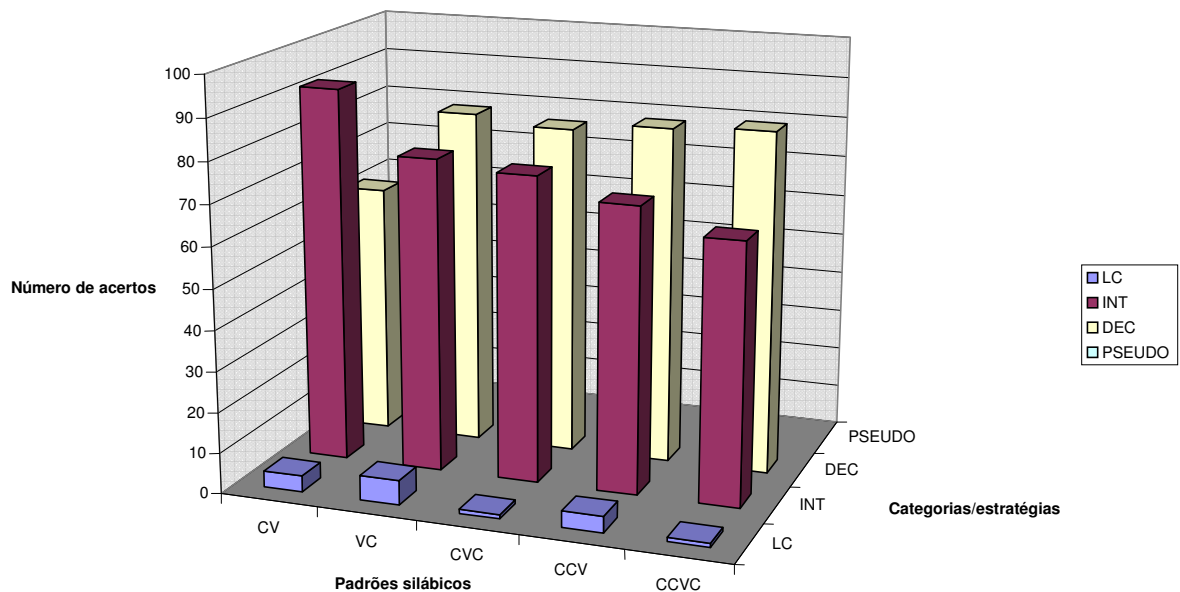


Figura 16 – Estratégias de leitura do G1 / teste de pseudopalavras – Fase 4

Esse gráfico permite perceber que o perfil desse grupo, no que tange à leitura de pseudopalavras é o seguinte: o maior número de ocorrências concentra-se nas estratégias de decomposição (DEC) e integração (INT); havendo quase um equilíbrio constante entre as palavras formadas pelas estruturas silábicas VC, CVC, CCV, ora um maior número de DEC

para umas, ora um maior número de INT para outras. Uma maior distância entre esses dois tipos de estratégia encontra-se nas palavras com estrutura CV, onde há predominância de INT (CV → INT= 91, DEC= 62); e nas palavras com estrutura CCVC, onde há predominância de DEC (CCVC → INT= 64, DEC= 84). Esses dados são bastante ilustrativos da correlação entre estrutura silábica e estratégia de leitura: a estruturas mais simples, correspondem estratégias mais avançadas; a estruturas mais complexas, correspondem estratégias menos avançadas. Assim, as estratégias modais são a INT e DEC simultaneamente. A segunda maior ocorrência de estratégias é a leitura contínua (LC), sendo, portanto, a estratégia sub-modal deste grupo.

A inexistência das PSEUDO ao final do ano letivo demonstra que esse grupo superou completamente os estágio logográfico; enquanto os demais resultados (supremacia das estratégias de integração e decomposição, além do aumento nas estratégias de leitura contínua), no último teste do ano, mostram que as crianças já se encontram entre o estágio fonográfico e ortográfico de leitura.

Para compreender agora o desempenho do G2, no que tange à leitura de pseudopalavras, na última fase, observe a Tabela 14:

Tabela 14 – Estratégias de leitura utilizadas pelo G2 / teste de pseudopalavras – Fase 4

<i>Padrões silábicos</i> \ <i>Categorias</i>	<i>LC</i>	<i>INT</i>	<i>DEC</i>	<i>PSEUDO</i>
CV	9	58	56	
VC	10	55	54	
CVC	5	46	44	
CCV	4	52	53	
CCVC	8	42	57	

Legenda: CV: consoante+vogal; VC: vogal+consoante; CVC: consoante+vogal+consoante; CCV: consoante+consoante+vogal; CCVC: consoante+consoante+vogal+consoante. LC: leitura contínua; INT: leitura integrativa; DEC: leitura com decomposição; PSEUDO: pseudoleitura.

Mais uma vez, o comportamento do G2 é muito semelhante ao G1; e também segue o mesmo padrão do resultado do teste de palavras deste grupo (G2) nesta última fase.

Há, mais uma vez, um uso bastante equilibrado de estratégias de decomposição (CV= 56, VC= 54, CVC= 44, CCV= 53, CCVC= 57) e integração (CV= 58, VC= 55, CVC= 46, CCV= 52, CCVC= 42). Nas palavras formadas pelos padrões mais simples, há quase a mesma quantidade das duas estratégias, com uma vantagem muito sutil (de uma a duas ocorrências) para a INT, o que está de acordo com o previsto: estruturas mais simples, estratégias mais avançadas. Com palavras formadas por CCV, há maior uso de DEC (também bastante discreto); entretanto, a maior distância entre os dois está na leitura das palavras formadas pelo padrão CCVC (INT= 42, DEC= 57), mais uma vez, esse resultado vai ao encontro do previsto: estruturas mais complexas correspondem a estratégias menos avançadas. Há também um aumento na ocorrência de leitura contínua (CV= 09, VC= 10, CVC= 05, CCV= 04, CCVC= 08). Mantém-se a inexistência de uso da PSEUDO. Esse resultado pode ser ilustrado pela Figura 17:

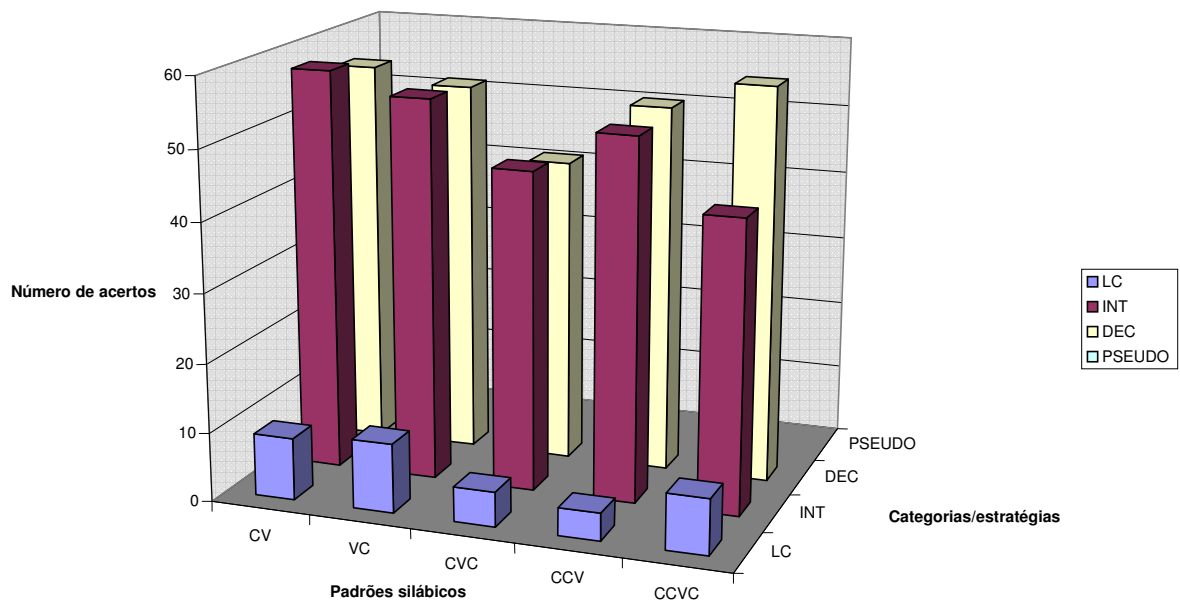


Figura 17 – Estratégias de leitura do G2 / teste de pseudopalavras – Fase 4

A visualização do gráfico acima mostra que a maior incidência de usos mantém-se entre as estratégias de integração (INT) e decomposição (DEC), havendo uma diferença numérica marcante entre os usos desses dois tipos de estratégia apenas diante de palavras com estrutura CCVC, para a qual, há uma maior ocorrência de decomposição (DEC), o que vai ao encontro do previsto. Entretanto, os demais números, que dá pequenas vantagens para a integração (INT), permitem um resultado geral equilibrado, donde se conclui que a estratégia modal deste grupo é a INT e DEC simultaneamente. Por outro lado, a segunda maior ocorrência dá-se com a leitura contínua (LC), a qual se caracteriza, portanto, como estratégia sub-modal. Há, por outro lado, um fato curioso quanto à distribuição de ocorrência de LC: a maior ocorrência desta estratégia deu-se com estruturas silábicas mais canônicas (CV, VC) e também com as menos canônicas (CCVC); algo totalmente fora do previsto. A explicação para isso pode ser, por um lado, o efeito lexical, aplicado agora de uma maneira mais individual (os sujeitos desenvolveram, com a experiência da leitura, uma estratégia de emparelhamento, relacionando a pseudopalavra com alguma palavra real), o que neutralizou o efeito lingüístico da estrutura silábica. Por outro lado, é importante notar que isso só veio acontecer ao final do ano letivo, quando os sujeitos já se encontram em condições de lançar mão do uso da via lexical e fonológica de maneira interativa; o que demonstra que determinadas estratégias só ocorrem após se automatizarem processos que antes eram feitos com atenção e monitoramento, qual seja, a leitura pela via fonológica.

O fato de manter-se a inexistência do uso de PSEUDO neste último teste mostra que os adultos já superaram completamente o estágio logográfico. Por outro lado, o uso equilibrado das estratégias de decomposição e integração é um índice a favor da tese de que eles já superaram a fase exclusivamente fonográfica e encontram-se a meio caminho da ortográfica, o que é reforçado pelo aumento das estratégias (LC), que demonstram estarem os

sujeitos fazendo uso da via lexical durante a leitura. Esse fato é bastante semelhante ao que ocorre com as crianças.

Há, todavia, um fato inusitado que merece atenção: o aumento considerável, em ambos os grupos, no uso de estratégias de leitura contínua desse teste para o teste de palavras, na última fase. A explicação para esse fato talvez deva ser dada considerando-se questões circunstanciais. Ao final do ano letivo, quando ambos os grupos já superaram o estágio exclusivamente fonográfico, o avanço na leitura dá-se a passos largos. Como os testes de pseudopalavras ocorreram – em ambos os grupos – entre uma a duas semanas depois do teste de palavras, essa distância permitiu que os sujeitos tivessem evoluído na sua hipótese de leitura, a tal ponto que levou a um avanço sensível do penúltimo para o último teste de leitura. Mesmo assim, até nas situações inesperadas, é surpreendente como os sujeitos do G1 e do G2 mantêm o mesmo comportamento.

Assim, a partir dos resultados obtidos pelo G1 e G2 na última fase de leitura, tanto nos testes de palavras como nos testes de pseudopalavras, pode-se afirmar que a hipótese levantada foi totalmente confirmada: crianças e adultos apresentam um comportamento muito semelhante no que tange ao uso das estratégias de leitura no final do ano letivo, durante a alfabetização escolar.

Os resultados dos testes de palavras e pseudopalavras, no início do ano letivo, delineiam um perfil de leitura muito próximo entre crianças e adultos, com uma diferença sutil: crianças utilizam mais estratégias de pseudoleitura do que adultos, devido ao fato de que as crianças trazem experiências de letramento diferenciadas das experiências dos adultos. As primeiras trazem experiências domésticas que estimulam a simulação de leitura, o que justifica o uso de estratégia de pseudoleitura; enquanto os adultos baseiam-se no *letramento instrumental*, adquirido principalmente no contato com textos do mundo do trabalho. Entretanto, a estratégia modal dos dois grupos é a decomposição (DEC), o que demonstra que

ambos os grupos entram na escola, em sua maioria, lançando mão das relações entre letra e som na leitura.

Ao final do ano letivo, quando se desfaz a distância entre a experiência de letramento do sujeito e o conhecimento da escrita, crianças e adultos passam a ter um comportamento ainda mais semelhante. Desaparecem as estratégias de pseudoleitura e eleva-se o uso de estratégias de leitura mais avançadas, em ambos os grupos. Assim, a semelhança lingüística no comportamento estratégico de crianças e adultos na leitura salta aos olhos. Tais resultados corroboram, portanto, a hipótese inicial de que não há diferença tipológica no comportamento estratégico de crianças e adultos no que tange à leitura de palavras, na fase inicial de alfabetização escolar.

#### 4.2 AVALIAÇÃO DA HIPÓTESE GERAL

A hipótese geral deste trabalho fundamenta-se na idéia de que a aquisição da leitura obedece a níveis evolutivos, os quais seguem uma progressão, ou seja, baseiam-se em regras. Tendo em vista a variável lingüística considerada neste trabalho – a estrutura silábica – pressupõe-se, na hipótese geral, que a evolução da leitura de palavras, na fase de aquisição da leitura, parte de estruturas mais canônicas, ou menos marcadas – a sílaba CV – e segue em direção a estruturas menos canônicas, ou mais marcadas – a sílaba CCVC. Defende-se ainda que este resultado seja esperado tanto para a evolução na leitura de crianças como para os adultos.

Considere-se, para efeito de avaliação da hipótese geral, inicialmente a sub-hipótese A, cuja variável é a estrutura silábica. Tomando palavras e pseudopalavras, formadas por estrutura silábica CV, VC, CVC, CCV e CCVC, pressupõe-se que os sujeitos obtenham maiores escores de acertos na leitura de palavras e pseudopalavras com estruturas silábicas

mais canônicas, e, à medida que as palavras tivessem maior complexidade silábica, menores seriam os escores de acerto. Esses escores aumentariam progressivamente ao longo do ano, para todas as palavras, mas a regra geral se manteria. Além disso, o pressuposto era de que tal fato ocorreria tanto com as crianças quanto com os adultos.

Os resultados corroboraram a hipótese específica em todos os sentidos. As crianças e os adultos – embora com ocorrências numéricas e percentuais diferenciadas – obtiveram mais acertos na leitura das palavras com estrutura silábica mais canônica, ao longo do ano letivo, numa evolução progressiva; enquanto as palavras com estruturas silábicas menos canônicas obtiveram menores índices de acerto, ao longo do ano, conquanto esses acertos tivessem sido também progressivos.

A sub-hipótese B, cuja variável considerada é a acentuação silábica, pretendia compreender o papel dessa variável durante a aquisição da leitura. Uma vez que, conforme a hipótese geral, a tendência evolutiva seria do menos marcado para o mais marcado, também se pressupunha que as palavras paroxítonas, por serem as mais freqüentes na língua, obteriam os melhores índices de acertos, tanto na evolução da leitura de crianças como de adultos. Pressupunha-se ainda que, sendo as oxítonas as segundas mais freqüentes, elas obteriam um maior índice de acertos do que as proparoxítonas, as menos freqüentes na língua. Selecionaram-se as palavras – excluindo-se as pseudopalavras, pelas razões já antes explicitadas – de acordo com a acentuação silábica e avaliou-se essa sub-hipótese com base nessa seleção.

Os resultados mostraram que a hipótese se confirmou em parte: as palavras que obtiveram os melhores índices de acerto, ao longo do ano, foram as paroxítonas; também confirmou-se a equidade nos resultados de crianças e adultos: ambos apontaram a mesma tendência. Entretanto, o segundo maior índice de acerto não ocorreu com as palavras oxítonas,



e sim, com as proparoxítonas, em ambos os grupos. Portanto, essa sub-hipótese foi confirmada apenas parcialmente.

A sub-hipótese C tinha como objetivo compreender a interferência da posição que a sílaba ocupa no interior da palavra. Como não há pesquisas que apontem a interferência da posição lexical do segmento silábico sobre o processamento da palavra, tomou-se como base a hipótese do *começo fácil-final difícil*, pressupondo que estruturas mais complexas seriam processadas melhor quando viessem no meio ou final da palavra; assim, previa-se que palavras cuja estrutura completa/complexa (sílabas CVC, CCV e CCVC) viesse no meio – seguida do final – da palavra teriam maior índice de acertos, enquanto palavras com estruturas mais complexas no início da palavra teriam menos acertos. Os resultados apontaram um maior índice de acertos para as palavras cujas estruturas complexas encontravam-se no início da palavra, seguidas da posição interna e final. Dessa forma, os resultados não corroboraram a hipótese inicial. Entretanto, foram apontados, na interpretação desse resultado, alguns fatores intervenientes que podem ter afetado o resultado final; além do fato de os índices, em ambos os grupos, não terem a mesma regularidade das demais variáveis.

Finalmente, a sub-hipótese D, tendo como variável o comportamento estratégico dos sujeitos, pretendia entender a correlação entre estratégias de leitura e estrutura silábica, além de prever um comportamento equânime entre o G1 (crianças) e o G2 (adultos) nesses resultados. Previa-se, portanto, que quanto mais canônicas fossem as palavras do ponto de vista da estrutura silábica, maiores os usos de estratégias mais avançadas; por outro lado, quanto menos canônicas as palavras do ponto de vista da estrutura silábica, maiores os usos de estratégias menos avançadas. Para tal, utilizaram-se tanto as leituras de palavras como de pseudopalavras, em ambos os grupos. Visando obter uma análise mais parcimoniosa, utilizaram-se apenas os dados da primeira fase do teste (início do ano letivo) e da última fase

do teste (final do ano letivo), o que permitiria também uma melhor compreensão do perfil de leitura dos dois grupos.

Os resultados de ambos os grupos, no início do ano letivo, tanto na leitura de palavras como de pseudopalavras, mostraram que a estratégia modal nessa fase foi a estratégia de *decomposição/decifração*, e que, à medida que as palavras se aproximavam de padrões canônicos, ocorriam estratégias mais avançadas, como a *integração* ou a *leitura contínua* (para o G1 e G2); por outro lado, à medida que as palavras se aproximavam de padrões menos canônicos, ocorriam apenas estratégias menos proficientes como a decomposição (G2), ou a decomposição com pseudoleitura (G1).

No final do ano letivo, na leitura de palavras e pseudopalavras, o comportamento dos dois grupos foi ainda mais semelhante. A estratégia modal de ambos os grupos (G1 e G2) alterou-se: *integração* e *decomposição* juntas formaram o perfil estratégico dos sujeitos de ambos os grupos. O que demonstrou terem evoluído, ambos os grupos, de uma fase mais fonográfica, no primeiro momento – cujas estratégias utilizavam mais a *rota fonológica* – em direção a uma fase transitória entre o fonográfico e o ortográfico (final do ano letivo) – cujas estratégias denunciavam o uso da *rota lexical* em leitura. Em ambos os grupos, nesta última fase, foi significativo o aumento no uso das estratégias mais proficientes – *integração* e *leitura contínua*.

Dessa forma, uma vez que a primeira sub-hipótese foi totalmente confirmada, a segunda parcialmente confirmada, a última totalmente confirmada (com riqueza de dados), e apenas uma sub-hipótese foi refutada, está-se em condições suficientes para confirmar a hipótese geral, segundo a qual, a evolução da leitura entre crianças e adultos obedece a um percurso progressivo – do menos marcado para o mais marcado – e influenciado por fatores lingüísticos tal como a sílaba. Ou seja, acredita-se que a aquisição da leitura, embora seja passível de idiosincrasias – algumas delas serão discutidas na próxima seção – não seja

definida com base em idiossincrasias e sim, com base em regras lingüísticas. Muitos fatores concorrem para a defesa de um comportamento evolutivo equânime entre os sujeitos que adquirem a leitura numa dada escrita, e um desses fatores é o fato de que todos se sujeitam aos mesmos parâmetros de escrita, a qual é dada e convencional. A prova disso é que, a despeito das diferenças geracionais, do estilo de letramento e das vivências sociais, crianças e adultos apresentam um desempenho totalmente equânime em todos os aspectos aqui investigados.

#### 4.3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados aqui apresentados e discutidos certamente trazem importantes contribuições tanto para a teoria da leitura e aquisição da leitura, como para as questões lingüístico-pedagógicas que envolvem a aprendizagem da leitura de adultos e crianças em fase de alfabetização escolar. As questões metodológicas serão discutidas mais detalhadamente num capítulo à parte. Nesta seção, serão discutidas as implicações dos achados desta pesquisa para a teoria da leitura, procurando apontar até que ponto esses achados – as pedras encontradas no caminho – podem ajudar a entender o desenvolvimento da leitura de crianças e adultos – o percurso do rio – e em quais aspectos o desenvolvimento é convergente ou divergente.

Não há como negar que crianças e adultos tenham perfis diferentes em face da aprendizagem da leitura. Essa é uma constatação óbvia. Mas não é óbvia a compreensão dessa diferença em si, não se sabe exatamente em que aspectos essa diferença se faz. Não se pode esquecer que foi essa visão simplista e superficial da diferença entre crianças e adultos que gerou muitos métodos grosseiros de alfabetização de adultos. Por outro lado, não há também como negar que, em muitos aspectos – e talvez em muito mais do que se pensa – o

desenvolvimento da leitura de crianças e adultos é muito semelhante. Dessa forma, embora não se tenha a pretensão de fornecer respostas para todas as perguntas a respeito das diferenças e semelhanças entre adultos e crianças, pretende-se, a partir dos dados desta pesquisa, fornecer algumas alternativas possíveis nessa direção. Para tal, serão apresentados, inicialmente, os pontos em que adultos e crianças parecem se diferenciar; em seguida, apontase para os pontos de semelhança entre o desenvolvimento da alfabetização de crianças e adultos. Essas reflexões é que guiarão, no próximo capítulo, as implicações dos achados deste trabalho para o ensino de leitura.

O ponto de diferença fundamental entre crianças e adultos, sem dúvida, diz respeito às experiências de letramento dos dois grupos, tanto do letramento ambiental e familiar, como do letramento escolar. E essa diferença é tão crucial que parece estar na matriz de todas as demais diferenças que seguem, como será observada.

O interessante a observar aqui é que, por tratar-se de sujeitos de classe social semelhante, o fator econômico não exerce influência na constituição dessa diferença; portanto, as diferenças nos estilos de letramento não se devem ao maior ou menor acesso aos bens culturais letrados (como seria se fossem comparados sujeitos de diferentes classes sociais) e sim, às diferenças vivenciais entre os dois grupos. Assim, as crianças trazem para escola poucas experiências de letramento que têm como referência textual básica a história infantil, não têm contatos frequentes com textos escritos no seu cotidiano, trazendo muito mais uma referência de vivências letradas orais do que os adultos. O letramento escolar é marcado pelo contato com textos diversos, mas a principal referência é o texto didático. 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 da *leitura instrumental*, utilizada para usos

funcionais. O letramento escolar é marcado pelo uso de pequenos trechos dispersos, cuja função principal é a sistematização da alfabetização. Se há livro didático, nunca há para todos, razão por que, até o contato com o livro didático é precário. Então, se a experiência extra-escolar dos adultos é marcada por textos significativos, a escolar 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.

Tais diferenças parecem explicar um dos aspectos que saltam aos olhos a partir dos dados apresentados: embora crianças e adultos (G1 e G2) iniciem o ano letivo no estágio predominantemente fonográfico e encerrem o ano num estágio intermediário entre o fonográfico e ortográfico, alguns achados permitem perceber que os adultos tendem a se deixar influenciar mais pela redundância ortográfica do que as crianças, enquanto as crianças se deixam influenciar mais pela regularidade fonológica do que os adultos, embora ambos façam uso dos dois aspectos. Esses achados estão de acordo com a hipótese de Doignon e Zagar (2006), a respeito da interação entre esses dois aspectos atuando na leitura. E por que isso ocorre? As crianças estão mais próximas das experiências orais – como ouvir histórias, contando com poesias rimadas, músicas, entre outras vivências do universo infantil – por essa razão, lançam mão das estratégias fonográficas com mais propriedade do que os adultos. Por outro lado, os adultos têm mais experiência com textos escritos: a necessidade de memorizar combinações de letras que identificam seu transporte para o trabalho, a exigência social de que escrevam e identifiquem seus nomes escritos, entre outras, permitem aos adultos fazerem um uso mais eficiente das regularidades ortográficas do que as crianças. O que fica deste fato é a importância de que seja estimulada, mais nas crianças, a capacidade de lançar mão das

regularidades ortográficas da escrita e, nos adultos, o desenvolvimento da relação entre sons e letras na escrita, visto que esses dois aspectos são necessários à aprendizagem da leitura.

Outro ponto de divergência observado entre adultos e crianças diz respeito ao comportamento extremamente regular do G1 em oposição ao comportamento menos regular do G2. Embora os resultados demonstrem um perfil de evolução da leitura muito semelhante entre as crianças e os adultos, é verdade também, que, no caso das crianças, os dados mostram uma regularidade sistemática muito maior do que nos adultos, em todas as hipóteses consideradas. Além disso, os números mostram que, entre as crianças, houve um avanço notável no desempenho em leitura, do início até o final do ano; enquanto os adultos avançaram muito pouco ao longo do ano. A resposta para essa tendência é muito complexa, pois diz respeito, desde a uma maior adaptação da criança ao ambiente escolar, definido em termos da *estrutura participante* (JACOBSON, 2004), até às fatídicas questões contingenciais, que se referem ao fato de os adultos terem um comportamento mais irregular na frequência às aulas: atrasam mais, faltam com mais frequência, mostram-se mais cansados e desmotivados. Quanto à *estrutura participante*, pode-se defini-la em termos dos padrões convencionais de participação dos sujeitos na aula (quem controla o turno, quais as fases da aula, como se troca o turno, qual linguagem deve ser usada, entre outros aspectos). O conceito de *estrutura participante* foi introduzido pela Sociolinguística Interacional, visando compreender até que ponto os sujeitos que participam da aula dominam essa estrutura e como ela pode interferir na aprendizagem. Assim, observa-se que as crianças encontram-se muito mais adaptadas à *estrutura participante* da aula – visto que essa se assemelha à maneira como a criança atua dentro da estrutura participante de casa, em que o turno é dominado pelos pais, ela deve aguardar ordens e pedidos e realizá-los, entre outros. Por outro lado, o adulto parece sentir-se pouco familiarizado com a *estrutura participante* da aula, e mantém-se muitas vezes apático, sem assumir um papel definido dentro dessa estrutura. Por ser este um aspecto

inexplorado, é tratado como algo dado na escola; conseqüentemente, é o adulto o maior prejudicado dentro dessa estrutura. Outro fato fundamental é que os métodos direcionados à alfabetização da criança parece atenderem mais às características desse grupo do que ocorre com os adultos, como será comentado no próximo capítulo.

Outro fato que os achados parecem demonstrar é que os adultos têm uma maior dificuldade nas tarefas de decodificação do que as crianças; e mais, essa tendência parece ter mais relação com as experiências de letramento dos dois grupos – a descrição do perfil de cada grupo, desenvolvida no capítulo 2, ilustra bem esse fato – do que com o aspecto geracional. Aliado a isso há o fato de os adultos terem um baixo nível de consciência fonológica em comparação com as crianças; o que leva a constatação de que aqueles parecem necessitar ainda mais do desenvolvimento de consciência fonológica do que essas.

Essa dificuldade com a operação de decodificação (uso de estratégias de decomposição), por sua vez, compromete o uso das demais estratégias, visto que, para integrar partes num todo (estratégias de integração) ou ler continuamente, sem segmentação ou interrupção (estratégias de leitura contínua), é necessário que se tenha antes automatizado a operação de decomposição. Este fato é uma das explicações por que os adultos têm um desempenho proporcionalmente mais baixo do que as crianças ao longo do ano letivo.

Ao que parece, o ponto de encontro entre os dois grupos é a sílaba: os adultos parecem não ter perdido a consciência silábica na mesma proporção da consciência fonológica; fato que leva à reflexão de que talvez seja adequado partir desse ponto para desenvolver uma melhor capacidade de decodificação nos adultos. A importância do método silábico para o processo de alfabetização é também outra questão que será discutida com mais profundidade no capítulo seguinte.

Se a sílaba parece ser um aspecto que denuncia a semelhança entre a aquisição da leitura de adultos e crianças, então, pode-se prever a existência de uma ordem de aquisição

bastante semelhante entre adultos e crianças nesse aspecto. Sim, está-se em condições de afirmar que essa ordem – embora com algumas diferenças sutis – é equânime.

Não se pode defender uma ordem rigorosa na aquisição visto que, como já se observou, muitos outros aspectos, além do lingüístico, interferem durante o processamento, além da interação entre conhecimento fonológico e analogias ortográficas, que podem ocorrer em ambos os grupos, mas que parecem ser mais fortes para os adultos, pelas questões aqui estudadas.

Todavia essa hierarquia na aquisição da estrutura silábica pode ser descrita em termos de *prototipicidade*<sup>40</sup>. A distância altamente significativa, em ambos os grupos, entre o nível de acertos das palavras formadas pela sílaba CV (Total → G1= 380 e G2= 253) e o nível de acertos das palavras formadas pelo padrão CCVC (Total → G1= 133 e G2= 104) permite que se defina a sílaba CV como a sílaba prototipicamente mais canônica ou menos marcada, por um lado; e, por outro lado, identificar a sílaba CCVC como a prototipicamente menos canônica ou mais marcada. As demais sílabas ficariam numa posição intermediária em termos de prototipicidade. Nessas posições intermediárias é que se observa uma diferença entre os resultados do G1 e G2. Essa diferença, contudo, não invalida a defesa de uma semelhança sistemática do aspecto lingüístico, visto que, nos dois grupos, a aquisição do ataques simples (C) é anterior à aquisição do ataque complexo (CC), fato semelhante ao retratado por Teixeira (2002), a respeito do padrão de aquisição do PB oral, em que o padrão CV precede o CVC, e ambas as sílabas simples (CV, CVC) precedem as complexas (CCV, CCVC). Também em Ramos (1996) este mesmo fato é atestado quanto à aquisição da estrutura silábica.

---

<sup>40</sup> Em termos gerais, o nível de prototipicidade é utilizado aqui no sentido descrito por Taylor (1989), que propõe, como alternativa à teoria aristotélica de categorização, uma classificação mais difusa, em que elementos em análise não seriam mais descritos dicotomicamente, ou como pertencentes (membros) ou como excluídos (não-membros) de uma categoria, mas como membros mais próximos ou mais distantes de um nível típico. Isso pressupõe a idéia de gradualidade de classificação, como se quer adotar neste trabalho.



No que tange à aquisição da escrita, Abaurre (1999) é outra autora que defende a existência de ordem hierárquica na aprendizagem da sílaba, seguindo um percurso semelhante ao ocorrido para aquisição da língua oral. Segundo ela:

As crianças demonstram dificuldade, na escrita, em preencher a posição de coda silábica, bem como a segunda posição nos ataques ramificados (...) Tal fato parece indicar que, após a construção de CV, a criança constrói CVC, ficando CCVC, com ataque ramificado, como a estrutura de maior complexidade. (ABAURRE, 1999, p. 182)

Ora, para a leitura ocorre algo semelhante. Esses dados podem ser observados na Tabela 15 abaixo:

Tabela 15 – Estratégias de leitura utilizadas pelo G1 e G2 – teste de palavras – Fase 4

<i>Grupos</i>	<i>G1</i>	<i>G2</i>
<i>Padrões silábicos</i>		
CV	380	253
VC	190	116
CVC	166	144
CCV	158	116
CCVC	133	104

Legenda: CV: consoante+vogal; VC: vogal+consoante; CVC: consoante+vogal+consoante; CCV: consoante+consoante+vogal; CCVC: consoante+consoante+vogal+consoante. LC: leitura contínua; INT: leitura integrativa; DEC: leitura com decomposição; PSEUDO: pseudoleitura.

Tais dados, que tomam como referência os resultados totais das crianças (G1) e adultos (G2) ao longo do ano, apresentam: a) um número visivelmente maior de acertos na leitura de palavras com sílaba mais simples (CV) para ambos os grupos (G1= 380 e G2= 253); b) uma quantidade intermediária de acertos para as palavras com sílaba completa e ataque simples (CVC) para ambos os grupos (G1= 166 e G2= 144) e c) uma quantidade menor de acertos para as palavras com sílaba complexa, formada de ataque ramificado (CCVC) em ambos os grupos (G1 = 133 e G2 = 104). Tais fatos vão ao encontro da asserção de Abaurre acima, acerca da aquisição da escrita.

A Figura 18 permite uma melhor visualização destas tendências e uma comparação mais clara entre o G1 e G2:

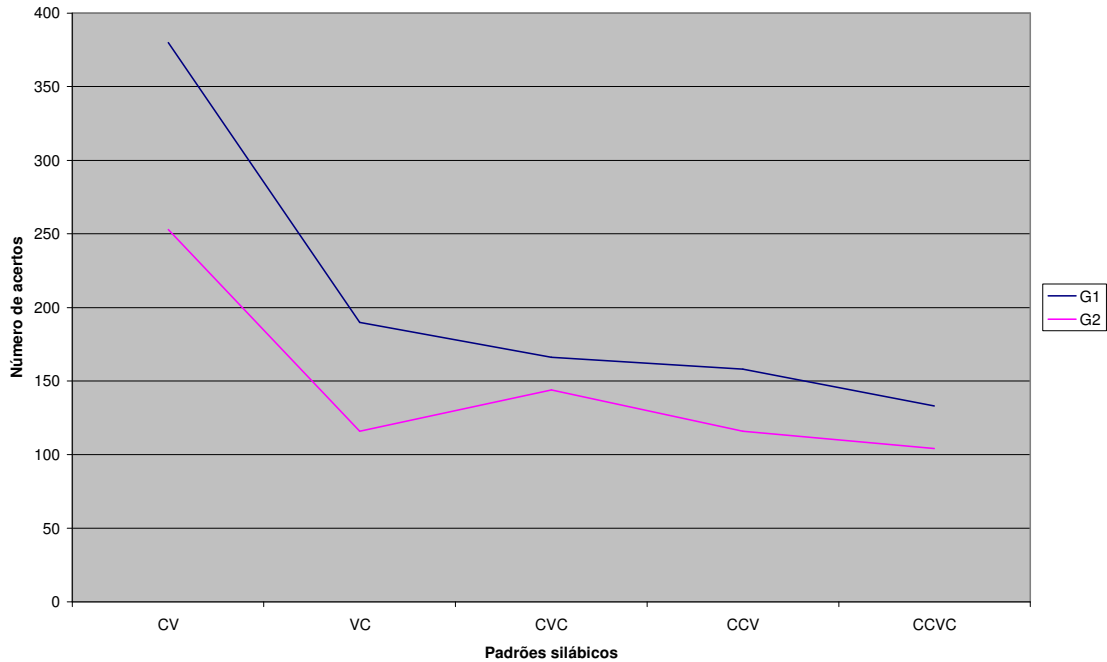


Figura 18: Comparação do perfil de aquisição da sílaba do G1 e G2

É interessante perceber que esses resultados vão totalmente ao encontro do que defende Mc Neilage e Davis a respeito da evolução filogenética e ontogenética (1993). Segundo os autores, a primeira estrutura silábica adquirida pela humanidade constitui-se no padrão CV. Do ponto de vista ontogenético, as primeiras produções infantis vocalizadas são constituídas de fechamento e abertura (CV) do trato vocal. Entretanto, sua teoria não explica o padrão contrário – ou seja, qual o molde menos canônico – em virtude de que esses moldes variam de língua para língua. No caso do português brasileiro, o padrão menos canônico, dentre os estudados aqui, é o CCVC; ao menos os dados de leitura fornecem resultados que justificam tal afirmação. Observa-se, portanto, que, assim como a filogênese é refletida na ontogênese, a ontogênese da língua oral reflete-se na ontogênese na leitura e escrita na criança. Os achados mostram que os adultos também mantêm essa mesma hierarquia quando

estão se submetendo à aprendizagem da leitura. Ou seja, mesmo aprendendo tardiamente, parece que eles percorrem o mesmo caminho antes percorrido na aquisição oral.

Retomando a afirmação de Abaurre acima – que denuncia um comportamento semelhante na evolução da escritura e leitura – é necessário frisar que, a uma mesma reflexão estrutural (a respeito dos ataques complexos e codas), os sujeitos parecem apresentar diferentes comportamentos estratégicos para a leitura e para a escritura. Como mostra aquela autora, diante da tarefa de representar por escrito ataques ramificados, as crianças tendem a suprimir a segunda posição nos ataques ramificados ou as codas silábicas:

Ex: Para a palavra ‘grávida’ escreveriam GAVIDA (supressão da segunda posição do ataque).

Para a palavra ‘castelo’ escreveriam CATELO (supressão da coda)

Tanto no primeiro como no segundo exemplo observa-se uma tendência à simplificação silábica, de CCV para CV, no primeiro; de CVC para CV, no segundo.

Entretanto, o que se observou, no caso da leitura foi um comportamento diferente. Diante de palavras com essas estruturas, a tendência maior dos sujeitos (tanto crianças como adultos) era a inserção de elementos. Veja os exemplos:

Ex: Para a palavra ‘grávida’, lia-se, por exemplo, [gara'vidə]. Para a palavra ‘castelo’, lia-se, por exemplo, [kasi'telu].

Observa-se, portanto, que, a uma mesma dificuldade lingüística (lidar com codas e ataques complexos), os sujeitos apresentam diferentes reações estratégicas para a leitura e para a escrita. Esse fato mostra a diferença entre processos de leitura e processos de escrita ocorrendo numa mesma fase de aquisição.

Outro aspecto em que crianças e adultos demonstram um perfil semelhante diz respeito ao uso das estratégias de leitura. Os resultados são fidedignos a demonstrar que os adultos não têm um comportamento leitor, do ponto de vista da aquisição da leitura, diverso das crianças. Utilizam as mesmas estratégias – com sutis diferenças, como já apontado – e

tendem a realizar as mesmas operações variando diante das estruturas mais ou menos canônicas.

No início do ano letivo, tanto crianças como adultos, utilizam estratégias menos avançadas diante de palavras com estruturas silábicas menos canônicas – demonstrando a necessidade do uso da via fonológica (ou também a simulação de leitura quando a dificuldade se mostra ainda maior, ou não se conhece a relação fonema/grafema) – e, por outro lado, lançam mão de estratégias mais avançadas diante de palavras formadas por estruturas silábicas mais canônicas – demonstrando que, diante da facilidade estrutural, já reconhecida e automatizada, é possível o uso da via lexical, ou da combinação da via fonológica com a lexical. Esses resultados iluminam a concepção de que a evolução da leitura ocorra em níveis, tanto para crianças como para adultos. Esses níveis obedecem a uma hierarquia que, embora flexível, parece partir predominantemente das estratégias de *(de)composição* – em que se faz uso da via fonológica; passa pelas *integrações* – onde a via fonológica (atuando nas segmentações) interage com a lexical (atuando nas integrações lexicais) – chegando, por fim, às *leituras contínuas* – quando já é possível o acesso direto à palavra através da via lexical.

Essas fases são análogas aos estágios de leitura preconizados por Ehri (1991), e podem ser também comparadas aos estágios de escrita apresentados por Moreira (2007), ambos favoráveis à concepção de que a aquisição da leitura se desenvolve em estágios evolutivos. À *escrita icônica*, defendida por essa autora, corresponderia em termos da leitura, a fase de pseudoleitura, descrita como o período em que o sujeito ainda não conhece a relação entre oralidade e escrita, por isso realiza simulações de leitura; à *escrita fonográfica*, equivaleria, em leitura, a fase de *(de)composição* e *integração* (essa última denotando o período de transição entre o alfabético e o ortográfico), que também pode ser descrita como o período em que o sujeito se concentra nas relações fonográficas, ou seja, passa a estabelecer relação entre oralidade e escrita. À *escrita ortográfica* corresponderia, em leitura, ao uso da

*leitura contínua*, quando já não se faz mais necessário ao sujeito relacionar partes da fala com partes da escrita; ou seja, oralidade e escrita voltam a ser vistas como modalidades distintas.

É importante que essas fases acima explicitadas não sejam vistas como rigorosamente hierárquicas, e sim, sejam interpretadas novamente em termos de predominância, visto que há dados suficientes na literatura para afirmar que o sujeito pode realizar analogias ortográficas mesmo na fase inicial de aquisição da leitura (fato que ocorre com adultos e crianças, mas parece afetar mais ainda os primeiros) e, por outro lado, é possível que o sujeito realize processos fonológicos durante o processamento leitor, mesmo já se encontrando num estágio mais evoluído de aquisição da leitura (diante de palavras inusitadas, estrangeirismos etc.). Abaurre (1999) define esse aspecto em termos de contatos episódicos entre escrita e oralidade.

A maior ou menor tendência de uso dos conhecimentos ortográficos ou fonológicos durante a leitura é mais do que uma opção individual. Ela é influenciada, como tem apontado este trabalho, pela língua ambiente e pelo tipo de relação entre oralidade e escrita num dado sistema de escrita. O trabalho de Goswami (1993), defende ferrenhamente o conhecimento ortográfico como atuando desde as fases iniciais de aquisição da leitura. Assim, ele dá ênfase ao papel das analogias ortográficas desde a fase inicial. Embora não se duvide aqui da possibilidade do uso dessas analogias nos sujeitos que adquirem a escrita do PB, a verdade é que elas parecem ser muito pouco freqüentes, se comparadas ao uso do conhecimento fonológico. E por uma razão muito simples. Os sujeitos de Goswami são falantes do inglês. Os sujeitos desta pesquisa são falantes do português.

Muitos aspectos da estrutura gramatical dessas línguas contribuem para a diferenciação do perfil de leitor desses diferentes sujeitos. A pesquisa desse e de outros autores em língua inglesa tem demonstrado que a consciência de *ataque/rime* é algo quase natural nos falantes do inglês. Por outro lado, essa consciência não parece tão significativa

para o falante do português brasileiro. Uma explicação possível deve-se ao fato de as palavras do inglês serem, em sua maioria, monossilábicas (ou haver uma segmentação silábica imprecisa, no caso das polissilábicas). Ora, o contato constante com palavras monossilábicas faz desenvolver, no falante, a consciência de unidades sub-silábicas que formam a unidade maior (que é a palavra monossilábica). As crianças brasileiras, por outro lado, têm dificuldade de lidar com palavras monossilábicas. Os estudos (FERREIRO, 1989) mostram inclusive que, na fase inicial, elas não atribuem aos monossílabos (especialmente se formados de duas letras) o status de *palavra*. O fato é que, para o português, as palavras são, em sua maioria, trissilábicas. Assim, sujeitos que estão em constante contato com palavras com maior quantidade de sílabas tenderão, conseqüentemente, a desenvolver a sensibilidade maior para as sílabas do que para as unidades sub-silábicas. Isso por si só explicaria a influência da sílaba no processo aquisicional. Mas há outro aspecto que torna a sílaba mais saliente para o falante de português, e, neste caso, ainda mais para o falante do português do Brasil: a riqueza vocálica. No português brasileiro, os núcleos são realçados (TEIXEIRA, 2005) e tendem a ser vocalizados com duração maior do que no português europeu, isso torna a segmentação silábica mais saliente, o que gera uma consciência silábica mais apurada. Por essa razão, há que se acreditar que a sílaba tenha uma influência maior para o falante do português brasileiro do que do europeu.

Para compreender melhor a influência da língua ambiente sobre o processo de aquisição da leitura, apresentamos abaixo um quadro em que se faz uma analogia entre os níveis de análise lingüística e os níveis de leitura.

<b>Níveis</b>	<b>Níveis de análise lingüística</b>			<b>Níveis de análise leitora</b>		
	<i>Tipos</i>	<i>Definição</i>	<i>Unidade de análise</i>	<i>Exemplo</i>	<i>Definição</i>	<i>Unidade de análise</i>
1º.	Percepção da unidade mínima sem sentido/sem função-valor combinatório	Fonema	/k/, /a/, /v/, /a/, /l/, /o/, 'cavalo`	Decomposição (denominação) de elementos mínimos sem sentido/sem função-valor combinatório	Letra/ grafema	C – A – V – A – L – O, 'cavalo`
2º.	Identificação da unidade mínima potencialmente significativa, com valor combinatório (morfo-sintático)	Morfema	Caval – o, 'cavalo`	(De)composição em unidade mínima com valor combinatório	Sílaba	/ka/, /va/, /lo/, 'cavalo`
3º.	Seleção de unidade mínima significativa, com entrada no dicionário do idioma	Lexema ou vocábulo	'Cavalo`	Composição/ combinação em unidade mínima com sentido	Palavra	/kavalo/, 'cavalo`

**Quadro 13: Analogia entre níveis lingüísticos e níveis de leitura**

A primeira parte do quadro (Níveis de análise lingüística) refere-se ao acesso do sujeito às unidades da língua, seja para efeito de recepção (compreensão) ou produção (expressão). Na segunda parte (Níveis de análise leitora), há uma explicitação de como esse acesso é efetivado durante a tarefa de leitura. Defende-se que, a depender de uma série de características (tipo de leitor, conhecimento do assunto, complexidade do material escrito, entre outros), esse acesso será mais linear (obedecendo aos níveis hierarquizados neste quadro), ou mais interativo (o acesso aos níveis mais baixos será feito automaticamente e os níveis mais altos guiarão a leitura).

Observe neste quadro que, enquanto a base dos níveis lingüísticos é o sentido (vão da mínima unidade sem significado à máxima unidade com valor sintático-semântico), a base

da leitura – embora o sujeito tenha sempre em mente a compreensão – é o som, aquilo que é fisicamente “*leitável*” – independente de a leitura ser oralizada ou não. Enquanto a unidade mínima da língua é o *fonema*, a unidade mínima da escrita é a *letra*, e ambas possuem como propriedade semelhante o fato de serem substâncias puras, sem valor combinatório: um som sozinho nada diz, assim como uma letra sozinha não significa nada; daí porque apenas dizer o nome da letra não leva a lugar nenhum. O segundo nível da língua, o nível do *morfema*, tem como característica central o seu valor combinatório e é também potencialmente significativo; por outro lado, o morfema não é uma unidade fonética (pronunciável); por conseguinte, nesta perspectiva, não seria um nível de leitura, cabendo, portanto, à *sílaba*, o segundo nível leitor, pelas questões fisiomotoras e articulatórias já mencionadas. Todavia, a sílaba compartilharia com o morfema o caráter de ser um elemento com valor combinatório. Observe que, quando se fala de sílaba aqui, já se inclui dentro dela o conhecimento do conteúdo que compõe as sílabas (seus fonemas, para a leitura; suas letras, para a escrita). É a partir do momento que o sujeito estabelece composições e decomposições em torno das sílabas que ele adquire conhecimento lingüístico para agir autonomamente durante o processo de alfabetização, seja na leitura ou na escritura, porque é esse o nível em que é possível se fazer combinações significativas e ao mesmo tempo composições e decomposições sonoras. Os níveis posteriores pressupõem os anteriores e assim sucessivamente. Esses níveis poderiam desdobrar-se “*ad infinitum*” até chegar ao nível do discurso, mas optamos por estender apenas até o nível da palavra por ser esse o nível máximo de análise a que se presta este trabalho.

Embora o que se deseja é que o sujeito obtenha competência suficiente para ler com fluência elementos maiores significativos – porque é essa fluência que gera a abstração, o foco no sentido, requeridos para uma boa leitura – a verdade é que os níveis mais baixos estarão sempre presentes em momentos de maior tensão, seja no início da aquisição, seja



numa língua desconhecida, seja num texto sobre um assunto que o sujeito não domina, entre outros.

#### 4.4 ACHADOS NÃO PREVISTOS

Embora esta seja uma pesquisa longitudinal e transversal que tem como base de análise os dados quantitativos, não há como ignorar – como se pôde perceber nas interpretações aqui empreendidas – as características advindas de cada escola e as idiosincrasias individuais como fatores importantes para se compreender o tema em questão na sua totalidade. Dessa forma, em virtude da riqueza explicativa que alguns achados podem trazer para este trabalho – estimulando inclusive pesquisas futuras – decidiu-se incluir nesta seção alguns achados extremamente valiosos para se compreender mais amplamente o tema aqui estudado.

O primeiro fato a considerar diz respeito ao estilo de leitura dos sujeitos. Embora se defenda neste trabalho que a evolução da leitura segue estágios que iniciam com uso das relações entre grafemas e fonemas até avançarem para a leitura global, também não se pode deixar de considerar aspectos individuais interferindo nessa evolução. Os achados mostraram que alguns sujeitos têm uma maior tendência a ler holisticamente, embora fosse minoria: dos 17 sujeitos do G1, 02 tendiam a buscar uma leitura holística desde o início do ano letivo até o final; enquanto, dos 12 sujeitos do G2, 03 demonstravam essa tendência. Embora seja algo minoritário – o que justifica a defesa por um ensino que cujo foco privilegie as relações fonográficas no início da alfabetização sistemática – não se deve desconsiderar esse fato. Defende-se, portanto, a necessidade de avaliar cuidadosamente o estilo individual de cada sujeito para, assim, decidir-se sobre a orientação mais adequada a ser dada a esses sujeitos. É

necessário salientar que a leitura holística, ou global, não é uma característica dos adultos, como alguns defendem, visto ocorrer em ambos os grupos.

Outro fato curioso foi percebido durante a aplicação da *Avaliação do nível de leitura*, que tinha, como uma das tarefas, avaliar se o sujeito sabia nomear a letra inicial de cada palavra (foram apresentadas palavras com 23 letras iniciais diferentes, sem obedecer à ordem alfabética). Observou-se que os adultos, em sua maioria, mesmo os que já sabiam ler algumas palavras, tinham uma maior dificuldade de nomear a letra inicial do que as crianças. O que pode explicar esse fato? Ao que parece, pode ser uma questão de consciência fonológica. As crianças, pela proximidade com aquisição recente da língua oral, pelo contato com vivências que estimulam a relação da escrita com a oralidade – como será explicada adiante – parece terem maior facilidade em identificar um elemento no início da palavra e nomeá-lo. Os adultos, cujas vivências estimulam a leitura mais holística, parecem ter pouco desenvolvida esta capacidade de segmentação e, por isso, sentem dificuldade de identificar e nomear letras no início de uma palavra. Outra explicação possível seria a metodologia de alfabetização: os métodos tradicionalmente usados para alfabetização de crianças estimulam mais a decomposição dos elementos e sua identificação; enquanto os métodos usados para alfabetização de adultos tendem a estimular o contrário, a integração das unidades num todo. O curioso é que, ao que parece, a escola tende a desenvolver, tanto com adultos quanto com as crianças, habilidades que eles já possuem. Não deveria ser o contrário? Esse é um aspecto importante a ser mais bem investigado e discutido, visto que pesquisas representativas (TREIMAN, 2000, VALENTE; MARTINS, 2004) apontam para a importância do conhecimento das letras na fase inicial da leitura. Há alguns autores, inclusive (CAGLIARI, 1992), que são bastante rigorosos, defendendo que a alfabetização sistemática se inicie pelo ensino do alfabeto. Outro aspecto significativo, também presente nos achados desta pesquisa: observou-se que muitos sujeitos, embora já se encontrassem numa hipótese mais avançada em

relação a outros, obtiveram um menor nível de acerto pelo fato de ainda encontrarem-se em dúvida quanto ao valor fonético de algumas letras.

Embora não se pretenda uma análise dos processos fonológicos ocorridos, deve-se acrescentar aqui mais um dado, o fato de que as inversões segmentais, trocas, omissões e ampliações silábicas – embora tivessem ocorrido em ambos os grupos – foram mais significativos entre os adultos. Observe alguns exemplos:

Ex: ATRASEI (palavra-foco) → AT [ta] – RAS [yas] – EI [ti].

MADRASTA (palavra-foco) → MA [ma] – D [de] – RAS [yis] – TA [ta].

Esses desvios denunciam uma dificuldade de assimilação do caráter linear da escrita. Mais uma vez, o baixo nível de consciência fonológica dos adultos é uma das explicações, aliado à consideração da relação grafema-fonema.

Outro aspecto diferenciador entre crianças e adultos diz respeito ao uso da memória de trabalho. Os adultos parecem ter mais dificuldades em reter parcelas da palavra na memória (em especial as sílabas) o que dificulta a tarefa de integração e leva ao erro. Observe o exemplo:

Ex: SAPATO (palavra-foco) → [sa:: pa::tɔ::] ['sapu] (...) [sa:: pa::tɔ::] [patu].

A explicação para esse fato pode ter relação com questões que fogem ao escopo deste trabalho, tendo mais uma explicação neurológica do que lingüística; entretanto, ousa-se acreditar que o desenvolvimento das operações de decomposição e integração devem contribuir para resolver essa dificuldade; o que retorna, mais uma vez, ao papel da consciência fonológica.

Outro fato curioso a observar diz respeito ao papel da fase de silabificação. Alguns achados têm apontado para a importância da fase de silabificação na leitura. Pode-se perceber, em ambos os grupos, que alguns sujeitos resistiram, por um período longo, a entrar na fase de silabificação – ou seja, de decomposição silábica e/ou integração das sílabas em palavras –

optando, ora por manter-se na segmentação de letras, tentando uma integração sem passar pela silabificação, ora por tentar ler sempre holisticamente. Esses sujeitos tiveram seu desempenho bastante comprometido ao final do ano.

Vale ressaltar que esses achados discutidos até agora, embora não tenham passado pelo rigor quantitativo, merecem ser aqui apontados, por poderem ilustrar determinadas tendências em alguns grupos e apontar alguns caminhos teóricos e pedagógicos possíveis.

Por fim, um último aspecto a considerar diz respeito à interferência do método escolar. Embora não se possa considerar que as escolas selecionadas sejam rigorosamente fiéis ao método assumido – se é que existe essa fidelidade – considera-se que a escola EVL é representativa do método fonético enquanto a EBR utiliza assumidamente o método global. A escolha dessas duas diferentes orientações não se deu com o objetivo de investigar a interferência do método de ensino sobre a leitura, e sim, como uma forma de homogeneizar os resultados. Entretanto, alguns aspectos curiosos a respeito da diferença na orientação metodológica merecem ser considerados. Assim, para ilustrar a diferença entre as duas escolas, serão tomados os resultados do G1, no teste de leitura de palavras na primeira e última fase do teste. Em seguida, será feito o mesmo para o G2. Tomaram-se como referência os resultados no uso das estratégias de leitura de cada grupo.

Observe os resultados do G1, nas duas escolas, expostos na Tabela 16:

Tabela 16 - Estratégias de leitura utilizadas pelo G1 – EVL vs EBR – teste de palavras – Fase 1

<i>Padrões silábicos</i>	<i>LC</i>		<i>INT</i>		<i>DEC</i>		<i>PSEUDO</i>	
	<i>EVL</i>	<i>EBR</i>	<i>EVL</i>	<i>EBR</i>	<i>EVL</i>	<i>EBR</i>	<i>EVL</i>	<i>EBR</i>
CV	1		14	19	34	30		21
VC	1		7	11	47	14		24
CVC	2		9	14	41	25		22
CCV			9	7	46	17		30
CCVC			3	5	61	18		32

Legenda: CV: consoante+vogal; VC: vogal+consoante; CVC: consoante+vogal+consoante; CCV: consoante+consoante+vogal; CCVC: consoante+consoante+vogal+consoante. LC: leitura contínua; INT: leitura integrativa; DEC: leitura com decomposição; PSEUDO: pseudoleitura.

Não é interesse, neste momento, uma análise detalhada desses resultados; razão porque serão comentados apenas alguns aspectos pontuais. Observa-se, no início do ano, certo equilíbrio no uso das estratégias de integração entre as duas escolas. Entretanto, há uma diferença significativa entre os usos de estratégias de decomposição, leitura contínua e pseudoleitura.

Pelas entrevistas realizadas, soube-se que as crianças da escola EBR eram oriundas, na sua maioria, da educação infantil desta mesma instituição; enquanto as crianças da EVL eram oriundas de diferentes escolas, já que não possui educação infantil. Portanto, enquanto se não se pode afirmar que o comportamento das crianças da EVL seja influenciado pela escola, no início do ano, pode-se, apontar que, no caso das crianças da EBR, a escola tenha influência sobre o perfil inicial de leitura do grupo. O que se observa ali, portanto, é que as crianças da escola EBR, cujo método de alfabetização utilizado é o global, parecem se deixar levar pela tendência a não se estimular a decodificação, tanto que a diferença numérica no uso da decomposição (DEC) é marcante (EVL → CV= 34, VC= 47, CVC= 41, CCV= 46, CCVC= 61 / EBR → CV= 30, VC= 14, CVC= 25, CCV= 17, CCVC= 18). Por outro lado, a tendência contrária a estimular uma leitura holística leva ao maior uso de estratégias de pseudoleitura (PSEUDO) pelos sujeitos da EBR do que pelos sujeitos da EVL (EVL → 0 / EBR → CV= 21, VC= 24, CVC= 22, CCV= 30, CCVC= 32). Esses achados levam à conclusão de que incentivar as crianças a realizar tarefas para quais elas ainda não estão preparadas – leitura contínua – pode levar ao caminho contrário, ou seja, pode estimulá-las a utilizar estratégias mais involuídas. Este grupo tem seu perfil alterado no fim do ano letivo. Observe a Tabela 17:

Tabela 17 – Estratégias de leitura utilizadas pelo G1 – EVL vs EBR – teste de palavras – Fase 4

<i>Categorias</i> <i>Padrões silábicos</i>	<i>LC</i>		<i>INT</i>		<i>DEC</i>		<i>PSEUDO</i>	
	<i>EVL</i>	<i>EBR</i>	<i>EVL</i>	<i>EBR</i>	<i>EVL</i>	<i>EBR</i>	<i>EVL</i>	<i>EBR</i>
CV		3	44	41	35		23	
VC		3	38	36	43		35	
CVC		2	44	40	44		29	
CCV			39	34	43		32	
CCVC			42	33	63		38	

Legenda: CV: consoante+vogal; VC: vogal+consoante; CVC: consoante+vogal+consoante; CCV: consoante+consoante+vogal; CCVC: consoante+consoante+vogal+consoante. LC: leitura contínua; INT: leitura integrativa; DEC: leitura com decomposição; PSEUDO: pseudoleitura.

Ao final do ano letivo, observa-se quase um equilíbrio no uso das estratégias de integração (INT) (EVL → CV= 44, VC= 38, CVC= 44, CCV= 39, CCVC= 42 / EBR → CV= 23, VC= 35, CVC= 29, CCV= 32, CCVC= 38), com uma maior incidência de acertos para as crianças da EVL. Também o uso da decomposição é maior entre as crianças da EVL do que da EBR. Por outro lado, as pseudoleituras desaparecem. Se há um desaparecimento das pseudoleituras (bastante recorrente no primeiro momento) e, por outro lado, não há aumento relevante nas demais estratégias, a que estratégia essas pseudoleituras terão dado lugar então? Ao silêncio ou à subvocalização. Ao que parece, como a decodificação parece algo proibido numa orientação global, ela ficou reservada para ser feita em silêncio ou de maneira subvocalizada. A prova disso é que a ocorrência de subvocalização foi maior na leitura dos sujeitos da EBR do que dos sujeitos da EVL. E isso ocorreu também com o G2 como será retratado adiante.

Um dado curioso diz respeito ao uso da leitura contínua (LC). Na primeira fase, apenas as crianças da EVL fizeram leitura contínua; enquanto, na última fase, apenas as crianças da EBR realizaram esse tipo de leitura. A baixa ocorrência dessas estratégias não poderia levar à afirmação de que as crianças da EVL teriam sofrido uma involução (até por que o perfil geral desse grupo parece ser mais evolutivo do que do outro), nem levar, por

outro lado, a idéia de que as crianças da EBR teriam tido um comportamento mais evoluído (visto que a baixa incidência das demais estratégias não justificaria tal hipótese).

Considere-se agora o perfil do G2. Na Tabela 18 pode-se observar o comportamento diferenciado dos sujeitos da EVL e EBR no início do ano letivo:

Tabela 18 – Estratégias de leitura utilizadas pelo G2 – EVL vs EBR – teste de palavras – Fase 1

<i>Padrões silábicos</i>	<i>LC</i>		<i>INT</i>		<i>DEC</i>		<i>PSEUDO</i>	
	<i>EVL</i>	<i>EBR</i>	<i>EVL</i>	<i>EBR</i>	<i>EVL</i>	<i>EBR</i>	<i>EVL</i>	<i>EBR</i>
CV		3 44		41 35		23		
VC		3 38		36 43		35		
CVC		2 44		40 44		29		
CCV		39		34 43		32		
CCVC		42		33 63		38		

Legenda: CV: consoante+vogal; VC: vogal+consoante; CVC: consoante+vogal+consoante; CCV: consoante+consoante+vogal; CCVC: consoante+consoante+vogal+consoante. LC: leitura contínua; INT: leitura integrativa; DEC: leitura com decomposição; PSEUDO: pseudoleitura.

No caso do G2, no momento inicial, não há como defender a influência da escola sobre o desempenho dos sujeitos, visto que, em ambas, os alunos são oriundos de escolas diversas, e alguns deles estavam há anos afastados da escola. Assim, observa-se aparentemente um desempenho bastante equilibrado entre os sujeitos da EVL e EBR – com uma sutil diferença, que apenas os sujeitos da EBR utilizaram estratégias de leitura contínua (EVL → 0 / EBR → CV= 03, VC= 03, CVC= 02). Os sujeitos da EVL usaram mais estratégias de decomposição do que os sujeitos da EBR (EVL → CV= 35, VC= 43, CVC= 44, CCV= 43, CCVC= 63 / EBR → CV= 23, VC= 35, CVC= 29, CCV= 32, CCVC= 38), enquanto a estratégia de integração teve um uso equilibrado, para as duas escolas (EVL → CV= 44, VC= 38, CVC= 44, CCV= 39, CCVC= 42 / EBR → CV= 41, VC= 36, CVC= 40, CCV= 34, CCVC= 33). Desses achados, a informação que salta aos olhos é o fato de haver, com exceção da estratégia de leitura contínua (ocorrente, porém sutil), sempre mais

ocorrências de estratégias de todos os tipos na EVL do que na EBR. Seriam os sujeitos da EVL mais estimulados ou mais interativos diante da tarefa de leitura? É algo a se questionar.

Observe, por fim, o resultado da última fase de leitura, na Tabela 18:

Tabela 19– Estratégias de leitura utilizadas pelo G2 – EVL vs EBR – teste de palavras – Fase 4

<i>Padrões silábicos</i>	<i>LC</i>		<i>INT</i>		<i>DEC</i>		<i>PSEUDO</i>	
	<i>EVL</i>	<i>EBR</i>	<i>EVL</i>	<i>EBR</i>	<i>EVL</i>	<i>EBR</i>	<i>EVL</i>	<i>EBR</i>
CV	6		34	31	22	32		
VC	1		32	30	25	37		
CVC			24	21	20	35		
CCV			27	23	25	45		
CCVC			28	21	22	43		

Legenda: CV: consoante+vogal; VC: vogal+consoante; CVC: consoante+vogal+consoante; CCV: consoante+consoante+vogal; CCVC: consoante+consoante+vogal+consoante. LC: leitura contínua; INT: leitura integrativa; DEC: leitura com decomposição; PSEUDO: pseudoleitura.

Aparentemente, a EVL tem um desempenho mais proficiente do que a EBR, nota-se isso pelo número de ocorrências das estratégias de integração (EVL → CV= 34, VC= 32, CVC= 24, CCV= 27, CCVC= 28 / EBR → CV= 31, VC= 30, CVC= 21, CCV= 23, CCVC= 21) e leitura contínua (LC) (EVL → CV= 06, VC= 01 / EBR → 0). Entretanto essas diferenças não são significativas, denotando mais um equilíbrio entre os sujeitos da EVL e EBR.

Tendo em vista as semelhanças entre os sujeitos dos dois grupos em questão, pode-se pressupor que o método de ensino, embora estimule mais uma estratégia do que outra em alguns momentos – como ocorreu com o G1 – não parece ter um peso relevante sobre o processo de aquisição da leitura, embora não se possa afirmar isto categoricamente, visto que esta variável não foi controlada nesta pesquisa.



## 5 IMPLICAÇÕES AO ENSINO – DO DITO, O MUITO POR DIZER. DO FEITO, O MUITO POR FAZER

*O tempo é a minha matéria, o tempo presente,  
os homens presentes,  
a vida presente(...)  
O presente é tão grande, não nos afastemos.  
Não nos afastemos muito, vamos de mãos  
dadas.*

C. D. de Andrade.

---

As discussões a respeito do estilo de aprendizagem de crianças e adultos empreendidas até aqui podem levar automaticamente o leitor a refletir sobre as questões da pedagogia da leitura. Embora haja ainda muito por dizer – e muito que ficará sem ser expresso aqui – a consequência mais desejada serão os ecos desses resultados na sala de aula.

É verdade que, ao transpor os dados de sujeitos reais para um trabalho de pesquisa, eles são transformados em sujeitos ideais. Entretanto, ao lançar mão das reflexões teóricas a respeito desses achados, em sala de aula, os sujeitos voltam a ser reais, desta vez, ressignificados, a partir das reflexões que a realidade suscitou.

Resta agora falar-se dos sujeitos reais, porque, à escola, são eles que interessam: *os sujeitos presentes, no tempo presente, na vida presente*. E junto a eles, resta falar da escola

real, da pedagogia real, do momento real e do muito por fazer na alfabetização de crianças e adultos.

As questões que serão aqui discutidas filiam-se a três concepções básicas, cujos achados corroboram:

a) as características do sistema de escrita de uma língua dada exercem influência significativa sobre a aquisição da leitura e escritura dos sujeitos – todavia o interesse deste trabalho refere-se especificamente à leitura;

b) quando o sistema de escrita adotado é de base alfabética – baseia-se na relação entre escrita e oralidade – as características estruturais da língua falada refletem-se na aquisição da leitura pelos sujeitos;

a) os sujeitos da aprendizagem – sejam crianças ou adultos – aprendem a ler gradativamente, seguindo a uma hierarquia, que parte de estruturas lingüísticas mais canônicas em direção às menos canônicas, especialmente no que tange à sílaba.

Ao longo deste capítulo, serão discutidas, portanto, as questões referentes a como o ensino da leitura pode ser viabilizado levando em consideração os aspectos referentes ao sistema de escrita, aos objetivos sociais e individuais a que se presta a alfabetização de crianças e adultos e as características dos sujeitos de aprendizagem.

## 5.1 A LEITURA E A LÍNGUA AMBIENTE

Ao se admitir a interferência fundamental da estrutura lingüística no processo aquisicional está-se de acordo com a visão de que, para aprender a língua escrita – um código convencional – é necessário que o sujeito seja instruído também a respeito da dimensão técnica dessa língua.

A esse respeito, se expressa Frade:

Nos últimos anos, os estudos relativos às concepções de alfabetização, sobretudo aqueles ligados à função social da leitura e escrita e ao processo psicológico de construção desse conhecimento tornaram-se os baluartes da formação de professores e da divulgação de inovações em alfabetização. No entanto, esse processo fez com que uma das facetas mais importantes da alfabetização – a decodificação – tenha sido esquecida, tanto nas pesquisas quanto nos discursos autorizados de alfabetizadores. Cabe perguntar: os egressos destes cursos de formação têm conseguido alfabetizar? As soluções para nossos problemas metodológicos são de natureza complexa e a discussão da relação entre os métodos e a aprendizagem precisa entrar novamente na pauta das pesquisas e nos currículos de formação de professores (FRADE, 2003, p. 18-19).

Como se pode deduzir a partir dos resultados deste trabalho, o comportamento dos sujeitos (tanto do G1 quanto do G2) demonstrou haver uma forte influência da estrutura silábica sobre a aprendizagem da leitura, em outras palavras, a estrutura silábica exerce influência sobre o processo de aprendizagem da leitura de palavras: aprendem-se inicialmente estruturas mais canônicas e, posteriormente, estruturas menos canônicas.

Esse fato ocorre em virtude de os falantes do PB terem desenvolvido uma consciência marcante das sílabas – como consequência da extrema regularidade silábica característica dessa língua – tanto ao longo da aquisição da oralidade, como da escrita.

O fato de os achados demonstrarem que tanto as crianças como os adultos se deixam afetar pela estrutura silábica leva à conclusão da necessidade de um planejamento que considere uma abordagem em torno da sílaba na alfabetização de crianças e adultos. Como atesta Valente e Martins:

A popularidade dos métodos silábicos (em que primeiro são ensinadas as sílabas do tipo CV), no Brasil, baseia-se provavelmente na sua eficácia que, em parte, pode derivar das propriedades da ortografia da língua portuguesa. (VALENTE; MARTINS, 2004, p. 198).

Como se demonstrou nos resultados deste trabalho, estruturas mais canônicas tendem a estimular o uso da *rota lexical* (e de estratégias mais proficientes); enquanto estruturas menos canônicas incentivam o uso da *rota fonológica* (e de estratégias menos

proficientes). Assim, conclui-se que, ao selecionar as palavras que serão utilizadas durante a sistematização da leitura, o professor precisa ter em mente esse fato; devendo, a depender dos seus objetivos num dado momento, fornecer situações para que o sujeito aprenda a fazer uso de uma ou outra rota durante a leitura, ou das duas simultaneamente.

Outro aspecto a se considerar é que o maior número de acertos (aliado ao tipo de estratégia usada) na leitura de palavras com estrutura silábica canônica, comparado à estrutura menos canônica – em ambos os grupos – denuncia o fato de que é necessário empreender um ensino que inicie a sistematização da leitura pelas palavras cujas estruturas silábicas sejam mais simples. E isso tanto na *educação infantil* quanto na *educação adulta*.

Por outro lado, o aumento progressivo no nível de acertos ao longo do ano, além do avanço no perfil estratégico dos sujeitos dos dois grupos, demonstra que os sujeitos avançam gradativamente e progressivamente à medida que entram em contato com material diverso e com instrução. Assim, sugere-se que se planeje o ensino tendo em vista etapas progressivas de aprendizagem, em que muitas vezes uma etapa anterior é pré-requisito para uma etapa posterior – por, exemplo, deve-se partir do pressuposto de que a *decomposição* é pré-requisito para a *integração* e para a *leitura contínua*.

Essas regras gerais, embora mereçam ser tomadas como referência tanto para sistematização da alfabetização de crianças como de adultos não podem representar uma *camisa de força* no ensino da leitura, sob pena de se estar retomando uma orientação metodológica exclusivamente sintética.

É preciso ter em mente tanto as semelhanças quanto as diferenças entre crianças e adultos. E a metodologia de ensino deve levar em consideração estes aspectos. Assim, o que esta pesquisa tem mostrado a esse respeito é que:

a) a concepção do senso comum de que os adultos aprendem a ler mais holisticamente, enquanto as crianças seriam mais *sintéticas*, não se sustenta. A diferença nos

estilos de letramento não parece advir de diferenças geracionais, e sim, de diferenças individuais. Com efeito, há tanto leitores *holísticos* entre os adultos como entre as crianças, assim como há tantos leitores  *sintéticos* entre as crianças como entre os adultos. Tais diferenças no estilo de letramento podem talvez explicar as diferenças nos estilos de leitores proficientes (há leitores mais globais, que captam facilmente o todo; enquanto há leitores mais sintéticos, que estão atentos mais a detalhes acerca do texto);

b) observa-se, sim, que o adulto, por encontrar-se mais em contato com textos escritos no seu cotidiano, o que o obriga a desenvolver estratégias de *leitura instrumental*<sup>41</sup>, parece terem desenvolvido uma espécie de sensibilidade para memorizar visualmente algumas seqüências de caracteres que formam palavras, mas essa memorização não serviria para a leitura de qualquer palavra, senão para algumas específicas. Assim, pode defender-se que os adultos são mais estimulados para apreender as regularidades ortográficas, podendo mesmo caracterizá-los como mais *visuais*;

c) as crianças, por outro lado, são menos expostas, no ambiente extra-escolar, a textos impressos, enquanto seriam mais sensíveis à percepção das regras fonológicas, em virtude da sua vivência mais oralizada; daí porque, provavelmente, um ensino exclusivamente fonético tenha mais efeito imediato com as crianças do que com os adultos. Diferentemente dos adultos, as crianças parece serem leitores mais *sonoros*.

Ora, já se observou aqui que, para aprender a ler, é necessário que o sujeito tenha a sensibilidade aguçada tanto para a percepção da relação entre som/grafia como para as regularidades ortográficas – a primeira exigindo mais um processamento *top-down*, a segunda exigindo um processamento mais *bottom-up* – sendo assim, uma orientação de ensino adequada deveria propor um método que estimule esses dois aspectos da leitura, ou seja, que se coloque numa posição intermediária entre o processamento ascendente e o descendente,

---

<sup>41</sup> Conceito largamente explicado ao longo deste trabalho.

tomando, conseqüentemente, como unidade de análise, o elemento que se coloque também numa posição intermediária. Isso pressupõe a retomada do método silábico (com todas as adaptações necessárias, tal qual fez Paulo Freire) e a utilização da sílaba como unidade de ensino.

## 5.2 É PROIBIDO PROIBIR QUE SE FALE EM MÉTODOS

Durante um longo período – desde a entrada do construtivismo na escola, a partir da década de 80, até há pouco tempo – houve uma proibição velada de falar de *método* nos encontros pedagógicos. Mas como os professores alfabetizaram ao longo desses anos sem um método? A resposta é muito simples: embora houvesse um silêncio a respeito, boa parte dos professores, na inexistência de uma proposição metodológica com bases mais “*científicas*”, continuaram lançando mão dos métodos de ensino tradicionais, rotulados de novidade, em virtude de se partir de estruturas maiores do que as letras e as sílabas, como disse Mortatti:

é justamente nas permanências, especialmente as silenciadas ou silenciosas, mas operantes, e nos retornos ruivosos e salvacionistas, mas simplistas e apenas travestidos de novo, que se encontram as *maiores resistências*. (Mortatti, 2006, p. 15)

A avaliação negativa que se faz hoje da influência do construtivismo na escola brasileira (CAPOVILLA, 2002) deve ter seu foco deslocado não para a questão da teoria construtivista, mas para o como esta teoria foi aplicada ao ensino. Ocorre que o construtivismo, como sempre defende Emília Ferreira, é uma teoria, não uma metodologia. Entretanto, não se ensina com teorias, essas devem, sim, ser tomadas como base para a elaboração de uma metodologia, mais precisamente, de um método de ensino. Foi a negação dessa elaboração que gerou os equívocos conhecidos mais amplamente hoje, mas que já se discutia – silenciosamente, em virtude da proibição ao método – no interior da academia.

Essa questão tem levado a uma triste conclusão a respeito do ensino de alfabetização no Brasil: do ponto de vista metodológico, lingüístico-pedagógico, parece que os estudiosos brasileiros que trabalham com alfabetização infantil falharam naquele que deveria ser seu objetivo social, qual seja, a elaboração de uma metodologia de ensino da leitura que levasse em conta as descobertas científicas e, ao mesmo tempo, a realidade histórico-social das crianças brasileiras.

Nesse sentido é que se pode dizer que a metodologia da alfabetização de adultos deu um passo a frente: Paulo Freire, comprometido com o fim social de alfabetizar em massa a população adulta iletrada, elabora uma metodologia de alfabetização que é, ao mesmo tempo, uma Filosofia da Educação e um método de ensino da leitura.

A eficiência do método Paulo Freire ocorreu, por um lado, por representar uma revolução na Educação de Jovens e Adultos, visto assentar-se em pressupostos científicos de base humanista, e, por outro lado, pelo fato de seu método de alfabetização ter tomado como base de análise a *sílaba*.

As fases de aplicação do método já foram explicitadas em capítulos anteriores, entretanto, resta dizer que, do ponto de vista lingüístico-pedagógico, Paulo Freire parece ter sido um precursor do movimento que começa a ser instaurado hoje: a ressignificação do método silábico naquilo que ele tem de melhor.

O trabalho com a palavra no método Paulo Freire é desenvolvido de maneira sistemática:

- a) faz-se um levantamento da linguagem falada pela população escolar;
- b) realiza-se uma tematização em torno de algumas palavras consideradas representativas daquele grupo – é aí que entra o trabalho com os campos semânticos;

c) desenvolvem-se rodas de discussão em torno de temas pertinentes e significativos, o que faz com que o sentido das palavras seja continuamente retroalimentado e expandido;

d) selecionam-se as palavras tendo em mente critérios semânticos e fonográficos (deve-se selecionar palavras que abarquem os diversos padrões silábicos da língua escrita); e

e) estudam-se as *palavras geradoras* por ordem de dificuldade lingüística: partindo-se das estruturas silábicas mais simples até às mais completas e complexas.

Os achados desta pesquisa demonstram, impressionantemente, o quanto este método é atual, e quanto seria necessária uma retomada desse método na *alfabetização de adultos*, sem descartar, entretanto, a necessidade de realizar algumas atualizações e adaptações, cuja contribuição das pesquisas atuais seria muito significativa.

Algumas sugestões seriam as seguintes:

a) na fase de levantamento da língua falada, seria interessante fornecer informações ao alfabetizador a respeito dos aspectos sociais, geográficos e estilísticos que envolvem a fala, aspectos fornecidos pela pesquisa sociolingüística;

b) a compreensão dos campos semânticos e seu efeito para o trabalho com a produção textual (além do próprio conceito de texto e discurso) trariam uma grande contribuição ao trabalho com as *palavras temáticas*;

c) por fim, a contribuição dos achados desta pesquisa, e de outras que enfoquem o aspecto técnico da aquisição da leitura (pouco tratado nos trabalhos sobre EJA) seria relevante no momento da sistematização do estudo da *palavra geradora*.

Para o ensino da *alfabetização infantil*, talvez tal método também pudesse ser levado a cabo com as necessárias adaptações, mas o que se poderia propor mais especificamente seria:



a) o ensino deve partir da consideração à estrutura silábica (sem que com isso se esteja propondo o retorno ao método silábico tradicional) levando em conta, durante a sistematização, as estruturas mais simples e complexas;

b) devem-se oferecer situações que levem o sujeito a desenvolver estratégias de *decomposição e integração* da palavra, numa fase inicial, ao invés que se estimular a memorização de palavras. Isto porque é a partir da rota fonológica que a criança apreende as regras fonotáticas da língua escrita, necessárias a sua autonomia como leitor. Para isso, propor leitura de palavras desconhecidas e pseudopalavras constituem um exercício eficaz;

c) por outro lado, uma vez automatizada a *decomposição*, devem-se fornecer situações em que se possa incentivar o leitor a uma *leitura contínua*, em que se concentre a atenção mais no sentido do que na estrutura lingüística. Todavia, para que isso ocorra, as palavras em foco devem ser palavras familiares e regulares, ao menos no início da escolarização, do contrário, se estaria estimulando a adivinhação, ao invés do processamento com compreensão.

Vale ressaltar que as sugestões são expostas aqui de maneira ampla, não constituindo a proposição de uma metodologia de alfabetização propriamente dita; entretanto, pretende-se que tais sugestões possam ser utilizadas pelo professor visando à elaboração, sim, de um método de ensino da leitura. Além disso, do que se disse a respeito da sílaba, não se quer defender o retorno ao método silábico, descontextualizado e mecânico. Essas sugestões acima podem estar inseridas num contexto educacional lúdico, significativo e prazeroso, sem ignorar as características individuais.

### 5.3 A SÍLABA: LOCUS PRIVILEGIADO DO ENSINO

O que essas reflexões levam a crer, observando-se como a escola tem encaminhado o processo de alfabetização, é que parece haver dois caminhos possíveis para a

aquisição da leitura no português brasileiro (e aparentemente as escolas têm seguido um ou outro caminho muitas vezes sem ter consciência disso).

Primeiro caminho: por reconhecer intuitivamente que as crianças têm sensibilidade para a percepção das sílabas, sensibilidade essa aprendida durante a aquisição oral, a escola inicia o percurso ensinando inicialmente o inventário gráfico (letras) que deverá constituir (compor, preencher) o molde silábico que elas já manipulam oralmente.

A forma como isso é feito varia de maneira mais mecânica, pouco estimulante e pouco significativa a formas mais lúdicas, mais prazerosas e significativas para a criança. Dessa maneira, tanto o antigo método de decorar o alfabeto e recitá-lo fora de qualquer contextualização como as propostas atuais que começam pela escrita do nome (e seguem pelo reconhecimento das letras que compõem o nome da mãe, do pai, dos colegas etc.), escritas essas altamente contextualizadas, têm uma meta comum: o ensino do inventário gráfico que servirá para preencher os moldes silábicos que serão descritos. Está-se afirmando que a segunda proposta não representa nenhuma evolução em relação à anterior? Obviamente não. O que se mostra aqui é que, do ponto de vista lingüístico, as duas propostas têm o mesmo objetivo; todavia, outros fatores (como os afetivos, emocionais, sociais, culturais etc.) justificam a escolha da segunda proposta pela maioria das orientações atuais. Entretanto, sistematicamente, ambas percorrem a mesma orientação lingüística.

O segundo caminho para sistematizar o ensino da escrita – muito utilizado pelos programas de alfabetização de adulto, mas também utilizado com crianças – consiste em iniciar pelo molde silábico. Parte-se geralmente de palavras (geradoras) e em seguida decompõe-se em sílabas. Objetiva-se com isso, não que o sujeito aprenda de imediato o inventário de letras do alfabeto; e sim, que desenvolva sensibilidade para o molde silábico - ou apenas o recupere (agora conscientemente), visto que o molde já é conhecido intuitivamente pelo falante, independentemente da sua idade ou classe social. À medida que

diversas estruturas silábicas vão sendo estudadas, vai se construindo um banco de dados que constituirá o alfabeto (o inventário gráfico).

Da mesma maneira, tanto o antigo método silábico das cartilhas quanto as propostas inovadoras que partem de estruturas maiores até chegar à letra, têm o mesmo objetivo em termos lingüísticos: ensinar (ou estimular) a sensibilidade ao molde silábico para, daí, partir gradativamente para as letras. Algumas propostas partem tanto de estruturas silábicas mais simples para chegar às mais complexas, como de relações letra/som mais simples (biunívocas) até chegar às relações arbitrárias. Outras não chegam a levar este aspecto em consideração.

Ambas as propostas são possíveis e podem ser eficazes, a depender de inúmeros fatores (sociais, culturais, psicológicos etc.). Talvez o mais importante não seja qual o caminho mais adequado a seguir, visto que a história tem mostrado que afetivamente todos os caminhos levam à alfabetização sistemática. A discussão seria até que ponto a escola tem consciência do caminho que escolheu, até que medida vai a formação lingüística do professor, que o faça ter consciência do caminho que ele optou para alfabetizar seus alunos. Ou o professor continua perdido entre o discurso engajado da pedagogia atual a respeito da teoria da alfabetização e o método que ele efetivamente usa em sala de aula?

De qualquer forma, os dois caminhos apresentados acima serviram para mostrar que, independentemente de qual seja a orientação metodológica, eles convergem para, entre outros, um ponto em comum: estabelecem-se em torno da sílaba. Seja partindo dela (pela sensibilização ao molde silábico) seja dirigindo-se a ela (começando pela construção do inventário de letras e sua posterior correlação com os sons que representam). Ao que parece, a descoberta da sílaba (independente da orientação pedagógica), constitui-se no momento em que o sujeito encontra o “elo perdido” e a reconhece como a unidade ótima onde se combinam

os elementos do inventário fonológico/gráfico. É a partir daí que o sujeito dá o primeiro grande salto para sua autonomia como leitor.

## **6 CONCLUSÕES – ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS E CRIANÇAS: DO PONTO DE CHEGADA AO PONTO DE PARTIDA**

*Não tenho um caminho novo. O que eu tenho de novo é  
um jeito de caminhar.*

Thiago de Melo.

---

As reflexões aqui empreendidas demonstram que a história do processo escolar de alfabetização de crianças e adultos no Brasil é marcada por um descompasso contínuo, ora caracterizado por um distanciamento – há muito pouco diálogo entre os alfabetizadores de crianças e de adultos – ora por uma transposição equivocada – utilizam-se algumas vezes métodos de alfabetização infantil no EJA, sem resguardar as devidas diferenças.

Duas crenças fundamentais parece serem responsáveis por esse descompasso:

1<sup>a</sup>) A concepção de que a alfabetização escolar de crianças assenta-se mais sobre bases científicas do que a EJA;

2<sup>a</sup>) A suposição de que crianças e adultos aprendem diferente, sob todos os aspectos (donde se extrai a crença de que os adultos necessitam menos da aprendizagem técnica da leitura do que as crianças).

Pelo estudo aqui desenvolvido, pode-se afirmar que essas duas crenças não mais se sustentam. Observa-se que um avanço teórico nos estudos acerca do processo de leitura e escrita da criança não garantiu o avanço metodológico que se esperava; ainda mais, não garantiu que se tirasse proveito dessa *cientificidade* para melhorar a qualidade da alfabetização, especialmente na escola pública (haja vista o baixo desempenho em leitura da população denunciado pelos órgãos de avaliação já mencionados neste trabalho).

Por outro lado, como já se mencionou no capítulo anterior, ironicamente, é no interior da alfabetização de adultos que se criou um método verdadeiramente científico e eficaz – e originariamente brasileiro – o método Paulo Freire.

Além disso, a aparente distância entre o *estilo de letramento* das crianças e o dos adultos também parece não mais se sustentar. Há evidentemente muitos aspectos em que crianças e adultos se diferenciam, especialmente nos estilos de letramento, os quais foram amplamente discutidos ao longo deste trabalho; mas o que fica evidente é que, do ponto vista da aquisição lingüística, especialmente da aquisição e processamento do código escrito, adultos e crianças comportam-se de maneira muito semelhante.

## 6.1 DO PONTO DE CHEGADA

Os resultados mostraram que, ao longo do ano, tanto crianças quanto adultos passaram por um processo progressivo de *aquisição da sílaba*, que partia de estruturas silábicas mais simples evoluindo gradativamente para estruturas mais complexas. Em ambos os grupos, a sílaba prototípica foi a CV, enquanto a menos prototípica foi a CCVC, ficando as demais numa posição intermediária na escala. Ainda que houvesse uma sutil diferença entre G1 e G2 quanto às sílabas intermediárias, a verdade é que, tanto crianças quanto adultos adquiriram inicialmente as sílabas mais simples (compostas de *ataque* simples: CV); seguido

das sílabas completas (compostas de *ataque* simples com *coda*: CVC); e por fim, as mais complexas (constituídas de *ataque* ramificado e *coda*: CCVC).

No que tange a *interferência da acentuação*, crianças e adultos novamente tiveram um comportamento equânime. As palavras *paroxítonas*, como se esperava, foram as que ofereceram maior facilidade de processamento, havendo um maior índice de acertos para essas palavras; em segundo lugar, as palavras *proparoxítonas* obtiveram um maior índice de acertos, ficando as *oxítonas* com o menor índice.

Embora esse resultado fosse o esperado apenas em parte – já que as *oxítonas* ficaram em último lugar, quando o esperado é que tivessem em segundo – o fato de os adultos corresponderem aos mesmos parâmetros das crianças é mais uma evidência a favor da tese de que tanto aqueles quanto essas se deixam afetar pelas características da escrita em PB.

Quanto à terceira variável apreciada, a *posição da sílaba na palavra*, os resultados não corroboraram o esperado: enquanto esperava-se que as sílabas complexas fossem processadas mais facilmente quando na *posição interna e final*, seguida da posição inicial; observou-se que a *posição inicial* ofereceu mais facilidade ao processamento, seguida da *posição interna e final*. Ainda assim, os resultados semelhantes entre adultos e crianças, mais uma vez, demonstram não haver uma distância entre o processamento leitor sublexical de crianças e adultos que se encontram em fase de alfabetização.

A quarta variável, que considera os tipos de *estratégias de leitura* utilizadas e sua correlação com os padrões silábicos, ofereceu um resultado bastante regular: no início do ano letivo, as estratégias de leitura mais freqüentes, para crianças e adultos, foram aquelas que se concentravam mais numa rota fonológica de leitura (*decomposição*, para os adultos e *decomposição com pseudoleitura*, para as crianças). Ao final do ano, as estratégias mais freqüentes passam a ser aquelas que privilegiam uma rota lexical de leitura (*leitura contínua*, tanto para as crianças quanto para os adultos). Tal fato parece evidenciar que a evolução da

leitura parece ser guiada por regras, havendo um percurso progressivo: utilizam-se inicialmente estratégias mais localizadas avançando para estratégias mais holísticas, em ambos os grupos (crianças e adultos)

Observa-se, ainda, uma interferência visível do padrão silábico sobre a estratégia de leitura: as palavras mais simples tendem a ser lidas através de estratégias mais avançadas, como as *integrações e leitura contínua*, enquanto as palavras mais complexas tendem a ser lidas através do uso de estratégias menos avançadas, como *pseudoleitura e decomposição*. Mais uma vez observou-se um comportamento totalmente equânime entre crianças e adultos.

Esses resultados vêm ao encontro da defesa que aqui se faz: embora haja muitos aspectos do letramento em que crianças e adultos se diferenciem, no que tange à aquisição da contraparte técnica da escrita, adultos e crianças demonstram deixar-se afetar igualmente pelas estruturas lingüísticas da escrita em PB.

## 6.2 AO PONTO DE PARTIDA

Em vários pontos deste trabalho vem-se discutindo sobre a aplicação dos seus achados para a teoria e a metodologia da leitura. Observa-se, pelo estado atual das pesquisas e do ensino em leitura, que há ainda muito caminho a trilhar e muitos estão previstos neste trabalho. Caberia se perguntar, portanto, o que, em resumo, esta pesquisa pode fornecer de contribuição para a alfabetização de crianças e de adultos, mais especificamente, a aquisição da leitura?

Ora, se já não mais se sustentam as crenças acima mencionadas, e se tanto os resultados negativos no perfil do leitor brasileiro como os dados aqui apresentados levam a conclusão inevitável de que o caminho percorrido até aqui precisa ser refeito, então talvez seja necessário rever essas crenças.



Talvez seja necessário, no que tange à pesquisa, um maior estímulo por parte das instituições de ensino superior aos trabalhos que dêem ênfase ao estudo do código, especialmente das implicações dos estudos fonológicos sobre a alfabetização. Com o advento da teoria construtivista, que minimiza o papel da oralidade no processo de alfabetização, as pesquisas que enfocavam os aspectos fonográficos da leitura e escrita praticamente desapareceram. É chegada a hora de retomar este aspecto da pesquisa em lingüística aplicada. Este trabalho aponta especialmente para a necessidade de desenvolverem-se outros estudos a respeito da interferência da sílaba na alfabetização. Tomando como referência os aspectos que foram propositadamente deixados de fora neste trabalho, sugere-se, por exemplo:

- a) estudar especificamente o papel da acentuação silábica, correlacionando cada padrão silábico com o tipo de acentuação fonética (como desdobramento, a acentuação gráfica relacionada) e sua interferência sobre a aprendizagem da leitura. Para tanto esta pesquisa fornece um banco de dado denso e diversificado;
- b) outro aspecto deixado de fora que merece ser incluído numa pesquisa futura diz respeito à aquisição e processamento leitor dos ditongos e das sílabas travadas com arquifonema nasal;
- c) sugere-se também um estudo que investigue a interferência do estilo individual de aprendizagem sobre a aquisição da leitura, algo já antes mencionado;
- d) tendo em vista a especificidade desta pesquisa, utilizou-se, do aplicativo APPTL, apenas o teste de palavras/pseudopalavras isoladas. Sugere-se uma série de estudos visando à compreensão da influência do contexto lingüístico supra-lexical sobre o processamento da palavra, para isso, utilizar-se-ia o teste de palavras/pseudopalavras contextualizadas;

- e) é também relevante investigar a influência de outras variáveis lingüísticas, como extensão da palavra, pontuação, entre outros, sobre a aprendizagem da leitura, especialmente em adultos, algo pouco explorado na literatura.

Conquanto venha-se afirmando neste trabalho pela necessidade de se estudar a leitura e escritura enquanto habilidades cognitivas diferentes, a constatação de que, diante da uma mesma complexidade lingüístico-estrutural da escrita, os sujeitos reagem utilizando estratégias de leitura diferentes das estratégias de escritura, sugere uma investigação em que se considerem os processos de leitura simultaneamente aos processos de escritura, não como dependentes um do outro, mas como categorias associadas. Assim, é recomendável trabalhos que enfoquem essas duas categorias separadamente, com implicações objetivas na metodologia da alfabetização.

Como reinauguração da discussão teórica a respeito dos métodos de alfabetização, sugere-se pesquisas que enfoque o papel do método de alfabetização sobre a aprendizagem da leitura. Observou-se neste trabalho que, embora o método de alfabetização possa retardar ou avançar (aí tanto o “retardar” como o “avançar” podem ter conotações positivas ou negativas a depender das características individuais) o desenvolvimento do leitor iniciante, ele não chegaria a comprometer a aprendizagem visto que percurso da leitura dos sujeitos obedece a padrões gerais que iniciam com as estruturas mais simples avançando para as mais complexas. Entretanto, trabalhos comparando diferentes métodos e investigando a sua influência sobre a formação do perfil do leitor seriam altamente recomendáveis.

Outros aspectos relacionados a esta pesquisa diz respeito a suas implicações à terapia de leitura e escrita e ao ensino de língua estrangeira. Sugere-se que os terapeutas infantis – especialmente os psicopedagogos e fonoaudiólogos – compreendam o desenvolvimento dos sujeitos normo-leitores para assim poderem agir comparativamente e interferir de maneira efetiva na terapia de leitura e escritura com sujeitos que possuam algum

tipo de patologia. Pesquisas interdisciplinares entre lingüistas e terapeutas de escrita seriam muito relevantes, nesse sentido; é claro, com repercussões objetivas nos métodos terapêuticos. Quanto ao segundo ponto, sugere-se como um dos desdobramentos desta pesquisa, o estudo da interferência dos padrões silábicos sobre a aprendizagem em LE.

No que tange às implicações pedagógicas (já amplamente discutido no capítulo anterior) o que se conclui é pela necessidade urgente de dar ao trabalho com o código um lugar sistemático nas aulas de EJA, e, à educação de crianças, levar a cabo um trabalho que respeite tanto as características da escrita em PB como as individualidades e a realidade da criança brasileira. É ainda urgente e necessário um maior diálogo entre os alfabetizadores de crianças e alfabetizadores de adultos, para que se possa tirar proveito das diferentes experiências de ambos.

Contribuir para a construção de uma metodologia de ensino da leitura para crianças e para adultos constitui-se na maior necessidade atual e no principal desafio para o estudioso comprometido com o fazer social. Mais do que isso, seria o melhor *presente* para a escola do *presente*. E como diz Drummond:

*“O presente é tão grande, não nos afastemos.  
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.”*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

ALVARENGA, D. Leitura e escrita: dois processos distintos. *Educação Revista*, Belo Horizonte, n. 7, 27-31, jul. 1988.

ALVAREZ, C. J., VEGA, M. & CARREIRAS, M. La sílaba como unidad de activación léxica em la lectura de palabras trisílabas. *Psicothema*, v. 10, n. 2, p. 371-386, 1998.

ABAURRE, M. B. M. Horizontes e limites de um programa de investigação em aquisição da escrita. In: LAMPRECHT, R. R. *Aquisição da linguagem: questões e análises*. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 17-38, 1999.

ADAMS, M. J. *Beginning to Read: thinking and learning about print*. [Illinois]: Center for Study of Reading: The Reading Research and Education: University of Illinois at Urbana-Champaign, 1990.

BECK, I. L., JUEL, C. The Role of Decoding in Learning to Read. In: SAMUELS, S. J., FARSTRUP, A. E. (Ed.). 2 Ed. *What research has to say about reading instruction*. Delaware: International Reading Association (IRA), 1992.

BIDERMAN, M. T. A unidade léxica e a realidade psicolingüística da palavra. In: *Teoria Lingüística*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BISOL, Leda. O ditongo na perspectiva da fonologia atual. *D.E.L.T.A.*, 1989.

BONAMINO, A. M. C. ; FRANCO, Creso ; COSCARELLI, Carla . Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao Saeb e ao Pisa. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 91-113, 2002.

BRANDÃO, C. *O que é método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BYRNE, B. Treinamento da consciência fonêmica em crianças pré-escolares: por que fazê-lo e qual o seu efeito? In: CARDOSO-MARTINS, C. (Org.) *Consciência fonológica e Alfabetização*. Petrópolis: Vozes, p. 37-67, 1995.

CAGLIARI, L. Carlos. *Elementos de fonética do português brasileiro*. 185 f. Tese (Livre Docência) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 1981.

\_\_\_\_\_. Da importância da prosódia para a descrição de fatos gramaticais. In: ILARI, R. (Org.). *Gramática do português falado*. Níveis de análise lingüística. Campinas: Editora da UNICAMP, vol. II, p. 39-64. (volume II), 1992.

\_\_\_\_\_. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: ROJO, R. (Org.) *Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas*. Campinas: Mercado das Letras, p. 61-86, 1998.

CÂMARA JR., J. M. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1970.

\_\_\_\_\_. *Problemas de Lingüística Descritiva*. Petrópolis: Vozes, 1981.

CAPOVILLA, F. Construtivismo X Método Fônico – Telma Weiss e Fernando e Capovilla, 2002. Disponível em: [HTTP://www.abrelivros.org.br/abrelivros/texto.asp?id=1597](http://www.abrelivros.org.br/abrelivros/texto.asp?id=1597) Acesso em 26, jul. 2006.

CARDOSO-MARTINS, C. A habilidade de crianças em fase pré-escolar de identificar uma palavra impressa desconhecida por analogia a uma palavra conhecida. In: CARDOSO-MARTINS, C. (Org.) *Consciência fonológica e alfabetização*. Petrópolis: Vozes, p. 101-127, 1995.

CARVALHO, W. J. de A. *O desenvolvimento da consciência fonológica: da sensibilidade à consciência plena das unidades fonológicas*. 330 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

CAVALCANTI, M. do C. *Interação leitor-texto: aspectos de interpretação pragmática*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

CIELO, C. *Relação entre a sensibilidade fonológica e a fase inicial de aprendizagem da leitura*. Dissertação (Mestrado em Letras) - Centro de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1996.

COLLISCHONN, G. A sílaba em português. In: BISOL, L. (Org.). *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 95-130, 1996.

COSCARELLI, C. V. *Leitura em ambiente multimídia e a produção de inferências*. 319 f. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.

COSTA, S. B. Borba. *Adverbiais espaciais e temporais do português: indícios diacrônicos de gramaticalização*. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

DAVIS, B. L. From babbling to first words: phonetic patterns. In: *First ESCA Tutorial and Research Workshop on Speech Production Modeling*. AuTrans, . p. 20-24, 1996.

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

DOIGNON, N. & ZAGAR, D. Les enfants en cours d'apprentissage de la lecture perçoivent-ils la syllable à l'écrit? *Canadian Journal of Experimental Psycholog*, Canada, v. 60, n. 4, p. 258-274, dec. 2006.

EHRI, L. C. Development of the ability to read words. In: BARR, R. et. al. (Org.). *Handbook of reading research*, v. II, New York: Longman, p. 383-417 (volume II), 1991.

\_\_\_\_\_. Learning to read and spell words. *Journal of Reading Behavior*, [S.l.], n. 19, p. 5-31, 1987.

FERREIRA. A. B. H. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 2ª ed. Revista e aumentada. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, (16ª impressão), 1986.

FERREIRA. A. B. H. *Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Rrp Editora, 1977.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERREIRO, E. Os processos construtivos de apropriação da escrita. In: FERREIRO, E. & PALACIOS, M. *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Trad. Luiza Maria Silveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

\_\_\_\_\_. *Reflexões sobre a alfabetização*. Trad. Horácio Gonzáles (et. al.). São Paulo: Cortez, 1990.

\_\_\_\_\_. *Com Todas as Letras*. Trad. Maria Zilda Cunha Lopes. São Paulo: Cortez, 2007a.

\_\_\_\_\_. *Alfabetização em Processo*. Trad. Sara Cunha Lima. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2007b.

FRADE, I. C. da S. Alfabetização hoje: onde estão os métodos? *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 9, n. 50, p. 17-29, mar./abr. 2003.

FREITAS, E. *Aprendizagem da estrutura silábica: oralidade e escrita*. 125 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2001.

GOODMAN, J. K. Reading: a psycholinguistic guessing game. In: SINGER, H., RUDELL, R. B. *Theoretical models and process of reading*. 2 Ed. Delaware: Internacional Reading Association (IRA), 1976.

\_\_\_\_\_. A linguagem integral: um caminho fácil para o desenvolvimento da linguagem. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 27, n. 4, p. 65-83, dez 1992a.

\_\_\_\_\_. Whole Language Research: Foundations and Development. In: SAMUELS, S. J., FARSTRUP, A. E. (Ed.) *What research has to say about reading instruction*. 2 Ed. Delaware: International Reading Association (IRA), p. 46-69, 1992b.

\_\_\_\_\_. Reading, Writing, and Written Texts: A Transactional Sociopsycholinguistic View. In: RUDELL, R. B., RUDELL, M. R., SINGER, H. (Ed.) *Theoretical Models and Process of Reading*. 4 ed. Delaware: International Reading Association (IRA), p. 1093-1130, 1994.

GOSWANI, P. E. Phonological Skills and Learning to Read. *Annals of the New York Academy of Sciences*, New York, v. 682, n. 14, p. 296-311, jun. 1993.

GOUGH, P. B., LARSON, K. C. A estrutura da consciência fonológica. In: CARDOSO-MARTINS, C. (Org.) *Consciência fonológica e alfabetização*. Petrópolis: Vozes, p. 13-35, 1995.

HEAD, B. *A comparison of the segmental phonology of Lisboa and Rio de Janeiro*. Tese (Doutorado em Lingüística) - Austin, Texas, 1964.

KATO, M. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, A. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1989.

\_\_\_\_\_ (org.) *Os Significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. São Paulo: Pontes, 1997.

\_\_\_\_\_. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (Org.) *Alfabetização e Letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

KINTSCH, W. *The representation of meaning in memory*. New Jersey: LEA, 1974.

\_\_\_\_\_. The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. In: RUDELL, R. B., RUDELL, M. R., SINGER, H. (Ed.) *Theoretical models and process of reading*. 4 ed. Delaware: International Reading Association (IRA), p. 951-995, 1994.

KHUN, J. A. Eja: um direito a qualquer tempo. *União Nacional dos Dirigentes Revista Educação Municipal*, Brasília, vol. 1, n. 2, p. 103-109, 2002.

MALMBERG, B. *A fonética: no mundo dos sons da linguagem*. Lisboa: Livros do Brasil, 1954.

MATEUS, M.H.M. *Aspectos da Fonologia Portuguesa*. Lisboa: Centro de Estudos Filológicos. 1976.

MAYRINK-SABINSON, M. L. Reflexões sobre o processo de aquisição da escrita. In: ROJO, R. (Org.) *Alfabetização e Letramento: perspectivas lingüísticas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 61-86. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade), 1998.

Mc GINITIE, W. H., MARIA, K., KIMMEL, S. O papel das estratégias cognitivas não acomodativas em certas dificuldades de compreensão da leitura. In: FERREIRO, E., PALACIO, M. G. (Coord.) *Os processos de leitura e escrita*. Tradução por M. L. Silveira. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 23-38, 1987.

MC NEILAGE, P. F. Prolegomena to a Theory of the Sound Pattern of the First Spoken Language. *Phonetica*, Austin, v. 51, p. 184-194, 1994.

\_\_\_\_\_. Speech development. *Encyclopedia of Neuroscience*, xxC. 205, 1996.

\_\_\_\_\_. & DAVIS, B. L. Acquisition of speech production: frames, then content. In: JEANNEROD, M. (Ed.) *Attention and performance XIII: motor representation and Control*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, p. 453-475, 1990.

\_\_\_\_\_. Articulatory preferences in first words: the frame content hypothesis. *XIII International Congress of Phonetic Sciences*, Stockholm, Sweden, p. 13-19, 1995.

\_\_\_\_\_. On the Origin of Internal Structure of Word Forms. *Science*, Vol. 288, 527-531, 2000.

\_\_\_\_\_. Motor explanations of babbling and early speech patterns. In: BOYSSON-BARDIES, B. SCHONEN, S. de, JUSCZYK, P., MACNEILAGE, P. & MORTON, J. (Ed.). *Changes in speech and face processing in infancy: a glimpse at developmental mechanism of cognition*. Dordrecht: Kluwer, 1993.

MORAIS, A. (Org.) *O aprendizado da ortografia*. B. Horizonte: Autêntica, 2002.

MORAIS, J. *A arte de ler*. São Paulo: Editora da UNESP, 1996.

MORAIS, J. et. al. Alphabetic literacy and psychological structure. Porto Alegre: *Letras de Hoje*, v. 33, n. 4, p. 61-79, 1998.

\_\_\_\_\_. & KOLINSKY, R. Neurociência cognitiva e psicolingüística II: a linguagem escrita. Porto Alegre: *Palavra*, [S. l.], n. 6, p. 77-92, 2000.

MOREIRA, C. M. *O uso de estratégias de leitura na fase inicial de aprendizagem da lectoescritura*. 189 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Centro de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

\_\_\_\_\_. Leitura e oralidade: caminhos que se cruzam. *Letras de Hoje*, Porto Alegre. v. 38, n.º 2, p. 171-195, junho, 2003.

MOREIRA, C. M. Uma revisão dos níveis de aquisição da escrita à luz da Lingüística Aplicada. In: XVI CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL. 2007, Campinas. *Anais eletrônicos do 16º. COLE*. Disponível em: <[http://www.alb.com.br/anais16/sem10pdf/sm10ss13\\_03.pdf](http://www.alb.com.br/anais16/sem10pdf/sm10ss13_03.pdf)>. Acesso em: dez. 2008.

MORTATTI, M. R. L. *História dos métodos de alfabetização no Brasil*. In: SEMINÁRIO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE, 2006, Brasília. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf)



Acesso em: 16 nov. 2008.

MOTA, S. B. V. (1997) *Interacionismo dialógico: aquisição da linguagem oral e alfabetização*. Leitura: teoria e prática/Associação de Leitura do Brasil. – n.30, dez, 27-44.

PICOLI, F. “Para mio a mudasa na tié probemas”: as primeiras produções escritas do alfabetizando adulto. In: KLEIMAN, A. B. & SIGNORINI, I. *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. 2ª ed. Porto Alegre: ARTMED, p. 103-119, 2001.

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

PONTES, E. *Estrutura do verbo no português coloquial*. Petrópolis: Vozes, 1972.

RAMEH, L. *Método Paulo Freire: uma contribuição para a história da Educação Brasileira*. In: V COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE., 2005, Recife. Disponível em: [http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes\\_orais](http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes_orais). Acesso em: 12 out. 2007.

REGO, L. B. A relação entre a evolução da concepção de escrita da criança e o uso de pistas grafo-fônicas na leitura. In: CARDOSO-MARTINS, C. (Org.) *Consciência fonológica e alfabetização*. Petrópolis: Vozes, p. 69-100, 1995.

\_\_\_\_ & BUARQUE, L. L. Algumas fontes de dificuldade na aprendizagem de regras ortográficas. In: MORAIS, A. (Org.) *O aprendizado da ortografia*. B. Horizonte: Autêntica, 2002.

RIBEIRO, V. M. A promoção do alfabetismo em programas de educação de jovens e adultos. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado de Letras (ALB). São Paulo: Ação Educativa (Coleção Leituras no Brasil). p. 45-62, 2001.

ROJO, R. Apresentação. In: ROJO, R. (Org.) *Alfabetização e Letramento: perspectivas lingüísticas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 7-12. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

SAMUELS, S. J., SCHERMER, N., REINKING, D. Reading Fluency: Techniques for making decoding automatic. In: SAMUELS, S. J., FARSTRUP, A. E. (Ed.) *What research has to say about reading instruction*. 2 Ed. Delaware: International Reading Association (IRA), p. 124-144, 1992.

SCARPA, E. Interfaces entre componentes e representação na aquisição da prosódia. In: LAMPRECHT, R. R. *Aquisição da linguagem: questões e análises*. Porto Alegre: EDIPUCRS, cap. 1, p. 17-38, 1999.

SCLIAR-CABRAL, L. Letramento e as perspectivas para o próximo milênio. In: CABRAL, L. G., GORSKI, E. (Org.) *Lingüística e Ensino: reflexões para a prática pedagógica da língua materna*. Florianópolis: Insular, p. 17-30, 1998.

SMITH, F. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SILVA, T. C. *Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. S. Paulo: Contexto, 1998.

SILVEIRA, R. C. P. *Estudos de fonética do idioma português*. S. Paulo: Cortez, 1988.

SILVEIRA, K. *Padrões silábicos, inter-silábicos, intra-silábicos e lexicais do PB*. 110 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

\_\_\_\_\_. *Padrões segmentais, lexicais, silábicos, intra-silábicos e inter-silábicos em crianças falantes de PB*. 176 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 9, n. 52, p. 14-21, mar./abr., 2003.

STIVANIN, L. & SCHEUER, C. I. Tempo de latência para a leitura: influência da frequência da palavra escrita e da escolarização. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, São Paulo, v. 12, n. 3, jul./set. 2007.

TEIXEIRA, E. R. Erros de ordenação serial e permutação segmental inter-silábicos. In: XVII JORNADA DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, 2000, Salvador. In: SOARES, M. e ARAGÃO, M. do S. S. (Org.) *Programa e Resumos*. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará/Grupo de Estudos Lingüísticos do Nordeste, p. 243-244, 2000.

\_\_\_\_\_. Na natureza dos padrões recorrentes nos erros de ordenação serial. CONGRESSO DA ABRALIN, 2001, Fortaleza. *Boletim da Associação Brasileira de Lingüística/Associação Brasileira de Lingüística*. v. 1. Fortaleza: Imprensa Universitária/UFC, p. 488-489, 2003.

\_\_\_\_\_. Early sound patterns in the speech of two brazilian portuguese speakers. *Language an Speech*, 45 (2), 179-204. 2002.

\_\_\_\_\_. *Inventário Mc Arthur de desenvolvimento comunicativo: palavras e sentenças*. Salvador, (inédito), 2004.

\_\_\_\_\_. *Aspectos fono-articulatório e fonológicos do português*. Salvador, No prelo, 2005.

\_\_\_\_\_. & DAVIS, B. Padrões fonéticos e influências da língua ambiente na aquisição da fala de duas crianças falantes do português brasileiro. In: BRITO, C.M.C. & TEIXEIRA, E.R.T. *Aquisição e ensino-aprendizagem do português*. Belém: EDUFPA, p. 15-59, 2002.

TERZI, S. B. *A construção da leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados*. Campinas, SP: Pontes; Editora da UNICAMP, 1995a.

\_\_\_\_\_. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, A. B. (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995b.

TREIMAN, R. English speakers sensitivity to phonotactic patterns. In: *Papers in Laboratory Phonology V: Acquisition and the lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 269-282, 2000.

\_\_\_\_\_. Knowledge about letters as a foundation for reading and spelling. In: AARON, P. G. & JOSHI, R. M. (Eds.). *Handbook of orthography and literacy*. Mahwah, Nj Erlbaum, p. 581-599, 2008.

\_\_\_\_\_. & BARON, J. Segmental analyses: Development and relation to reading ability. In G. C. Mackinnon, & T. G. Waller (Eds.), *Reading research: Advances in theory and practice*, vol. III. New York: Academic Press, 1981.

RAMOS, A. P. F. Processos de estrutura silábica em crianças com desvios fonológicos: uma abordagem não-linear. Tese de doutorado, Porto Alegre, PUCRS, 1996.

VALENTE, F. & MARTINS, M. A. Competências metalingüísticas e aprendizagem da leitura em duas turmas do 1º. ano de escolaridade com métodos de ensino diferentes. São Paulo, *Análise Psicológica*, v. 1, n. XXII, p. 193-212, 2004.

VEGA, M. de, CARREIRAS, M., GUTIÉRREZ-CALVO, M., ALONSO-QUECUTY, M. L. *Lectura y comprensión: una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial, 1990.

ZORZI, J. L. *Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais*. S. Paulo: ARTMED, 2003.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A – Formulário para levantamento dos dados da escola e turma

## DADOS DA ESCOLA E SALA DE AULA

**1. Informações sobre a Escola**

1. Nome da Escola: \_\_\_\_\_ Sistema de Ensino: \_\_\_\_\_

2. Nome do(a) Diretor(a): \_\_\_\_\_ Vice: \_\_\_\_\_

Coord. Pedagógico(a): \_\_\_\_\_

4. Método de Ensino: \_\_\_\_\_

**2. Informações sobre a Sala de Aula**

1. Série/Turma: \_\_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_

2. Nome do(a) Professor(a): \_\_\_\_\_

3. Participação em Atualização? ( ) Sim ( ) Não Última: \_\_\_\_\_

4. Método de ensino: \_\_\_\_\_

5. Como trabalha leitura/alfabetização em sala de aula?

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

Outras Informações:

---



---



---



---



---

## APÊNDICE B – Entrevista com a professora

### Informações sobre o(a) professor(a)

Nome do (a) professor (a): \_\_\_\_\_

Grau de Escolaridade: ( ) E. Médio ( ) Universitário ( ) Especialização ( ) Mestrado

Última participação em capacitação:

Nome do evento: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_

Exerce outras atividades? ( ) Sim ( ) Não Qual: \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

Renda Mensal: \_\_\_\_\_

Tipos de leitura freqüentes:

- ( ) Textos informativos (jornais, revistas etc.)
- ( ) Textos de ficção (romance, conto etc.)
- ( ) Textos práticos (manuais, receitas, bulas etc.)
- ( ) Textos teóricos (científicos, técnicos etc.)

Freqüência média de leitura:

- ( ) Todos os dias
- ( ) Uma vez por semana
- ( ) Uma vez por mês
- ( ) Raramente

Freqüência média com que lê textos para os alunos:

- ( ) Todos os dias
- ( ) Uma vez por semana
- ( ) Uma vez por mês
- ( ) Raramente
- ( ) Nunca

### Informações sobre a turma

1. Qual o tipo de letra com a qual os alunos têm mais intimidade na leitura?

- ( ) Cursiva ( ) Letra de fôrma/maiúscula ( ) Letra de imprensa/minúscula

2. Como você avaliaria a turma como um todo?

Ótima     Boa     Regular     Sofrível

**3. Informações sobre o(a) aluno(a)**

1. Nome do (a) aluno (a): \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Prof.: \_\_\_\_\_

2. Envolvimento nas tarefas de leitura

Frequentemente

Poucas vezes

Nunca

3. Perguntas sobre o conteúdo dos textos

Frequentes

Poucas

Nenhuma

4. Questionamento sobre a leitura de frases, palavras ou letras

Frequente

Pouco

Nenhum

5. Desempenho em leitura (considerando-se o nível em que a criança se encontra)

Ótimo

Bom

Regular

Ruim

6. Frequência às aulas

Nunca falta às aulas

Falta poucas vezes

Falta muitas vezes

Raramente frequenta a escola

## APÊNDICE C – Entrevista com o aluno

Nome: \_\_\_\_\_ Escola: \_\_\_\_\_ Prof.: \_\_\_\_\_

**1. Experiências vividas na Escola**

1.1. Seu (sua) professor(a) lê para você(s) com que frequência?

- Todos os dias
- Várias vezes na semana
- De vez em quando
- Dificilmente

1.2. Você é estimulado a ler sozinho na escola com que frequência?

- Todos os dias
- Várias vezes na semana
- De vez em quando
- Dificilmente

1.3. Que tipo de material é usado para ser lido por você (pela profa.) na escola?

- Vários diferentes: estorinhas, revistas em quadrinhos, jornais, receitas, outros
- Dois básicos: estorinhas e o livro didático (ou cartilha)
- Só o livro didático
- Não lê textos

1.4. Você gosta de “ler” (que leiam p/ você) na escola?

- Muito
- Mais ou menos
- Pouco
- Não gosta

1.5. Você entende o que “lê” (a profa. lê) na escola?

- Sempre
- De vez em quando
- Pouco
- Não

**2. Experiências vividas fora da escola**

2.1. Você vê seus pais lendo em casa com que frequência?

- Todos os dias
- Várias vezes na semana
- De vez em quando
- Dificilmente

2.2. Que tipo de material seus pais lêem?

- Revistas, jornais etc.
- Histórias grandes (romances)
- Receitas, bulas de remédio, etc.



- Estudam em livros da escola ou trabalho
- Outros

2.3. Seus pais lêem para você com que frequência?

- Todos os dias
- Várias vezes na semana
- De vez em quando
- Dificilmente

2.4. Você entende o que lê em casa?

- Sempre
- De vez em quando
- Pouco
- Não

2.5. Você lê sozinho com que frequência fora da escola?

- Todos os dias
- Várias vezes na semana
- De vez em quando
- Dificilmente

2.3. Você já ganhou livros de presente?

- Vários
- Um ou dois
- Só um
- Nunca

2.4. Seus pais ou familiares lhe estimulam a ler e estudar?

- Muito
- Mais ou menos
- Pouco
- Não

## APÊNDICE D – Entrevista com o aluno (adulto)

Nome: \_\_\_\_\_ Escola: \_\_\_\_\_ Prof.: \_\_\_\_\_

## QUESTÕES OBJETIVAS

**1. Experiências vividas na Escola**

1.1-Seu (sua) professor(a) trabalha com textos com que frequência?

- Todos os dias  
 Várias vezes na semana  
 De vez em quando  
 Nunca

1.2-Você é estimulado a ler sozinho na escola com que frequência?

- Todos os dias  
 Várias vezes na semana  
 De vez em quando  
 Nunca

1.3-Que tipo de material é usado para ser lido por você (pela profa.) na escola?

- Vários diferentes: contos, poesias, revistas em quadrinhos, jornais, receitas, outros  
 Dois básicos: texto informativo e o livro didático (ou cartilha)  
 Só o livro didático  
 Não lê textos

1.4-Você gosta de “ler” (que leiam p/ você) na escola?

- Muito  
 Mais ou menos  
 Pouco  
 Não gosta

1.5-Você entende o que “lê” na escola?

- Sempre  
 De vez em quando  
 Pouco  
 Não

**2-Experiências vividas fora da escola**

2.1-Costuma-se ler em sua casa com que frequência? (pais, marido, mulher, filhos, outros)

- Todos os dias  
 Várias vezes na semana  
 De vez em quando  
 Nunca

2.2-Que tipo de material seus pais (marido, mulher, filhos) lêem?

- Revistas, jornais, etc.  
 Histórias grandes (romances)  
 Receitas, bulas de remédio, etc.

- Estudam em livros da escola ou trabalho
- Outros

2.3-Seus pais (marido, mulher, filhos, outros) lêem para você com que frequência?

- Todos os dias
- Várias vezes na semana
- De vez em quando
- Nunca

2.4-Você entende o que lê em casa?

- Sempre
- De vez em quando
- Pouco
- Não

2.5-Você lê sozinho (ou tenta ler) com que frequência fora da escola?

- Todos os dias
- Várias vezes na semana
- De vez em quando
- Nunca

2.6- Você tem livros em casa?

- Vários
- Um ou dois
- Só um
- Nenhum

2.7- Quais tipos de material de leitura você tem em casa?

- Revistas, jornais, etc.
- Histórias grandes (romances)
- Receitas, bulas de remédio, etc.
- Livros teóricos
- Outros

2.8-. Sente-se estimulado (a) a ler e estudar?

- Muito
- Mais ou menos
- Pouco
- Não

## QUESTÕES SUBJETIVAS

1) Conte-me o motivo principal de você ainda não estar alfabetizado.

---

---

---

---

2) Qual ou quais experiências escolares que você já teve?

---

---

---

---

---

---

3) Como você se sente frente aos outros (família, trabalho, vizinhos, etc.) por não ser alfabetizado?

---

---

---

---

---

4) O que te motiva a tentar se alfabetizar hoje?

---

---

---

---

---

5) Você acredita que conseguirá se alfabetizar este ano? Por quê?

---

---

---

---

6) Qual ou quais a(s) sua(s) maior (es) dificuldade na escola?

---

---

---

---

---

OBSERVAÇÕES:

---

---

---

---

APÊNDICE E – Questionário sócio-econômico e cultural (criança)

Nome do filho: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Prof.: \_\_\_\_\_

**Informações sobre os pais ou responsáveis**

1. Grau de Escolaridade:

Do pai: ( ) Nenhum estudo ( ) Fundamental ( ) Médio ( ) Universitário ( ) Pós  
Da mãe: ( ) Nenhum estudo ( ) Fundamental ( ) Médio ( ) Universitário ( ) Pós

2. Profissão: Do pai: \_\_\_\_\_ Da mãe: \_\_\_\_\_

3. Local de trabalho: Do Pai: \_\_\_\_\_ Da mãe: \_\_\_\_\_

4. Composição familiar e moradia:

4.1. A criança vive com: ( ) Pai ( ) Mãe ( ) Irmãos ( ) Outros

4.2. Renda mensal da família

- ( ) Até um salário mínimo  
( ) Dois a cinco salários mínimos  
( ) Cinco a dez salários mínimos  
( ) Dez a vinte salários mínimos  
( ) Acima de vinte salários mínimos

4.3. Mora em casa ( ) Própria ( ) Alugada ( ) Financiada

4.4. Quantidade de cômodos:

( ) Até 5 ( ) Acima de 7 ( ) Acima de 10 ( ) Acima de 15 ( ) Acima de 20

4.5. Tipo de piso: ( ) carpete ( ) cerâmica ( ) cimento ( ) chão batido

4.6. Na sua casa tem:

- ( ) mais de um carro ( ) um carro ( ) televisão ( ) DVD ( ) fogão a gás  
( ) videocassete ( ) telefone ( ) geladeira ( ) freezer ( ) forno microondas  
( ) som ( ) tv por assinatura ( ) computador

5. Experiência com leitura

5.1. Tipos de leitura frequentes:

- ( ) Textos informativos (jornais, revistas, etc.)  
( ) Textos de ficção ( romance, conto, etc.)  
( ) Textos práticos (manuais, receitas, bulas, etc.)  
( ) Textos teóricos ( científicos, técnicos, etc.)  
( ) Outros. Quais: \_\_\_\_\_

5.2. Frequência média de leitura:

- ( ) Todos os dias  
( ) Uma vez por semana  
( ) Uma vez por mês  
( ) Raramente  
( ) Nunca

5.3. Frequência média com que lê textos para a criança:

- ( ) Todos os dias  
( ) Uma vez por semana

- Uma vez por mês
- Raramente
- Nunca

## **2. Informações sobre a criança**

### 2.1. Interesse por textos:

- Desde antes de entrar para a escola
- Somente antes de freqüentar a escola
- Depois que começou a freqüentar a escola
- Não tem nenhum interesse

### 2.2. Curiosidade sobre o conteúdo dos textos:

- Freqüente
- Pouca
- Nenhuma

### 2.3. Tentativas de ler (fingir leitura) antes de estar alfabetizado (a):

- Freqüente
- Poucas
- Nenhuma

### 2.4. Desempenho na escola:

- Ótimo
- Bom
- Regular
- Ruim

### 2.5. Atitude em relação à escola:

- Gosta de ir à escola sempre
- Gosta de ir à escola às vezes
- Não gosta de ir à escola

### 2.6. Freqüência às aulas:

- Nunca falta às aulas
- Falta poucas vezes
- Falta muitas vezes

APÊNDICE F – Questionário sócio-econômico e cultural (adulto)

Nome do aluno: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Prof.: \_\_\_\_\_

1. Grau de Escolaridade:

Do marido (esposa):

Nenhum estudo  Fundamental  Médio  Universitário  Pós

Da mãe:  Nenhum estudo  Fundamental  Médio  Universitário  Pós

Do pai:  Nenhum estudo  Fundamental  Médio  Universitário  Pós

2. Profissão: Do esposo (a): \_\_\_\_\_ Do próprio (a): \_\_\_\_\_

3. Local de trabalho: Do esposo (a): \_\_\_\_\_ Do próprio (a): \_\_\_\_\_

4. Composição familiar e moradia:

4.1. Vive com:  Pais  Esposo (a)  Filhos  Outros

4.2. Renda mensal da família

Até um salário mínimo

Dois a cinco salários mínimos

Cinco a dez salários mínimos

Dez a vinte salários mínimos

Acima de vinte salários mínimos

4.3. Mora em casa  Própria  Alugada  Financiada

4.4. Quantidade de cômodos:

Até 5  Acima de 7  Acima de 10  Acima de 15  Acima de 20

4.5. Tipo de piso:  carpete  cerâmica  cimento  chão batido

4.6. Na sua casa tem:

mais de um carro  um carro  televisão  DVD  fogão a gás

videocassete  telefone  geladeira  freezer  forno microondas

som  tv por assinatura  computador

5. Experiência com leitura

5.1. Tipos de leitura freqüentes em casa (pelos membros que lêem):

Textos informativos (jornais, revistas, etc.)

Textos de ficção ( romance, conto, etc.)

Textos práticos (manuais, receitas, bulas, etc.)

Textos teóricos ( científicos, técnicos, etc.)

Outros. Quais: \_\_\_\_\_



## APÊNDICE G – Avaliação do nível de leitura

1.ª PROPOSTA) Vou ler para você algumas palavras e você vai apenas me dizer com que letra ela começa - o informante apenas ouve a palavra e responde. (reconhecimento do valor sonoro das letras)

<b>Palavra</b>	<b>Resposta do Informante</b>
ZAGAL	
NICHO	
ESVAI (€)	
ABA	
EIRA (e)	
BLEFE	
UIVO	
OPAR (o)	
FÓTON	
DÁCRIO	
CLINA	
JARDA	
ÓRÇA (o aberto)	
PIVÔ	
GUAXO	
MAÇAR	
INGÁ	
TÊNUE	
VIÉS	
LAUDA	
SAQUÉ	
RABAZ	
IRMÃO	

2.<sup>a</sup> PROPOSTA) Agora eu vou lhe mostrar algumas palavras e você vai falar apenas a primeira e última letra de cada uma delas (reconhecimento visual e nomeação da letra).

Palavra	Resposta do Informante
ZAGAL	
NICHO	
ESVAI (e aberto)	
ABA	
EIRA (e fechado)	
BLEFE	
UIVO	
OPAR (o fechado)	
FÓTON	
DÁCRIO	
CLINA	
JARDA	
ÓRÇA (o aberto)	
PIVÔ	
GUAXO	
MAÇAR	
INGÁ	
TÊNUE	
VIÉS	
LAUDA	
SAQUÉ	
RABAZ	
GINETE	

3.<sup>a</sup> PROPOSTA) Agora vou te apresentar algumas palavras que têm o som de / r / no meio delas. Vou ler cada uma, e você vai passar um traço embaixo da letra que representa o som / r /. (reconhecimento visual e do valor sonoro da letra R no interior da palavra)

( ) ratoeira    ( ) maroto    ( ) crismada    ( ) refresco    ( ) corisco    ( ) tratado

4.<sup>a</sup> PROPOSTA) Vou te mostrar umas palavras e você deverá ler cada uma do jeito que você sabe. Vou dar uma chance: cada palavra se refere ao nome de uma coisa que você conhece:

PALITO:    ( ) acertou    ( ) acertou parcialmente    ( ) errou

CADERNO:    ( ) acertou    ( ) acertou parcialmente    ( ) errou

SAPATO:    ( ) acertou    ( ) acertou parcialmente    ( ) errou

ARGOLA:    ( ) acertou    ( ) acertou parcialmente    ( ) errou

FRASCO:    ( ) acertou    ( ) acertou parcialmente    ( ) errou

### APÊNDICE H – Teste de familiaridade

Observe as palavras abaixo e marque ao lado o nível de familiaridade de cada uma delas. Caso a palavra lhe seja desconhecida, marque D. Caso a palavra lhe seja conhecida, mas você não sabe o que significa, marque CN. Caso a palavra lhe seja conhecida, e você saiba o que significa, marque CS.<sup>42</sup>

<i>Palavras</i>	<b>D</b>	<b>CN</b>	<b>CS</b>
BÁRBARA			
SUSPIRO			
MÚSCULO			
FISGADO			
GIRAFÁ			
TÚMULO			
SÁBADO			
MALUCA			
TRISTEZA			
PLÁSTICO			
PRÓSPERO			
FRESCURA			
CARIJÓ			
CADUCA			
SAPATO			
SACUDI			
PRÁTICO			
GRAVETO			
CRÍTICO			
PRIVADA			
ORLADO			
ÁRVORE			
ÓSCULO			
ARMADA			
COLIBRIS			
MILAGRES			
VERACRUZ			
PALAVRAS			
FAÍSCA			
FIASCO			
MULATA			
JAVALI			
FAISCOU			
CARURU			
PETECA			
REFRESCOU			

<sup>42</sup> Embora as instruções tenham sido escritas como se o informante alfabetizado fosse ler as palavras (ao passo que com os não-alfabetizados seria explicado oralmente pela instrutora), optou-se por dar um tratamento único: aplicou-se um teste oral, em que a investigadora mesma dava as instruções, lia as palavras e marcava as respostas. As instruções orais foram semelhantes às descritas no segundo teste de familiaridade.

CABRESTO			
MADRASTA			
SACRISTÃ			
SABIÁS			
CURIÓS			
RECOBRI			
ESTUPRA			
MILAGRE			
REVISTOU			
LAGOSTA			
BATISMO			
SUPORTOU			
SUPLICOU			
CABRITO			
RETRATO			
ATRASOU			
LUGARES			
JAVALIS			
CARURUS			
CARETAS			
ABRIGOU			
MERCADO			
CASCATA			
BATISMO			
SABIDOS			
PROFETA			
GRUDADO			

APÊNDICE I – Resultado geral do nível de familiaridade  
**Frequência numérica**

<i>Palavras</i>	<b>D</b>	<b>CN</b>	<b>CS</b>
BÁRBARA	5	17	38
SUSPIRO	9	13	38
MÚSCULO	2	5	53
FISGADO	32	12	15
GIRAFÁ			60
TÚMULO	15	8	37
SÁBADO			60
MALUCA			60
TRISTEZA		1	59
PLÁSTICO		1	59
PRÓSPERO	15	19	26
FRESCURA	1	2	57
CARIJÓ	13	28	19
CADUCA	10	9	41
SAPATO			60
SACUDI	2		58
PRÁTICO	10	9	41
GRAVETO	14	15	31
CRÍTICO	10	15	35
PRIVADA			60
ORLADO	45	12	3
ÁRVORE			60
ÓSCULO	53	6	1
ARMADA	5	10	45
COLIBRIS	49	10	1
MILAGRES	2	2	56
VERACRUZ	18	20	22
PALAVRAS	1	1	58
FAÍSCA	3	6	51
FIASCO	26	18	16
MULATA	16	12	32
JAVALI	20	11	29
FAISCOU	32	13	15
CARURU			60
PETECA	1	6	53
REFRESCOU	3	7	50
CABRESTO	19	11	30
MADRASTA		2	58
SACRISTÃ	19	21	20
SABIÁS	10	7	43
CURIÓS	16	7	37
RECOBRI	20	12	28
ESTUPRA	3	9	48
REVISTOU	4	5	51
LAGOSTA	3	3	54
SUPORTOU	7	2	51
SUPLICOU	13	17	30
CABRITO	2	4	54
RETRATO		1	59
ATRASOU		1	59

LUGARES			60
JAVALIS	19	7	34
CARURUS	1	1	58
CARETAS		2	58
ABRIGOU	10	8	42
MERCADO			60
CASCATA	22	14	24
BATISMO	1	5	54
SABIDOS	2	3	55
PROFETA	2	16	42
GRUDADO	2	4	54

### Frequência relativa

<i>Palavras</i>	D	CN	CS
BÁRBARA	9%	28%	<b>63%</b>
SUSPIRO	15%	22%	<b>63%</b>
MÚSCULO	4%	8%	<b>88%</b>
FISGADO	<b>53%</b>	22%	25%
GIRAFÁ			<b>100%</b>
TÚMULO	25%	13%	<b>62%</b>
SÁBADO			<b>100%</b>
MALUCA			<b>100%</b>
TRISTEZA		1%	<b>99%</b>
PLÁSTICO		1%	<b>99%</b>
PRÓSPERO	25%	32%	<b>43%</b>
FRESCURA	1%	1%	<b>98%</b>
CARIJÓ	22%	<b>46%</b>	32%
CADUCA	16%	15%	<b>69%</b>
SAPATO			<b>100%</b>
SACUDI	2%		<b>98%</b>
PRÁTICO	16%	15%	<b>69%</b>
GRAVETO	23%	25%	<b>52%</b>
CRÍTICO	16%	25%	<b>59%</b>
PRIVADA			<b>100%</b>
ORLADO	<b>75%</b>	20%	5%
ÁRVORE			<b>100%</b>
ÓSCULO	<b>88%</b>	10%	2%
ARMADA	9%	16%	<b>75%</b>
COLIBRIS	<b>82%</b>	16%	2%
MILAGRES	3%	3%	<b>94%</b>
VERACRUZ	30%	33%	37%
PALAVRAS	1%	1%	<b>98%</b>
FAÍSCA	5%	10%	<b>85%</b>
FIASCO	<b>43%</b>	30%	27%
MULATA	27%	20%	<b>53%</b>
JAVALI	34%	18%	<b>48%</b>
FAISCOU	<b>53%</b>	22%	25%
CARURU			<b>100%</b>
PETECA	1%	10%	<b>89%</b>
REFRESCO	5%	12%	<b>83%</b>
CABRESTO	32%	18%	<b>50%</b>
MADRASTA		3%	<b>97%</b>
SACRISTÁ	32%	35%	33%
SABIÁS	16%	12%	<b>72%</b>

CURIÓS	26%	12%	<b>62%</b>
RECOBRI	33%	20%	<b>47%</b>
ESTUPRA	5%	15%	<b>80%</b>
REVISTOU	7%	8%	<b>85%</b>
LAGOSTA	5%	5%	<b>90%</b>
SUPORTOU	12%	3%	<b>85%</b>
SUPLICOU	22%	28%	<b>50%</b>
CABRITO	3%	7%	<b>90%</b>
RETRATO		1%	<b>99%</b>
ATRASOU		1%	<b>99%</b>
LUGARES			<b>100%</b>
JAVALIS	32%	11%	<b>57%</b>
CARURUS	1%	1%	<b>98%</b>
CARETAS		2%	<b>98%</b>
ABRIGOU	17%	13%	<b>70%</b>
MERCADO			<b>100%</b>
CASCATA	37%	23%	<b>40%</b>
BATISMO	2%	8%	<b>90%</b>
SABIDOS	3%	5%	<b>92%</b>
PROFETA	3%	27%	<b>70%</b>
GRUDADO	3%	7%	<b>90%</b>

## APÊNDICE J – Página de teste





APÊNDICE K – Teste de treinamento

Lista das palavras para o Teste de Treinamento das Palavras Reais Isoladas

( T. T. Palavras)

SACOLA

PALITO

CADERNO

PATAXÓS

AVESTRUZ

PICOLÉ

FAROFA

PAGADOR

CRISMADA

FIASCO

MENINA

VESTIDO

ARARA

ESPADA

BONECA

Lista das palavras para o Teste de Treinamento das Pseudopalavras Isoladas

( T. T. Pseudopalavras)

FELAPI

TASPODA

MILESCA

PRÍMEVA

CALIPEI

ARPEDA

TESGADO

VAESTA

SAJAVAS

PRUSGADA

## APÊNDICE L - Exemplo de relatório individual de leitura

Sujeito: C.M. (EBR) - 2 - 1h

Teste de Leitura: Palavras reais isoladas 1 - 4/4/2006

Produção: SÁBADO - Errada

Duração: Limite excedido

Produção: MALUCA - Errada

Duração: 13,6 segundo(s)

Produção: SAPATO - Correta

Duração: 17,4 segundo(s)

Produção: SACUDI - Errada

Duração: 34,2 segundo(s)

Produção: CARURU - Errada

Duração: Limite excedido

Produção: SAPECA - Errada

Duração: 11,3 segundo(s)

Produção: ÁRVORE - Errada

Duração: Limite excedido

Produção: ARGOLA - Errada

Duração: Limite excedido

Produção: FAÍSCA - Errada

Duração: 28,3 segundo(s)

Produção: SABIÁS - Errada

Duração: Limite excedido

Produção: FÉRIAS - Errada

Duração: Limite excedido

Produção: MÚSCULO - Errada

Duração: Limite excedido

Produção: CASTELO - Errada

Duração: Limite excedido

Produção: BATISMO - Errada

Duração: Limite excedido

Produção: BELISCOU - Errada

Duração: 31,8 segundo(s)

## APÊNDICE M: Instruções para aplicação dos testes

### INSTRUÇÕES DIRIGIDAS ÀS CRIANÇAS

#### **Teste de leitura de palavras reais**

Introdução (informal): Conversa-se sobre algum assunto de interesse da criança (no caso da primeira sessão diante do computador e da câmera, foi dada ênfase a esse assunto, para minimizar o efeito desses instrumentos sobre a tarefa).

Instrução: Aqui, onde tem esses tracinhos, vai aparecer uma palavra. Você conhece ela, porque ela fala de coisas que existem ou você já ouviu falar. Eu quero que você descubra que palavra tá escrita, lendo, do seu jeito, a palavra. Entendeu? (Aguarda a resposta. Se positiva, continua, se negativa, repete até compreender). Quando você terminar de ler do seu jeito a palavra, vai aparecer outra; aí você faz a mesma coisa. Assim você vai lendo, vai aparecendo outra palavra, até eu dizer que terminou, tá bom? (Aguarda a resposta. Se positiva, continua, se negativa, repete até compreender). Se você, por algum motivo não quiser ler uma palavra, pede para eu passar para a próxima, tá certo? Mas não demore muito pra ler, porque, depois de um tempo, a palavra vai desaparecer da tela. Podemos começar? Após certificar-se de que a instrução foi devidamente compreendida, inicia-se o teste.

#### **Teste de leitura de pseudopalavras**

Introdução (informal): Conversa-se sobre algum assunto de interesse da criança.

Instrução: Lembra o que você fez das outras vezes aqui? O que eu peço para você fazer quando aparece um nome no lugar desses tracinhos? (Aguarda a resposta. Se positiva, continua, se negativa, repete até compreender). Só que dessa vez é diferente. Dessa vez você

não precisa tentar entender a palavra que tá aí. Sabe por quê? Porque essas palavras que você vai ler não querem dizer nada. São palavras que eu inventei, não têm sentido. Você já brincou de inventar palavras? (Aguarda a resposta). Eu vou inventar uma palavra agora, quer ver PALUTI. Sabe o que quer dizer “paluti”? (Aguarda a resposta). Isso mesmo, não quer dizer nada, eu inventei. Então, agora, eu quero que você leia cada palavra do seu jeito, sabendo que é uma palavra de mentirinha. Entendeu? (Aguarda a resposta. Se positiva, continua, se negativa, repete até compreender). Você lembra que, cada vez que você terminar, vai aparecer outra palavra, e outra, e outra, até terminar né? (Aguarda a resposta. Se positiva, continua, se negativa, repete até compreender). Se você, por algum motivo, não quiser ler uma palavra, pede para eu passar para a próxima, tá certo? Mas não demore muito pra ler, porque a palavra pode apagar. Podemos começar? Após certificar-se de que a instrução foi devidamente compreendida, inicia-se o teste.

## INTRUÇÕES DIRIGIDAS AOS ADULTOS

### **Teste de leitura de palavras reais**

Introdução (informal): Conversa-se sobre algum assunto de interesse do informante (no caso da primeira sessão diante do computador e da câmera, foi dado ênfase a esse assunto, para minimizar o efeito desses instrumentos sobre a tarefa).

Instrução: Aqui, onde tem esses tracinhos, vai aparecer uma palavra. É uma palavra conhecida, porque fala de coisas conhecidas suas. Eu quero que você descubra que palavra tá escrita, lendo, do seu jeito, a palavra. Entendeu? (Aguarda a resposta. Se positiva, continua, se negativa, repete até compreender). Quando você for terminando uma palavra, vai aparecendo outra; e você vai lendo a que apareceu até terminar as palavras. Se você, por algum motivo, não quiser ler uma palavra, pede para eu passar para a próxima, tá certo? Mas não demore

muito pra ler, porque, depois de um tempo, a palavra vai desaparecer da tela. Podemos começar? Após certificar-se de que a instrução foi devidamente compreendida, inicia-se o teste.

### **Teste de leitura de pseudopalavras**

Introdução (informal): Conversa-se sobre algum assunto de interesse do informante.

Instrução: Lembra o que você fez das outras vezes que esteve aqui? O que eu peço para você fazer quando aparece um nome no lugar desses traços? (Aguarda a resposta). Só que dessa vez é diferente. Dessa vez você não precisa entender a palavra que tá aí. Sabe por quê? Porque essas palavras que você vai ler não querem dizer nada. São palavras que eu inventei, não têm sentido nenhum. Então você vai ler a palavra do jeito que ela tá escrita aí, certo? (Aguarda a resposta). Desta vez, eu quero que você leia cada palavra do seu jeito, sabendo que é uma palavra sem sentido. Entendeu? (Aguarda a resposta. Se positiva, continua; se negativa, repete até compreender). Você lembra que, cada vez que você terminar, vai aparecer outra palavra, e outra, e outra, até terminar né? (Aguarda a resposta). Se você, por algum motivo, não quiser ler uma palavra, pede para eu passar para a próxima, tá certo? Mas não demore muito pra ler, porque a palavra pode apagar. Podemos começar? Após certificar-se de que a instrução foi devidamente compreendida, inicia-se o teste.

## APÊNDICE N – Teste de prolação

## 1. RETRATO

- Quando você realiza uma festa, o que faz para guardar a lembrança dessa festa?
- Mostrar um retrato e perguntar: O que é isso?

## 2. PALAVRAS

- Quando a gente está fazendo as leituras aqui, o que é que eu ponho na tela para você ir lendo? Aqui aparecem várias...? Pa...?

## 3. JACARÉS

- Mostrar uma figura com quatro jacarés e perguntar: aqui neste desenho nós temos... um, dois, três, quatro...? Aguardar a resposta.

## 4. MILAGRE

- Na história bíblica, quando Jesus transforma água em vinho, a gente diz que ele realizou um...? Um mi...?

## 5. REFRESCOU

- Mostrar o desenho em quadrinhos. Esse menino tava com muita sede e muito calor, depois ele bebeu água e passou a sede. A gente pode dizer que ele então se re...?
- Ontem a professora Olívia tava com muito calor. E liguei o ventilador e ela se re...?

## 6. GRÁVIDA

- Quando uma mulher está esperando neném, a gente diz que ela ta...?
- Mostrar a figura de uma mulher grávida. O que você ta vendo aqui?

## 7. PRIVADA

- Mostrar o desenho de uma privada (vaso sanitário) com um menino sentado. O que você ta vendo aqui? O menino da sentado na...?

## 8. MADRASTA

- Você lembra da história de Cinderela? Branca de Neve? Etc. Quem é a pessoa que maltrata ela na história?
- Digamos que numa família a mulher morra e pai fica viúvo, quando ele casa de novo, a mulher nova dele vai ser o que dos filhos dele?

## 9. CARETAS

- Presta atenção no que eu vou fazer (fazer uma careta). O que eu fiz pra você?

- Mostrar o desenho de uma pessoa fazendo cara feia. O que essa pessoa ta fazendo? Ta fazendo uma...?

#### 10. TRISTEZA

- Mostrar o desenho de uma pessoa com cara triste. Você acha que essa pessoa ta sentindo alegria por alguma coisa? O que está sentindo então? O sentimento que ela demonstra é de...?

#### 11. PLÁSTICO

- Mostrar um caso plástico. O que é isso? Ele é feito de quê? É feito de papel?... de quê?

#### 12. ENCOBRI

- Quando uma pessoa faz uma coisa errada e eu não conto pra ninguém, pode-se dizer que eu escondi um erro. Mas pode-se dizer que eu fiz o que também?
- Pode-se dizer que eu cobri um erro? Fiz o quê então?

#### 13. CICATRIZ

- Mostrar uma cicatriz no meu corpo. O que isso em mim? Quando uma pessoa se corta e depois fica uma marca, que marca é essa? É uma...?

#### 14. MAESTRO

- Mostrar o desenho de uma orquestra com seu maestro e perguntar: Que nome a gente dá a essa pessoa que ta comandando a orquestra? Ele é o..? ma...?

#### 15. ATRASEI

- Mostrar a figura de um menino na porta da sala: Esse menino chegou atrasado na aula. Na hora que ele foi se justificar ele disse: “Desculpa professora, eu me adiantei”. Ele cometeu um erro, ele tinha que dizer que como? Ele deveria dizer “eu me...”?

## APÊNDICE O – Resultados dos testes de prolação

## Prolação espontânea das palavras reais – G1

Pronúncia	Pro 1	Pro 2	Pro 3	Pro 4	Pro 5
Palavra					
Sábado	['sabadu]				
Maluca	[ma'lukə]				
Sapato	[sa'patu]				
Sacudi	[saku'dʒi]	[saku'di]			
Caruru	[karu'ru]				
Sapeca	[sa'pekə]				
Árvore	['avɔri]	['avvɔri]	['awvɔri]		
Argola	[aɾ'gɔlə]				
Faísca	[fa'iskə]	[fa'i]kə]			
Sabiás	[sabi'a]	[sabi'ajs]	[sabi'as]		
Férias	['feryəs]				
Músculo	['muskulu]	['musklu]	['muskolu]		
Castelo	[ka]tʃtʌlu]	[kastʌlu]			
Batismo	[ba'tizmu]	[ba't]izmu]			
Beliscou	[bilis'ko]	[blis'ko]	[biris'ko]		
Jacarés	[zaka'rɛ]	[zaka'rɛs]			
Caretas	[ka'rɛtə]	[ka'rɛtəs]			
Grávida	['gravidə]				
Privada	[pri'vadə]				
Retrato	[xɛ'tratu]				
Atrasei	[atra'zey]				
Encobri	[eɣku'bri]	[iku'bri]			
Milagre	[mi'lagri]	[mi'ragri]			
Tristeza	[tri]tʃtɛzə]	[tris'tɛzə]			
Madrasta	[ma'dra]tʃtɛ]	[ma'da]trɛ]	[ma'dastrɛ]		
Refrescou	[xɛfres'ko]	[xɛsfres'ko]			
Cicatriz	[sika'tris]				
Palavras	[pa'lavrɛs]	[pa'lavrɛ]			
Maestro	[ma'ɛ]tru]	[ma'ɛstru]			
Plástico	[pra]xtʃiku]	[pla]tʃiku]	[plax]tʃiku]	[prax]tʃiku]	[pax]tʃiku]

Legenda: Pro = Prolação



## Prolação espontânea das palavras reais – Adultos

Pronúncia	Pro 1	Pro 2	Pro 3	Pro 4	Pro 5
Palavra					
Sábado	['sabadu]	['sabudu]			
Maluca	[ma'lukə]				
Sapato	[sa'patu]				
Sacudi	[saku'dzi]				
Caruru	[karu'ru]	[kari'ru]			
Sapeca	[sa'pekə]				
Árvore	['avøri]	['axvøri]	['avøri]		
Argola	[aɾ'gølə]				
Faísca	[fa'iskə]	[fa'i]kə]			
Sabiás	[sabi'a]				
Férias	['feryəs]	['feryə]			
Músculo	['muskulu]	['musklu]			
Castelo	[kaʃ'telɐ]	[kastelɐ]			
Batismo	[ba'tizmu]	[ba't]izmu]			
Beliscou	[bilis'ko]	[bili'ko]			
Jacarés	[zaka're]	[zaka'res]			
Caretas	[ka'retə]	[ka'retəs]			
Grávida	['gravide]				
Privada	[pri'vade]				
Retrato	[xe'tratu]				
Atrasei	[atra'zey]				
Encobri	[ẽku'bri]	[iku'bri]			
Milagre	[mi'lagri]	[mi'lagris]			
Tristeza	[tri]tɛzə]				
Madrasta	[ma'draʃtə]	[ma'drastə]			
Refrescou	[xɛfres'ko]	[xɛfres'kow]			
Cicatriz	[sika'tris]	[sika'tri]			
Palavras	[pa'lavrəs]	[pa'lavrə]	[pa'lavrəys]	[pa'lavrəʃ]	
Maestro	[ma'e]ʃtru]	[ma'ɛstru]			
Plástico	['praʃt]iku]	['plaʃku]	['plaʃt]iku]	['plaxt]iku]	['prasku]

Legenda: Pro = Prolação

## APÊNDICE P – Resultados gerais: erros e

acertos

**Sujeito: CAROLINA - G1 - EA**

## Teste palavras reais isoladas 1

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
SÁBADO	E	E	C	C
MALUCA	E	E	C	C
SAPATO	E	E	E	C
SACUDI	E	E	E	E
CARURU	E	E	E	E
SAPECA	E	E	C	C
ÁRVORE	E	E	E	E
ARGOLA	E	E	E	E
FAÍSCA	E	E	E	E
SABIÁS	E	E	E	E
FÉRIAS	E	E	E	E
MÚSCULO	E	E	E	E
CASTELO	E	E	C	E
BATISMO	E	E	E	E
BELISCOU	E	E	E	E

Legenda: C: correta, identificou a palavra E: errada, não identificou a palavra

## Teste pseudopalavras isoladas 1

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
PÁTICO	E	E	E	E
MAFIDO	E	E	E	E
DABACA	E	E	E	E
FÉBADA	E	E	E	E
SABUTI	E	E	E	E
FOMITA	E	E	E	E
ÁSPITA	E	E	E	E
IRPADA	E	E	E	E
TAÍSCA	E	E	E	E
JAISCOU	E	E	E	E
CABIÓS	E	E	E	E
CAPIAS	E	E	E	E
MÓRTIRO	E	E	E	E
GASPIDO	E	E	E	E
PARISTA	E	E	E	E

## Teste palavras reais isoladas 2

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
JACARÉS	E	E	E	E
CARETAS	E	E	E	E
GRÁVIDA	E	E	E	E
PRIVADA	E	E	E	E
RETRATO	E	E	E	E
ATRASEI	E	E	E	E
ENCOBRI	E	E	E	E
MILAGRE	E	E	E	E
TRISTEZA	E	E	E	E
MADRASTA	E	E	E	E
REFRESCOU	E	E	E	E
CICATRIZ	E	E	E	E
PALAVRAS	E	E	E	E
MAESTRO	E	E	E	E
PLÁSTICO	E	E	E	E

## Teste pseudopalavras isoladas 2

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
SAFISTOU	E	E	E	E
SAPIRIS	E	E	E	E
MIREFAS	E	E	E	E
TRÉFIDA	E	E	E	E
GRIMADA	E	E	E	E
PETRADO	E	E	E	E
MITRAFOU	E	E	E	E
SEBOFRI	E	E	E	E
MALUPRA	E	E	E	E
CRÁSPITO	E	E	E	E
TRASMUTA	E	E	E	E
RABRASTO	E	E	E	E
REPRISGOU	E	E	E	E
MALABRIS	E	E	E	E
BALIGRAS	E	E	E	E

**Sujeito: GABRIELA - G1 – EA -Teste palavras reais isoladas 1**

Palavras	Fase1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
SÁBADO	E	E	E	C
MALUCA	E	E	E	C
SAPATO	E	C	C	C
SACUDI	E	E	E	E
CARURU	E	E	E	E
SAPECA	E	E	E	C
ÁRVORE	E	C	E	E
ARGOLA	E	E	E	E
FAÍSCA	E	E	E	C
SABIÁS	E	E	E	E
FÉRIAS	E	E	E	E
MÚSCULO	E	E	E	C
CASTELO	E	E	E	C
BATISMO	E	E	E	C
BELISCOU	E	E	E	E

Legenda: C: correta, identificou a palavra; E: errada, não identificou a palavra

**Teste palavras reais isoladas 2**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
JACARÉS	E	E	E	E
CARETAS	E	E	E	E
GRÁVIDA	E	E	E	E
PRIVADA	E	E	E	C
RETRATO	E	E	E	C
ATRASEI	E	E	E	E
ENCOBRI	E	E	E	E
MILAGRE	E	E	E	C
TRISTEZA	E	E	E	E
MADRASTA	E	E	E	E
REFRESCOU	E	E	E	E
CICATRIZ	E	E	E	E
PALAVRAS	E	E	E	E
MAESTRO	E	E	E	E
PLÁSTICO	E	E	E	E

**Teste pseudopalavras isoladas 1**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
PÁTICO	E	E	E	E
MAFIDO	E	E	E	C
DABACA	E	E	E	C
FÉBADA	E	E	E	C
SABUTI	E	E	E	C
FOMITA	E	E	E	C
ÁSPITA	E	E	E	C
IRPADA	E	E	E	C
TAÍSCA	E	E	E	C
JAISCOU	E	E	E	E
CABIÓS	E	E	E	C
CAPIAS	E	E	E	E
MÓRTIRO	E	E	E	E
GASPIDO	E	E	E	E
PARISTA	E	E	E	E

**Teste pseudopalavras isoladas 2**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
SAFISTOU	E	E	E	C
SAPIRIS	E	E	E	E
MIREFAS	E	E	E	E
TRÉFIDA	E	E	E	E
GRIMADA	E	E	E	E
PETRADO	E	E	E	E
MITRAFOU	E	E	E	E
SEBOFRI	E	E	E	E
MALUPRA	E	E	E	E
CRÁSPITO	E	E	E	E
TRASMUTA	E	E	E	E
RABRASTO	E	E	E	E
REPRISGOU	E	E	E	E
MALABRIS	E	E	E	E
BALIGRAS	E	E	E	E

**Sujeito: MIKAELE- G1 – EA -Teste palavras reais isoladas 1**

Palavras	Fase1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
SÁBADO	E	C	C	C
MALUCA	E	E	C	C
SAPATO	E	C	C	C
SACUDI	E	E	C	C
CARURU	E	E	C	C
SAPECA	C	C	C	C
ÁRVORE	E	E	C	C
ARGOLA	E	C	C	C
FAÍSCA	E	C	C	C
SABIÁS	E	C	E	C
FÉRIAS	E	E	C	C
MÚSCULO	E	E	C	C
CASTELO	E	E	C	C
BATISMO	E	E	C	C
BELISCOU	E	E	C	C

Legenda: C: correta, identificou a palavra E: errada, não identificou a palavra

**Teste palavras reais isoladas 2**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
JACARÉS	E	C	C	C
CARETAS	E	E	C	C
GRÁVIDA	E	E	C	C
PRIVADA	E	C	C	C
RETRATO	E	E	C	C
ATRASEI	E	E	C	C
ENCOBRI	E	E	C	C
MILAGRE	E	C	E	E
TRISTEZA	E	E	C	C
MADRASTA	E	E	C	C
REFRESCOU	E	E	C	C
CICATRIZ	E	E	C	C
PALAVRAS	E	C	C	C
MAESTRO	E	E	C	C
PLÁSTICO	E	E	C	C

**Teste pseudopalavras isoladas 1**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
PÁTICO	E	E	C	C
MAFIDO	C	E	C	E
DABACA	E	C	E	C
FÉBADA	C	E	C	C
SABUTI	E	C	C	C
FOMITA	C	C	C	C
ÁSPITA	E	E	C	C
IRPADA	E	E	C	C
TAÍSCA	E	C	C	C
JAISCOU	E	E	C	C
CABIÓS	E	C	C	C
CAPIAS	E	E	C	C
MÓRTIRO	E	E	C	E
GASPIDO	E	E	C	C
PARISTA	E	E	C	C

**Teste pseudopalavras isoladas 2**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
SAFISTOU	E	E	C	C
SAPIRIS	E	E	C	C
MIREFAS	E	E	C	C
TRÉFIDA	E	E	C	C
GRIMADA	E	E	C	C
PETRADO	E	E	C	C
MITRAFOU	E	C	C	E
SEBOFRI	E	E	E	C
MALUPRA	E	E	C	C
CRÁSPITO	E	E	C	C
TRASMUTA	E	E	E	E
RABRASTO	E	E	C	C
REPRISGOU	E	E	E	C
MALABRIS	E	E	C	C
BALIGRAS	E	E	C	E

**Sujeito: RAFAELA- G1 – EA -Teste palavras reais isoladas 1**

Palavras	Fase1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
SÁBADO	E	E	E	C
MALUCA	E	E	C	C
SAPATO	E	E	E	E
SACUDI	E	E	E	E
CARURU	E	E	E	E
SAPECA	E	E	C	C
ÁRVORE	E	C	C	C
ARGOLA	E	E	E	C
FAÍSCA	E	E	C	C
SABIÁS	E	E	C	E
FÉRIAS	E	E	E	E
MÚSCULO	E	E	E	E
CASTELO	E	E	C	C
BATISMO	E	E	C	C
BELISCOU	E	E	E	E

Legenda: C: correta, identificou a palavra E: errada, não identificou a palavra

**Teste palavras reais isoladas 2**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
JACARÉS	C	E	E	C
CARETAS	E	E	E	E
GRÁVIDA	E	E	E	E
PRIVADA	E	E	E	E
RETRATO	E	E	E	C
ATRASEI	E	E	E	E
ENCOBRI	E	E	E	E
MILAGRE	E	E	E	E
TRISTEZA	E	E	E	E
MADRASTA	E	E	E	E
REFRESCOU	E	E	E	E
CICATRIZ	E	E	C	C
PALAVRAS	E	E	C	C
MAESTRO	E	E	E	E
PLÁSTICO	E	E	E	E

**Teste pseudopalavras isoladas 1**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
PÁTICO	E	E	C	C
MAFIDO	E	E	C	C
DABACA	E	E	C	C
FÉBADA	E	E	E	C
SABUTI	E	E	C	C
FOMITA	E	E	E	C
ÁSPITA	E	E	C	E
IRPADA	E	E	E	E
TAÍSCA	E	E	C	E
JAISCOU	E	E	E	E
CABIÓS	E	E	E	E
CAPIAS	E	E	E	E
MÓRTIRO	E	E	E	C
GASPIDO	E	E	C	E
PARISTA	E	E	E	C

**Teste pseudopalavras isoladas 2**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
SAFISTOU	E	E	E	E
SAPIRIS	E	E	E	E
MIREFAS	E	E	E	E
TRÉFIDA	E	E	E	E
GRIMADA	E	E	E	E
PETRADO	E	E	E	E
MITRAFOU	E	E	E	E
SEBOFRI	E	E	E	E
MALUPRA	E	E	E	E
CRÁSPITO	E	E	E	E
TRASMUTA	E	E	E	E
RABRASTO	E	E	E	E
REPRISGOU	E	E	E	E
MALABRIS	E	E	E	E
BALIGRAS	E	E	E	E

**Sujeito: C. MÁRCIO- G1 – EA -Teste palavras reais isoladas 1**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
SÁBADO	E	E	C	C
MALUCA	E	C	C	C
SAPATO	C	C	C	C
SACUDI	E	E	C	C
CARURU	E	C	C	C
SAPECA	E	C	C	C
ÁRVORE	E	E	E	C
ARGOLA	E	C	C	C
FAÍSCA	E	E	C	C
SABIÁS	E	E	C	C
FÉRIAS	E	E	C	C
MÚSCULO	E	E	C	C
CASTELO	E	C	C	C
BATISMO	E	E	E	C
BELISCOU	E	E	C	C

Legenda: C: correta, identificou a palavra. E: errada, não identificou a palavra.

**Teste palavras reais isoladas 2**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
JACARÉS	E	C	C	C
CARETAS	E	C	C	E
GRÁVIDA	E	C	C	C
PRIVADA	E	C	C	C
RETRATO	E	C	C	C
ATRASEI	E	E	C	C
ENCOBRI	E	E	C	C
MILAGRE	E	C	C	C
TRISTEZA	E	C	C	C
MADRASTA	E	E	C	C
REFRESCOU	E	E	C	E
CICATRIZ	E	E	C	C
PALAVRAS	E	C	C	C
MAESTRO	E	C	C	C
PLÁSTICO	E	C	C	C

**Teste pseudopalavras isoladas 1**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
PÁTICO	E	C	C	C
MAFIDO	E	C	C	C
DABACA	E	E	C	C
FÉBADA	E	C	C	C
SABUTI	E	C	E	C
FOMITA	E	C	C	C
ÁSPITA	E	E	C	C
IRPADA	E	E	C	C
TAÍSCA	E	C	C	C
JAISCOU	E	E	C	C
CABIÓS	E	E	C	C
CAPIAS	E	E	C	C
MÓRTIRO	E	E	C	C
GASPIDO	E	E	C	C
PARISTA	E	C	C	C

**Teste pseudopalavras isoladas 2**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
SAFISTOU	E	E	C	C
SAPIRIS	E	C	C	C
MIREFAS	E	C	C	E
TRÉFIDA	E	E	C	C
GRIMADA	E	E	C	C
PETRADO	E	E	E	C
MITRAFOU	E	E	C	C
SEBOFRI	E	E	C	C
MALUPRA	E	C	C	C
CRÁSPITO	E	E	E	C
TRASMUTA	E	E	C	C
RABRASTO	E	E	C	C
REPRISGOU	E	E	C	C
MALABRIS	E	E	C	C
BALIGRAS	E	C	C	C

**Sujeito: ÍTALO- G1 – EA - Teste palavras reais isoladas 1**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
SÁBADO	E	E	C	C
MALUCA	E	E	C	C
SAPATO	E	C	C	C
SACUDI	E	C	C	C
CARURU	E	E	C	C
SAPECA	E	C	C	C
ÁRVORE	E	E	C	C
ARGOLA	E	C	E	C
FAÍSCA	E	E	C	C
SABIÁS	E	E	E	C
FÉRIAS	E	E	E	E
MÚSCULO	E	E	C	C
CASTELO	E	E	C	C
BATISMO	E	E	E	C
BELISCOU	E	E	C	C

Legenda: C: correta, identificou a palavra E: errada, não identificou a palavra

**Teste palavras reais isoladas 2**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
JACARÉS	E	E	C	C
CARETAS	E	E	E	E
GRÁVIDA	E	E	E	C
PRIVADA	E	E	C	C
RETRATO	E	E	C	E
ATRASEI	E	E	E	E
ENCOBRI	E	E	E	E
MILAGRE	E	E	E	C
TRISTEZA	E	E	C	C
MADRASTA	E	E	E	C
REFRESCOU	E	E	C	C
CICATRIZ	E	E	C	C
PALAVRAS	E	E	C	C
MAESTRO	E	E	C	E
PLÁSTICO	E	E	E	C

**Teste pseudopalavras isoladas 1**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
PÁTICO	E	C	C	C
MAFIDO	E	C	C	C
DABACA	E	C	C	C
FÉBADA	E	C	C	C
SABUTI	E	C	C	C
FOMITA	E	E	E	C
ÁSPITA	E	E	E	C
IRPADA	E	E	E	E
TAÍSCA	E	E	C	C
JAISCOU	E	E	E	C
CABIÓS	E	E	E	C
CAPIAS	E	E	E	E
MÓRTIRO	E	E	E	E
GASPIDO	E	E	C	C
PARISTA	E	E	C	C

**Teste pseudopalavras isoladas 2**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
SAFISTOU	E	E	C	C
SAPIRIS	E	E	C	E
MIREFAS	E	E	E	C
TRÉFIDA	E	E	E	E
GRIMADA	E	E	E	C
PETRADO	E	E	E	E
MITRAFOU	E	E	E	E
SEBOFRI	E	E	E	C
MALÚPRA	E	E	C	C
CRÁSPITO	E	E	E	E
TRASMUTA	E	E	E	E
RABRASTO	E	E	E	E
REPRISGOU	E	E	E	E
MALABRIS	E	E	C	C
BALIGRAS	E	E	E	C

**Sujeito: JAILTON- G1 – EA -Teste palavras reais isoladas 1**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
SÁBADO	E	E	E	E
MALUCA	E	E	E	E
SAPATO	E	E	E	E
SACUDI	E	E	E	E
CARURU	E	E	E	E
SAPECA	E	E	E	E
ÁRVORE	E	E	E	E
ARGOLA	E	E	E	E
FAÍSCA	E	E	E	E
SABIÁS	E	E	E	E
FÉRIAS	E	E	E	E
MÚSCULO	E	E	E	E
CASTELO	E	E	E	E
BATISMO	E	E	E	E
BELISCOU	E	E	E	E

Legenda: C: correta, identificou a palavra E: errada, não identificou a palavra

**Teste palavras reais isoladas 2**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
JACARÉS	E	E	E	E
CARETAS	E	E	E	E
GRÁVIDA	E	E	E	E
PRIVADA	E	E	E	E
RETRATO	E	E	E	E
ATRASEI	E	E	E	E
ENCOBRI	E	E	E	E
MILAGRE	E	E	E	E
TRISTEZA	E	E	E	E
MADRASTA	E	E	E	E
REFRESCOU	E	E	E	E
CICATRIZ	E	E	E	E
PALAVRAS	E	E	E	E
MAESTRO	E	E	E	E
PLÁSTICO	E	E	E	E

**Teste pseudopalavras isoladas 1**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
PÁTICO	E	E	E	E
MAFIDO	E	E	E	E
DABACA	E	E	E	E
FÉBADA	E	E	E	E
SABUTI	E	E	E	E
FOMITA	E	E	E	E
ÁSPITA	E	E	E	E
IRPADA	E	E	E	E
TAÍSCA	E	E	E	E
JAISCOU	E	E	E	E
CABIÓS	E	E	E	E
CAPIAS	E	E	E	E
MÓRTIRO	E	E	E	E
GASPIDO	E	E	E	E
PARISTA	E	E	E	E

**Teste pseudopalavras isoladas 2**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
SAFISTOU	E	E	E	E
SAPIRIS	E	E	E	E
MIREFAS	E	E	E	E
TRÉFIDA	E	E	E	E
GRIMADA	E	E	E	E
PETRADO	E	E	E	E
MITRAFOU	E	E	E	E
SEBOFRI	E	E	E	E
MALÚPRA	E	E	E	E
CRÁSPITO	E	E	E	E
TRASMUTA	E	E	E	E
RABRASTO	E	E	E	E
REPRISGOU	E	E	E	E
MALABRIS	E	E	E	E
BALIGRAS	E	E	E	E

**Sujeito: J. CARLOS - G1 – EA -Teste palavras reais isoladas 1**

Palavras	Fase1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
SÁBADO	E	E	E	E
MALUCA	E	E	E	E
SAPATO	E	E	E	E
SACUDI	E	E	E	E
CARURU	E	E	E	E
SAPECA	E	E	E	E
ÁRVORE	E	E	E	E
ARGOLA	E	E	E	E
FAÍSCA	E	E	E	E
SABIÁS	E	E	E	E
FÉRIAS	E	E	E	E
MÚSCULO	E	E	E	E
CASTELO	E	E	E	E
BATISMO	E	E	E	E
BELISCOU	E	E	E	E

Legenda: C: correta, identificou a palavra E: errada, não identificou a palavra

**Teste palavras reais isoladas 2**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
JACARÉS	E	E	E	E
CARETAS	E	E	E	E
GRÁVIDA	E	E	E	E
PRIVADA	E	E	E	E
RETRATO	E	E	E	E
ATRASEI	E	E	E	E
ENCOBRI	E	E	E	E
MILAGRE	E	E	E	E
TRISTEZA	E	E	E	E
MADRASTA	E	E	E	E
REFRESCOU	E	E	E	E
CICATRIZ	E	E	E	E
PALAVRAS	E	E	E	E
MAESTRO	E	E	E	E
PLÁSTICO	E	E	E	E

**Teste pseudopalavras isoladas 1**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
PÁTICO	E	E	E	E
MAFIDO	E	E	E	E
DABACA	E	E	E	E
FÉBADA	E	E	E	E
SABUTI	E	E	E	E
FOMITA	E	E	E	E
ÁSPITA	E	E	E	E
IRPADA	E	E	E	E
TAÍSCA	E	E	E	E
JAISCOU	E	E	E	E
CABIÓS	E	E	E	E
CAPIAS	E	E	E	E
MÓRTIRO	E	E	E	E
GASPIDO	E	E	E	E
PARISTA	E	E	E	E

**Teste pseudopalavras isoladas 2**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
SAFISTOU	E	E	E	E
SAPIRIS	E	E	E	E
MIREFAS	E	E	E	E
TRÉFIDA	E	E	E	E
GRIMADA	E	E	E	E
PETRADO	E	E	E	E
MITRAFOU	E	E	E	E
SEBOFRI	E	E	E	E
MALUPRA	E	E	E	E
CRÁSPITO	E	E	E	E
TRASMUTA	E	E	E	E
RABRASTO	E	E	E	E
REPRISGOU	E	E	E	E
MALABRIS	E	E	E	E
BALIGRAS	E	E	E	E

**Sujeito: ELISABET – G2 – EA -Teste palavras reais isoladas 1**

Palavras	Fase1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
SÁBADO	E	E	E	E
MALUCA	E	E	E	E
SAPATO	E	E	E	E
SACUDI	E	E	E	E
CARURU	E	E	E	E
SAPECA	E	E	E	E
ÁRVORE	C	E	E	E
ARGOLA	E	E	E	E
FAÍSCA	E	E	E	E
SABIÁS	E	E	E	E
FÉRIAS	E	E	E	E
MÚSCULO	E	E	E	E
CASTELO	E	E	E	E
BATISMO	E	E	E	E
BELISCOU	E	E	E	E

Legenda: C: correta, identificou a palavra E: errada, não identificou a palavra

**Teste palavras reais isoladas 2**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
JACARÉS	E	E	E	E
CARETAS	E	E	E	E
GRÁVIDA	E	E	E	E
PRIVADA	E	E	E	E
RETRATO	E	E	E	E
ATRASEI	E	E	E	E
ENCOBRI	E	E	E	E
MILAGRE	E	E	E	E
TRISTEZA	E	E	E	E
MADRASTA	E	E	E	E
REFRESCOU	E	E	E	E
CICATRIZ	E	E	E	E
PALAVRAS	E	E	E	E
MAESTRO	E	E	E	E
PLÁSTICO	E	E	E	E

**Teste pseudopalavras isoladas 1**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
PÁTICO	E	E	E	E
MAFIDO	E	E	E	E
DABACA	E	E	E	E
FÉBADA	E	E	E	E
SABUTI	E	E	E	E
FOMITA	E	E	E	E
ÁSPITA	E	E	E	E
IRPADA	E	E	E	E
TAÍSCA	E	E	E	E
JAISCOU	E	E	E	E
CABIÓS	E	E	E	E
CAPIAS	E	E	E	E
MÓRTIRO	E	E	E	E
GASPIDO	E	E	E	E
PARISTA	E	E	E	E

**Teste pseudopalavras isoladas 2**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
SAFISTOU	E	E	E	E
SAPIRIS	E	E	E	E
MIREFAS	E	E	E	E
TRÉFIDA	E	E	E	E
GRIMADA	E	E	E	E
PETRADO	E	E	E	E
MITRAFOU	E	E	E	E
SEBOFRI	E	E	E	E
MALUPRA	E	E	E	E
CRÁSPITO	E	E	E	E
TRASMUTA	E	E	E	E
RABRASTO	E	E	E	E
REPRISGOU	E	E	E	E
MALABRIS	E	E	E	E
BALIGRAS	E	E	E	E

**Sujeito: IRANILDA – G2 – EA -Teste palavras reais isoladas 1**

Palavras	Fase1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
SÁBADO	E	C	C	C
MALUCA	C	E	C	C
SAPATO	C	C	C	C
SACUDI	C	C	C	C
CARURU	E	C	C	C
SAPECA	C	C	C	C
ÁRVORE	E	C	E	C
ARGOLA	E	C	C	C
FAÍSCA	E	C	C	C
SABIÁS	E	E	C	E
FÉRIAS	E	E	E	C
MÚSCULO	E	E	C	C
CASTELO	C	C	C	C
BATISMO	C	C	C	C
BELISCOU	E	E	C	C

Legenda: C: correta, identificou a palavra E: errada, não identificou a palavra

**Teste palavras reais isoladas 2**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
JACARÉS	C	C	E	E
CARETAS	E	C	E	E
GRÁVIDA	E	E	E	E
PRIVADA	C	E	C	C
RETRATO	E	E	E	C
ATRASEI	E	E	E	E
ENCOBRI	E	E	E	E
MILAGRE	E	C	C	C
TRISTEZA	C	C	C	C
MADRASTA	C	C	C	C
REFRESCOU	E	C	C	C
CICATRIZ	C	E	C	E
PALAVRAS	C	C	C	E
MAESTRO	E	C	E	E
PLÁSTICO	E	E	E	E

**Teste pseudopalavras isoladas 1**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
PÁTICO	E	E	E	E
MAFIDO	E	C	E	E
DABACA	E	E	E	E
FÉBADA	E	C	E	E
SABUTI	E	C	C	E
FOMITA	E	C	E	E
ÁSPITA	E	E	E	C
IRPADA	E	E	E	E
TAÍSCA	C	E	C	C
JAISCOU	E	E	E	C
CABIÓS	E	E	E	E
CAPIAS	E	E	E	E
MÓRTIRO	C	E	E	E
GASPIDO	E	E	E	E
PARISTA	E	E	C	C

**Teste pseudopalavras isoladas 2**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
SAFISTOU	C	C	C	C
SAPIRIS	E	E	E	E
MIREFAS	E	E	C	C
TRÉFIDA	C	E	E	E
GRIMADA	E	E	C	E
PETRADO	E	E	E	E
MITRAFOU	E	E	E	E
SEBOFRI	C	E	E	E
MALUPRA	E	E	E	E
CRÁSPITO	E	E	E	E
TRASMUTA	E	E	E	E
RABRASTO	E	E	E	E
REPRISGOU	E	E	E	E
MALABRIS	E	E	E	C
BALIGRAS	E	E	E	E

**Sujeito: LUZIA – G2 – EA -Teste palavras reais isoladas 1**

Palavras	Fase1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
SÁBADO	E	E	E	E
MALUCA	E	E	E	E
SAPATO	E	E	E	E
SACUDI	E	E	E	E
CARURU	E	E	E	E
SAPECA	E	E	E	E
ÁRVORE	E	E	E	E
ARGOLA	E	E	E	E
FAÍSCA	E	E	E	E
SABIÁS	E	E	E	E
FÉRIAS	E	E	E	E
MÚSCULO	E	E	E	E
CASTELO	E	E	E	E
BATISMO	E	E	E	E
BELISCOU	E	E	E	E

Legenda: C: correta, identificou a palavra E: errada, não identificou a palavra

**Teste palavras reais isoladas 2**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
JACARÉS	E	E	E	E
CARETAS	E	E	E	E
GRÁVIDA	E	E	E	E
PRIVADA	E	E	E	E
RETRATO	E	E	E	E
ATRASEI	E	E	E	E
ENCOBRI	E	E	E	E
MILAGRE	E	E	E	E
TRISTEZA	E	E	E	E
MADRASTA	E	E	E	E
REFRESCOU	E	E	E	E
CICATRIZ	E	E	E	E
PALAVRAS	E	E	E	E
MAESTRO	E	E	E	E
PLÁSTICO	E	E	E	E

**Teste pseudopalavras isoladas 1**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
PÁTICO	E	E	E	E
MAFIDO	E	E	E	E
DABACA	E	E	E	E
FÉBADA	E	E	E	E
SABUTI	E	E	E	E
FOMITA	E	E	E	E
ÁSPITA	E	E	E	E
IRPADA	E	E	E	E
TAÍSCA	E	E	E	E
JAISCOU	E	E	E	E
CABIÓS	E	E	E	E
CAPIAS	E	E	E	E
MÓRTIRO	E	E	E	E
GASPIDO	E	E	E	E
PARISTA	E	E	E	E

**Teste pseudopalavras isoladas 2**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
SAFISTOU	E	E	E	E
SAPIRIS	E	E	E	E
MIREFAS	E	E	E	E
TRÉFIDA	E	E	E	E
GRIMADA	E	E	E	E
PETRADO	E	E	E	E
MITRAFOU	E	E	E	E
SEBOFRI	E	E	E	E
MALUPRA	E	E	E	E
CRÁSPITO	E	E	E	E
TRASMUTA	E	E	E	E
RABRASTO	E	E	E	E
REPRISGOU	E	E	E	E
MALABRIS	E	E	E	E
BALIGRAS	E	E	E	E

**Sujeito: GLÓRIA – G2 – EA -Teste palavras reais isoladas 1**

Palavras	Fase1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
SÁBADO	E	E	C	C
MALUCA	C	C	C	C
SAPATO	C	C	C	C
SACUDI	E	E	E	E
CARURU	E	E	E	E
SAPECA	C	E	C	C
ÁRVORE	E	E	E	E
ARGOLA	E	E	E	E
FAÍSCA	C	C	E	E
SABIÁS	E	E	E	E
FÉRIAS	E	E	E	C
MÚSCULO	E	E	E	E
CASTELO	C	E	C	C
BATISMO	C	E	C	C
BELISCOU	E	E	E	C

Legenda: C: correta, identificou a palavra E: errada, não identificou a palavra

**Teste palavras reais isoladas 2**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
JACARÉS	E	C	C	C
CARETAS	E	E	E	E
GRÁVIDA	E	E	C	E
PRIVADA	E	C	E	C
RETRATO	E	E	E	E
ATRASEI	E	E	E	E
ENCOBRI	E	E	E	E
MILAGRE	E	E	E	C
TRISTEZA	E	C	C	C
MADRASTA	E	E	E	E
REFRESCOU	E	E	C	C
CICATRIZ	E	E	E	E
PALAVRAS	E	E	C	E
MAESTRO	E	E	E	E
PLÁSTICO	E	E	E	E

**Teste pseudopalavras isoladas 1**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
PÁTICO	C	E	E	C
MAFIDO	C	C	C	C
DABACA	E	C	E	E
FÉBADA	E	C	C	E
SABUTI	C	C	C	E
FOMITA	C	C	C	C
ÁSPITA	E	C	C	C
IRPADA	E	E	E	E
TAÍSCA	E	C	E	E
JAISCOU	E	E	C	C
CABIÓS	E	E	E	E
CAPIAS	E	E	E	E
MÓRTIRO	E	E	C	E
GASPIDO	E	C	E	C
PARISTA	E	E	C	E

**Teste pseudopalavras isoladas 2**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
SAFISTOU	E	E	E	E
SAPIRIS	E	E	E	E
MIREFAS	E	E	E	E
TRÉFIDA	E	E	E	E
GRIMADA	E	E	E	E
PETRADO	E	E	E	E
MITRAFOU	E	E	E	E
SEBOFRI	E	E	E	E
MALÚPRA	E	E	E	E
CRÁSPITO	E	E	E	E
TRASMUTA	E	E	E	E
RABRASTO	E	E	E	E
REPRISGOU	E	E	E	E
MALABRIS	E	E	E	E
BALIGRAS	E	E	E	E

**Sujeito: EDVANDO – G2 – EA -Teste palavras reais isoladas 1**

Palavras	Fase1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
SÁBADO	E	E	E	E
MALUCA	E	E	E	E
SAPATO	E	E	C	E
SACUDI	E	E	E	E
CARURU	E	E	E	E
SAPECA	E	E	E	E
ÁRVORE	E	E	E	E
ARGOLA	E	E	C	E
FAÍSCA	E	E	E	E
SABIÁS	E	E	E	E
FÉRIAS	E	E	E	E
MÚSCULO	E	E	E	E
CASTELO	E	E	E	E
BATISMO	E	E	E	E
BELISCOU	E	E	E	E

Legenda: C: correta, identificou a palavra E: errada, não identificou a palavra

**Teste palavras reais isoladas 2**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
JACARÉS	E	E	E	E
CARETAS	E	E	E	E
GRÁVIDA	E	E	E	E
PRIVADA	E	E	E	E
RETRATO	E	E	E	E
ATRASEI	E	E	E	E
ENCOBRI	E	E	E	E
MILAGRE	E	E	E	E
TRISTEZA	E	E	E	E
MADRASTA	E	E	E	E
REFRESCOU	E	E	E	E
CICATRIZ	E	E	E	E
PALAVRAS	E	E	E	E
MAESTRO	E	E	E	E
PLÁSTICO	E	E	E	E

**Teste pseudopalavras isoladas 1**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
PÁTICO	E	E	E	E
MAFIDO	E	E	E	E
DABACA	E	E	E	E
FÉBADA	E	E	E	E
SABUTI	E	E	E	E
FOMITA	E	E	E	E
ÁSPITA	E	E	E	E
IRPADA	E	E	E	E
TAÍSCA	E	E	E	E
JAISCOU	E	E	E	E
CABIÓS	E	E	E	E
CAPIAS	E	E	E	E
MÓRTIRO	E	E	E	E
GASPIDO	E	E	E	E
PARISTA	E	E	E	E

**Teste pseudopalavras isoladas 2**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
SAFISTOU	E	E	E	E
SAPIRIS	E	E	E	E
MIREFAS	E	E	E	E
TRÉFIDA	E	E	E	E
GRIMADA	E	E	E	E
PETRADO	E	E	E	E
MITRAFOU	E	E	E	E
SEBOFRI	E	E	E	E
MALÚPRA	E	E	E	E
CRÁSPITO	E	E	E	E
TRASMUTA	E	E	E	E
RABRASTO	E	E	E	E
REPRISGOU	E	E	E	E
MALABRIS	E	E	E	E
BALIGRAS	E	E	E	E



**Sujeito: S. PEDRO – G2 – EA -Teste palavras reais isoladas 1**

Palavras	Fase1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
SÁBADO	E	E	E	E
MALUCA	E	E	E	E
SAPATO	E	E	E	E
SACUDI	E	E	E	E
CARURU	E	E	E	E
SAPECA	E	E	C	E
ÁRVORE	E	E	E	E
ARGOLA	E	E	E	E
FAÍSCA	E	E	E	C
SABIÁS	E	E	E	E
FÉRIAS	E	E	E	E
MÚSCULO	E	E	E	E
CASTELO	E	E	E	E
BATISMO	E	E	E	E
BELISCOU	E	E	E	E

Legenda: C: correta, identificou a palavra E: errada, não identificou a palavra

**Teste palavras reais isoladas 2**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
JACARÉS	E	E	E	E
CARETAS	E	E	E	E
GRÁVIDA	E	E	E	E
PRIVADA	E	E	E	E
RETRATO	E	E	E	E
ATRASEI	E	E	E	E
ENCOBRI	E	E	E	E
MILAGRE	E	E	E	E
TRISTEZA	E	E	E	E
MADRASTA	E	E	E	E
REFRESCOU	E	E	E	E
CICATRIZ	E	E	E	E
PALAVRAS	E	E	E	E
MAESTRO	E	E	E	E
PLÁSTICO	E	E	E	E

**Teste pseudopalavras isoladas 1**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
PÁTICO	E	E	E	E
MAFIDO	E	E	E	E
DABACA	E	E	E	E
FÉBADA	E	E	E	E
SABUTI	E	E	E	E
FOMITA	E	E	E	E
ÁSPITA	E	E	E	E
IRPADA	E	E	E	E
TAÍSCA	E	E	E	E
JAISCOU	E	E	E	E
CABIÓS	E	E	E	E
CAPIAS	E	E	E	E
MÓRTIRO	E	E	E	E
GASPIDO	E	E	E	E
PARISTA	E	E	E	E

**Teste pseudopalavras isoladas 2**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
SAFISTOU	E	E	E	E
SAPIRIS	E	E	E	E
MIREFAS	E	E	E	E
TRÉFIDA	E	E	E	E
GRIMADA	E	E	E	E
PETRADO	E	E	E	E
MITRAFOU	E	E	E	E
SEBOFRI	E	E	E	E
MALÚPRA	E	E	E	E
CRÁSPITO	E	E	E	E
TRASMUTA	E	E	E	E
RABRASTO	E	E	E	E
REPRISGOU	E	E	E	E
MALABRIS	E	E	E	E
BALIGRAS	E	E	E	E

## ÍNDICE DE ACERTOS – E B

**Sujeito: LAILA - G1 – EB –**

## Teste palavras reais isoladas 1

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
SÁBADO	C	C	C	C
MALUCA	C	C	C	C
SAPATO	C	C	C	C
SACUDI	C	C	E	C
CARURU	C	E	E	E
SAPECA	C	C	C	C
ÁRVORE	E	E	E	E
ARGOLA	E	C	C	E
FAÍSCA	E	C	C	C
SABIÁS	E	E	E	C
FÉRIAS	E	E	E	E
MÚSCULO	E	E	E	E
CASTELO	C	E	E	C
BATISMO	E	E	E	E
BELISCOU	E	E	E	C

Legenda: C: correta, identificou a palavra E: errada, não identificou a palavra.

## Teste pseudopalavras isoladas 1

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
PÁTICO	C	E	C	E
MAFIDO	C	C	C	E
DABACA	E	C	C	C
FÉBADA	E	C	E	C
SABUTI	C	C	C	C
FOMITA	E	C	C	C
ÁSPITA	E	E	C	C
IRPADA	E	E	E	E
TAÍSCA	E	C	C	C
JAISCOU	E	C	C	C
CABIÓS	E	E	C	C
CAPIAS	E	E	C	C
MÓRTIRO	E	E	E	E
GASPIDO	E	E	C	E
PARISTA	E	E	E	E

## Teste palavras reais isoladas 2

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
JACARÉS	E	E	E	E
CARETAS	E	E	E	E
GRÁVIDA	E	E	E	C
PRIVADA	E	E	E	E
RETRATO	E	E	C	C
ATRASEI	E	E	E	E
ENCOBRI	E	E	E	E
MILAGRE	E	C	C	C
TRISTEZA	E	E	E	C
MADRASTA	E	E	C	C
REFRESCOU	E	E	E	E
CICATRIZ	E	E	E	E
PALAVRAS	E	E	E	E
MAESTRO	E	E	E	E
PLÁSTICO	E	E	E	E

## Teste pseudopalavras isoladas 2

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
SAFISTOU	E	E	C	C
SAPIRIS	E	E	E	E
MIREFAS	E	E	E	E
TRÉFIDA	E	E	E	E
GRIMADA	E	E	E	E
PETRADO	E	E	C	E
MITRAFOU	E	E	C	C
SEBOFRI	E	E	E	E
MALUPRA	E	E	C	C
CRÁSPITO	E	E	E	E
TRASMUTA	E	E	E	E
RABRASTO	E	E	E	E
REPRISGOU	E	E	E	E
MALABRIS	E	E	E	E
BALIGRAS	E	E	E	E

**Sujeito: RAQUEL - G1 – EB - Teste palavras reais isoladas 1**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
SÁBADO	E	E	C	C
MALUCA	E	E	C	C
SAPATO	E	E	C	C
SACUDI	E	E	C	C
CARURU	E	E	C	C
SAPECA	E	E	E	C
ÁRVORE	E	E	E	E
ARGOLA	E	C	C	C
FAÍSCA	E	E	C	C
SABIÁS	E	E	E	C
FÉRIAS	E	E	E	E
MÚSCULO	E	E	E	C
CASTELO	E	E	E	C
BATISMO	E	E	E	C
BELISCOU	E	E	E	E

Legenda: C: correta, identificou a palavra E: errada, não identificou a palavra]

**Teste palavras reais isoladas 2**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
JACARÉS	E	E	C	C
CARETAS	E	E	E	E
GRÁVIDA	E	E	E	E
PRIVADA	E	E	C	C
RETRATO	E	E	E	E
ATRASEI	E	E	E	E
ENCOBRI	E	E	E	E
MILAGRE	E	E	E	E
TRISTEZA	E	E	E	E
MADRASTA	E	E	E	E
REFRESCOU	E	E	E	E
CICATRIZ	E	E	E	E
PALAVRAS	E	E	E	E
MAESTRO	E	E	E	E
PLÁSTICO	E	E	E	E

**Teste pseudopalavras isoladas 1**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
PÁTICO	E	E	C	C
MAFIDO	E	E	E	C
DABACA	E	E	C	C
FÉBADA	E	E	C	C
SABUTI	E	E	C	C
FOMITA	E	E	C	C
ÁSPITA	E	E	E	C
IRPADA	E	E	E	E
TAÍSCA	E	E	C	C
JAISCOU	E	E	E	E
CABIÓS	E	E	C	E
CAPIAS	E	E	C	E
MÓRTIRO	E	E	E	E
GASPIDO	E	E	E	E
PARISTA	E	E	E	E

**Teste pseudopalavras isoladas 2**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
SAFISTOU	E	E	E	E
SAPIRIS	E	E	E	E
MIREFAS	E	E	E	E
TRÉFIDA	E	E	E	E
GRIMADA	E	E	E	E
PETRADO	E	E	E	E
MITRAFOU	E	E	E	C
SEBOFRI	E	E	E	E
MALUPRA	E	E	E	E
CRÁSPITO	E	E	E	E
TRASMUTA	E	E	E	E
RABRASTO	E	E	E	E
REPRISGOU	E	E	E	E
MALABRIS	E	E	E	E
BALIGRAS	E	E	E	E

**Sujeito: KEILA - G1 – EB – Teste palavras reais isoladas 1**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
SÁBADO	E	E	C	C
MALUCA	C	C	C	C
SAPATO	C	C	C	C
SACUDI	C	C	C	C
CARURU	C	C	C	C
SAPECA	C	C	C	C
ÁRVORE	C	E	C	C
ARGOLA	C	C	E	C
FAÍSCA	E	E	C	C
SABIÁS	E	E	E	C
FÉRIAS	C	E	C	C
MÚSCULO	E	C	C	C
CASTELO	E	E	C	C
BATISMO	C	C	C	C
BELISCOU	C	C	C	C

Legenda: C: correta, identificou a palavra E: errada, não identificou a palavra

**Teste palavras reais isoladas 2**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
JACARÉS	E	C	C	C
CARETAS	E	E	E	C
GRÁVIDA	E	E	C	C
PRIVADA	C	C	C	C
RETRATO	C	E	C	C
ATRASEI	E	E	E	C
ENCOBRI	E	C	E	C
MILAGRE	E	E	E	E
TRISTEZA	E	C	C	C
MADRASTA	E	E	C	C
REFRESCOU	E	C	C	C
CICATRIZ	E	E	C	C
PALAVRAS	E	E	C	C
MAESTRO	E	E	C	C
PLÁSTICO	C	C	C	C

**Teste pseudopalavras isoladas 1**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
PÁTICO	E	E	C	C
MAFIDO	C	C	C	C
DABACA	C	E	E	C
FÉBADA	C	C	C	C
SABUTI	C	C	C	C
FOMITA	E	E	C	E
ÁSPITA	E	E	E	E
IRPADA	E	E	E	E
TAÍSCA	E	E	E	C
JAISCOU	E	E	E	C
CABIÓS	E	E	E	E
CAPIAS	E	E	C	C
MÓRTIRO	E	E	E	C
GASPIDO	E	C	C	E
PARISTA	E	E	C	C

**Teste pseudopalavras isoladas 2**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
SAFISTOU	E	C	C	C
SAPIRIS	E	C	E	C
MIREFAS	E	E	E	C
TRÉFIDA	C	C	E	C
GRIMADA	C	C	C	C
PETRADO	E	E	E	C
MITRAFOU	E	E	C	C
SEBOFRI	E	C	E	E
MALUPRA	C	C	C	C
CRÁSPITO	E	E	E	E
TRASMUTA	E	C	C	C
RABRASTO	E	C	E	E
REPRISGOU	E	E	C	E
MALABRIS	E	E	C	C
BALIGRAS	E	C	C	C

**Sujeito: PAULA - G1 – EB – Teste palavras reais isoladas 1**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
SÁBADO	E	E	C	C
MALUCA	C	C	C	C
SAPATO	C	C	C	C
SACUDI	E	C	C	C
CARURU	E	E	E	C
SAPECA	C	C	C	C
ÁRVORE	E	E	E	C
ARGOLA	C	C	C	C
FAÍSCA	E	C	C	C
SABIÁS	E	E	E	E
FÉRIAS	E	E	C	C
MÚSCULO	E	E	C	E
CASTELO	C	C	C	C
BATISMO	E	E	C	E
BELISCOU	E	C	C	C

Legenda: C: correta, identificou a palavra E: errada, não identificou a palavra

**Teste palavras reais isoladas 2**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
JACARÉS	E	E	C	C
CARETAS	E	E	E	C
GRÁVIDA	E	C	E	C
PRIVADA	E	E	C	C
RETRATO	E	C	E	C
ATRASEI	E	E	E	E
ENCOBRI	E	E	E	E
MILAGRE	E	C	E	C
TRISTEZA	E	E	E	E
MADRASTA	E	C	E	E
REFRESCOU	E	E	E	E
CICATRIZ	E	E	E	E
PALAVRAS	E	E	C	C
MAESTRO	E	E	C	C
PLÁSTICO	E	E	E	E

**Teste pseudopalavras isoladas 1**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
PÁTICO	C	C	C	C
MAFIDO	C	C	C	C
DABACA	E	C	C	C
FÉBADA	E	C	C	C
SABUTI	C	C	C	E
FOMITA	E	C	C	C
ÁSPITA	E	E	E	C
IRPADA	E	E	E	E
TAÍSCA	E	C	C	C
JAISCOU	E	E	C	E
CABIÓS	E	E	C	C
CAPIAS	E	E	C	E
MÓRTIRO	E	E	E	E
GASPIDO	C	E	C	E
PARISTA	E	E	E	C

**Teste pseudopalavras isoladas 2**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
SAFISTOU	E	E	C	E
SAPIRIS	E	E	E	C
MIREFAS	E	E	E	E
TRÉFIDA	E	E	E	E
GRIMADA	E	E	C	C
PETRADO	E	E	E	E
MITRAFOU	E	E	E	C
SEBOFRI	E	E	E	E
MALUPRA	E	E	E	E
CRÁSPITO	E	E	E	E
TRASMUTA	E	E	E	C
RABRASTO	E	E	E	E
REPRISGOU	E	E	E	C
MALABRIS	E	E	E	E
BALIGRAS	E	E	E	C

**Sujeito: EDMILSON- G1 – EB – Teste palavras reais isoladas 1**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
SÁBADO	E	C	C	C
MALUCA	C	C	C	C
SAPATO	C	C	C	C
SACUDI	E	E	E	C
CARURU	E	E	E	C
SAPECA	E	C	C	C
ÁRVORE	E	E	C	C
ARGOLA	E	E	C	C
FAÍSCA	E	E	C	C
SABIÁS	E	E	E	C
FÉRIAS	E	E	C	C
MÚSCULO	E	E	E	C
CASTELO	E	E	E	E
BATISMO	E	E	E	E
BELISCOU	E	E	E	E

Legenda: C: correta, identificou a palavra E: errada, não identificou a palavra

**Teste palavras reais isoladas 2**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
JACARÉS	E	E	E	E
CARETAS	E	E	E	C
GRÁVIDA	E	E	C	C
PRIVADA	E	E	C	C
RETRATO	E	E	C	C
ATRASEI	E	E	E	E
ENCOBRI	E	E	C	C
MILAGRE	E	E	C	E
TRISTEZA	E	E	E	C
MADRASTA	E	E	C	C
REFRESCOU	E	E	E	E
CICATRIZ	E	E	C	C
PALAVRAS	E	C	C	C
MAESTRO	E	E	C	C
PLÁSTICO	E	E	C	E

**Teste pseudopalavras isoladas 1**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
PÁTICO	C	C	E	C
MAFIDO	C	C	C	C
DABACA	C	C	C	C
FÉBADA	C	C	C	C
SABUTI	C	C	C	C
FOMITA	E	C	C	C
ÁSPITA	E	E	C	C
IRPADA	E	E	C	C
TAÍSCA	E	E	C	C
JAISCOU	E	E	C	C
CABIÓS	E	E	C	C
CAPIAS	E	E	E	C
MÓRTIRO	E	E	C	C
GASPIDO	E	E	C	C
PARISTA	E	E	C	C

**Teste pseudopalavras isoladas 2**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
SAFISTOU	C	E	C	C
SAPIRIS	E	E	C	C
MIREFAS	E	E	C	E
TRÉFIDA	E	E	C	C
GRIMADA	E	E	C	C
PETRADO	E	E	C	C
MITRAFOU	E	E	C	C
SEBOFRI	E	E	E	C
MALUPRA	E	E	C	C
CRÁSPITO	E	E	C	C
TRASMUTA	E	E	C	C
RABRASTO	E	E	E	C
REPRISGOU	E	E	C	C
MALABRIS	E	E	C	C
BALIGRAS	E	E	C	C

**Sujeito: ERIVALDO - G1 – EB – Teste palavras isoladas 1**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
SÁBADO	E	C	C	C
MALUCA	E	C	C	C
SAPATO	E	C	C	C
SACUDI	E	C	C	C
CARURU	E	E	E	C
SAPECA	E	C	C	C
ÁRVORE	E	E	C	E
ARGOLA	E	E	C	C
FAÍSCA	E	C	C	C
SABIÁS	E	E	E	C
FÉRIAS	E	E	C	E
MÚSCULO	E	C	E	C
CASTELO	E	C	C	C
BATISMO	E	E	C	E
BELISCOU	E	E	E	C

Legenda: C: correta, identificou a palavra E: errada, não identificou a palavra

**Teste palavras reais isoladas 2**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
JACARÉS	E	C	E	C
CARETAS	E	E	E	C
GRÁVIDA	E	E	C	C
PRIVADA	E	E	C	C
RETRATO	E	E	C	C
ATRASEI	E	E	C	C
ENCOBRI	E	E	E	E
MILAGRE	E	C	C	C
TRISTEZA	E	E	C	C
MADRASTA	E	E	C	C
REFRESCOU	E	E	E	C
CICATRIZ	E	E	E	E
PALAVRAS	E	C	C	C
MAESTRO	E	E	C	C
PLÁSTICO	E	E	E	E

**Teste pseudopalavras isoladas 1**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
PÁTICO	E	C	C	C
MAFIDO	E	C	C	C
DABACA	E	C	C	C
FÉBADA	E	C	C	C
SABUTI	E	C	C	C
FOMITA	E	C	C	C
ÁSPITA	E	E	C	C
IRPADA	E	E	E	C
TAÍSCA	E	E	C	C
JAISCOU	E	E	C	C
CABIÓS	E	E	C	C
CAPIAS	E	E	C	C
MÓRTIRO	E	E	E	C
GASPIDO	E	E	C	C
PARISTA	E	E	C	C

**Teste pseudopalavras isoladas 2**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
SAFISTOU	E	E	C	E
SAPIRIS	E	E	E	C
MIREFAS	E	E	C	C
TRÉFIDA	E	E	C	C
GRIMADA	E	E	E	E
PETRADO	E	E	C	C
MITRAFOU	E	E	E	C
SEBOFRI	E	E	E	E
MALÚPRA	E	E	C	C
CRÁSPITO	E	E	C	E
TRASMUTA	E	E	C	C
RABRASTO	E	E	E	C
REPRISGOU	E	E	E	C
MALABRIS	E	E	E	C
BALIGRAS	E	E	C	C

**Sujeito: ALAN - G1 – EB – Teste palavras reais isoladas 1**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
SÁBADO	E	E	E	E
MALUCA	E	E	E	E
SAPATO	E	C	C	E
SACUDI	E	E	E	E
CARURU	E	E	E	E
SAPECA	E	E	C	E
ÁRVORE	E	E	E	E
ARGOLA	E	E	C	C
FAÍSCA	E	E	E	C
SABIÁS	E	E	E	E
FÉRIAS	E	E	E	E
MÚSCULO	E	E	E	E
CASTELO	E	E	E	E
BATISMO	E	E	E	E
BELISCOU	E	E	E	C

Legenda: C: correta, identificou a palavra E: errada, não identificou a palavra

**Teste palavras reais isoladas 2**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
JACARÉS	E	E	E	E
CARETAS	E	E	E	E
GRÁVIDA	E	E	E	E
PRIVADA	E	E	E	E
RETRATO	E	E	E	E
ATRASEI	E	E	E	E
ENCOBRI	E	E	E	E
MILAGRE	E	E	E	C
TRISTEZA	E	E	E	E
MADRASTA	E	E	E	E
REFRESCOU	E	E	E	E
CICATRIZ	E	E	E	E
PALAVRAS	E	E	E	E
MAESTRO	E	E	E	E
PLÁSTICO	E	E	E	E

**Teste pseudopalavras isoladas 1**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
PÁTICO	E	E	C	C
MAFIDO	E	E	E	C
DABACA	E	E	E	E
FÉBADA	E	E	C	C
SABUTI	E	C	C	E
FOMITA	E	E	E	E
ÁSPITA	E	E	E	E
IRPADA	E	E	E	E
TAÍSCA	E	E	E	E
JAISCOU	E	E	E	E
CABIÓS	E	E	E	E
CAPIAS	E	E	E	E
MÓRTIRO	E	E	E	E
GASPIDO	E	E	E	E
PARISTA	E	E	E	E

**Teste pseudopalavras isoladas 2**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
SAFISTOU	E	E	E	E
SAPIRIS	E	E	E	E
MIREFAS	E	E	E	E
TRÉFIDA	E	E	E	E
GRIMADA	E	E	E	E
PETRADO	E	E	E	E
MITRAFOU	E	E	E	E
SEBOFRI	E	E	E	E
MALÚPRA	E	E	E	E
CRÁSPITO	E	E	E	E
TRASMUTA	E	E	E	E
RABRASTO	E	E	E	E
REPRISGOU	E	E	E	E
MALABRIS	E	E	E	E
BALIGRAS	E	E	E	E

**Sujeito: ALISSON - G1 – EB – Teste palavras reais isoladas 1**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
SÁBADO	C	E	E	E
MALUCA	E	E	E	C
SAPATO	C	C	C	C
SACUDI	E	E	C	E
CARURU	E	E	E	E
SAPECA	E	E	C	C
ÁRVORE	E	E	E	E
ARGOLA	E	E	E	E
FAÍSCA	E	E	E	E
SABIÁS	E	E	E	C
FÉRIAS	E	E	E	E
MÚSCULO	E	E	E	E
CASTELO	E	E	E	E
BATISMO	E	E	E	C
BELISCOU	E	E	E	E

Legenda: C: correta, identificou a palavra E: errada, não identificou a palavra

**Teste palavras reais isoladas 2**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
JACARÉS	E	E	E	E
CARETAS	E	E	E	E
GRÁVIDA	E	E	E	E
PRIVADA	E	C	C	C
RETRATO	E	E	E	E
ATRASEI	E	E	E	E
ENCOBRI	E	E	E	E
MILAGRE	E	C	C	E
TRISTEZA	E	E	E	E
MADRASTA	E	E	E	E
REFRESCOU	E	E	E	E
CICATRIZ	E	E	E	E
PALAVRAS	E	E	E	E
MAESTRO	E	E	E	E
PLÁSTICO	E	E	E	E

**Teste pseudopalavras isoladas 1**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
PÁTICO	E	E	E	C
MAFIDO	E	E	C	E
DABACA	E	E	E	E
FÉBADA	E	C	E	C
SABUTI	E	C	E	C
FOMITA	E	E	C	E
ÁSPITA	E	E	E	E
IRPADA	E	E	E	E
TAÍSCA	E	E	E	E
JAISCOU	E	E	E	E
CABIÓS	E	E	E	E
CAPIAS	E	E	E	E
MÓRTIRO	E	E	E	E
GASPIDO	E	E	C	E
PARISTA	E	E	E	E

**Teste pseudopalavras isoladas 2**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
SAFISTOU	E	E	E	E
SAPIRIS	E	E	E	E
MIREFAS	E	E	E	E
TRÉFIDA	E	E	E	E
GRIMADA	E	E	E	E
PETRADO	E	E	E	E
MITRAFOU	E	E	E	E
SEBOFRI	E	E	E	E
MALUPRA	E	E	E	E
CRÁSPITO	E	E	E	E
TRASMUTA	E	E	E	E
RABRASTO	E	E	E	E
REPRISGOU	E	E	E	E
MALABRIS	E	E	E	E
BALIGRAS	E	E	E	E

**Sujeito: LUCAS - G1 – EB - Teste palavras reais isoladas 1**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
SÁBADO	E	C	C	C
MALUCA	E	E	E	C
SAPATO	C	E	C	E
SACUDI	E	E	E	C
CARURU	E	E	E	C
SAPECA	E	E	C	E
ÁRVORE	E	E	E	E
ARGOLA	E	E	E	E
FAÍSCA	E	E	E	E
SABIÁS	E	E	E	E
FÉRIAS	E	E	E	E
MÚSCULO	E	E	E	E
CASTELO	E	E	E	E
BATISMO	E	E	E	E
BELISCOU	E	E	E	E

Legenda: C: correta, identificou a palavra E: errada, não identificou a palavra

**Teste palavras reais isoladas 2**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
JACARÉS	E	E	E	E
CARETAS	E	E	E	E
GRÁVIDA	E	E	E	E
PRIVADA	E	E	E	E
RETRATO	E	E	E	E
ATRASEI	E	E	E	E
ENCOBRI	E	E	E	E
MILAGRE	E	C	C	E
TRISTEZA	E	E	E	E
MADRASTA	E	E	E	E
REFRESCOU	E	E	E	E
CICATRIZ	E	E	E	E
PALAVRAS	E	C	C	E
MAESTRO	E	E	E	E
PLÁSTICO	E	E	E	E

**Teste pseudopalavras isoladas 1**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
PÁTICO	E	E	E	E
MAFIDO	E	C	C	E
DABACA	E	E	E	C
FÉBADA	E	C	C	C
SABUTI	C	E	C	C
FOMITA	C	E	C	E
ÁSPITA	E	E	E	E
IRPADA	E	E	E	E
TAÍSCA	E	E	E	E
JAISCOU	E	E	E	E
CABIÓS	E	E	E	E
CAPIAS	E	E	E	E
MÓRTIRO	E	E	C	E
GASPIDO	E	E	E	E
PARISTA	E	E	E	E

**Teste pseudopalavras isoladas 2**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
SAFISTOU	E	E	E	E
SAPIRIS	E	E	E	E
MIREFAS	E	E	E	E
TRÉFIDA	E	E	E	E
GRIMADA	E	E	E	E
PETRADO	E	E	E	E
MITRAFOU	E	E	E	E
SEBOFRI	E	E	E	E
MALUPRA	E	E	E	E
CRÁSPITO	E	E	E	E
TRASMUTA	E	E	E	E
RABRASTO	E	E	E	E
REPRISGOU	E	E	E	E
MALABRIS	E	E	E	E
BALIGRAS	E	E	E	E

**Sujeito: IVANIR – G2 – EB -Teste palavras reais isoladas 1**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
SÁBADO	C	C	C	C
MALUCA	C	E	C	C
SAPATO	C	C	C	C
SACUDI	C	C	E	C
CARURU	C	C	C	C
SAPECA	C	C	C	C
ÁRVORE	E	C	C	C
ARGOLA	C	E	E	E
FAÍSCA	C	E	E	E
SABIÁS	E	C	C	C
FÉRIAS	C	C	C	C
MÚSCULO	C	C	C	C
CASTELO	C	C	C	C
BATISMO	E	E	C	C
BELISCOU	C	E	E	C

Legenda: C: correta, identificou a palavra E: errada, não identificou a palavra

**Teste palavras reais isoladas 2**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
JACARÉS	C	C	C	C
CARETAS	E	E	E	E
GRÁVIDA	C	C	C	C
PRIVADA	C	C	E	C
RETRATO	C	C	C	C
ATRASEI	E	E	E	E
ENCOBRI	E	E	E	E
MILAGRE	E	E	E	E
TRISTEZA	C	C	C	C
MADRASTA	C	C	C	C
REFRESCOU	C	C	E	E
CICATRIZ	C	C	C	C
PALAVRAS	C	C	C	C
MAESTRO	C	E	C	C
PLÁSTICO	E	E	E	C

**Teste pseudopalavras isoladas 1**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
PÁTICO	C	E	C	C
MAFIDO	C	C	C	C
DABACA	C	C	E	C
FÉBADA	C	E	C	C
SABUTI	C	E	C	C
FOMITA	E	C	E	E
ÁSPITA	C	C	C	C
IRPADA	C	E	E	E
TAÍSCA	C	E	E	E
JAISCOU	E	C	E	E
CABIÓS	E	E	C	E
CAPIAS	E	E	E	C
MÓRTIRO	C	E	E	E
GASPIDO	E	C	E	E
PARISTA	E	E	C	C

**Teste pseudopalavras isoladas 2**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
SAFISTOU	E	E	C	E
SAPIRIS	E	E	C	C
MIREFAS	E	E	E	E
TRÉFIDA	C	C	C	C
GRIMADA	C	C	C	C
PETRADO	E	E	E	E
MITRAFOU	C	E	C	E
SEBOFRI	E	E	E	E
MALÚPRA	C	C	C	C
CRÁSPITO	E	E	E	E
TRASMUTA	E	C	E	E
RABRASTO	E	E	E	E
REPRISGOU	E	E	E	E
MALABRIS	E	E	E	E
BALIGRAS	E	E	E	E

**Sujeito: LOURDES – G2 – EB-Teste palavras reais isoladas 1**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
SÁBADO	E	C	E	C
MALUCA	E	E	E	E
SAPATO	C	C	C	C
SACUDI	E	E	E	C
CARURU	E	C	E	C
SAPECA	E	C	C	C
ÁRVORE	E	E	E	E
ARGOLA	E	E	E	E
FAÍSCA	E	E	E	E
SABIÁS	E	E	E	E
FÉRIAS	E	E	E	E
MÚSCULO	E	E	E	E
CASTELO	E	E	E	E
BATISMO	E	E	E	E
BELISCOU	E	E	E	E

Legenda: C: correta, identificou a palavra E: errada, não identificou a palavra

**Teste palavras reais isoladas 2**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
JACARÉS	E	E	E	E
CARETAS	E	E	E	E
GRÁVIDA	E	E	E	E
PRIVADA	E	E	E	E
RETRATO	E	E	E	E
ATRASEI	E	E	E	E
ENCOBRI	E	E	E	E
MILAGRE	E	E	E	E
TRISTEZA	E	E	E	E
MADRASTA	E	E	E	E
REFRESCOU	E	E	E	E
CICATRIZ	E	E	E	E
PALAVRAS	E	E	E	E
MAESTRO	E	E	E	E
PLÁSTICO	E	E	E	E

**Teste pseudopalavras isoladas 1**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
PÁTICO	E	E	E	E
MAFIDO	E	E	E	E
DABACA	E	E	E	E
FÉBADA	E	E	E	E
SABUTI	E	E	E	E
FOMITA	E	C	E	C
ÁSPITA	E	E	E	E
IRPADA	E	E	E	E
TAÍSCA	E	E	E	E
JAISCOU	E	E	E	E
CABIÓS	E	E	E	E
CAPIAS	E	E	E	E
MÓRTIRO	E	E	E	E
GASPIDO	E	E	E	E
PARISTA	E	E	E	E

**Teste pseudopalavras isoladas 2**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
SAFISTOU	E	E	E	E
SAPIRIS	E	E	E	E
MIREFAS	E	E	E	E
TRÉFIDA	E	E	E	E
GRIMADA	E	E	E	E
PETRADO	E	E	E	E
MITRAFOU	E	E	E	E
SEBOFRI	E	E	E	E
MALÚPRA	E	E	E	E
CRÁSPITO	E	E	E	E
TRASMUTA	E	E	E	E
RABRASTO	E	E	E	E
REPRISGOU	E	E	E	E
MALABRIS	E	E	E	E
BALIGRAS	E	E	E	E

**Sujeito: CRISTIANO – G2 – EB -Teste palavras isoladas 1**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
SÁBADO	E	E	E	E
MALUCA	C	E	E	C
SAPATO	E	E	C	C
SACUDI	E	E	E	C
CARURU	E	E	E	E
SAPECA	C	E	C	C
ÁRVORE	E	E	E	E
ARGOLA	E	E	E	E
FAÍSCA	E	E	C	C
SABIÁS	E	E	E	E
FÉRIAS	E	E	E	E
MÚSCULO	E	E	E	E
CASTELO	E	E	E	E
BATISMO	E	E	E	E
BELISCOU	E	E	E	E

Legenda: C: correta, identificou a palavra E: errada, não identificou a palavra

**Teste palavras reais isoladas 2**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
JACARÉS	E	E	E	E
CARETAS	E	E	E	E
GRÁVIDA	E	E	E	E
PRIVADA	E	E	E	E
RETRATO	E	E	E	C
ATRASEI	E	E	E	E
ENCOBRI	E	E	E	E
MILAGRE	E	E	E	E
TRISTEZA	E	E	E	E
MADRASTA	E	E	E	E
REFRESCOU	E	E	E	E
CICATRIZ	E	E	E	E
PALAVRAS	E	E	E	E
MAESTRO	E	E	E	E
PLÁSTICO	E	E	E	E

**Teste pseudopalavras isoladas 1**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
PÁTICO	E	E	E	C
MAFIDO	E	E	C	C
DABACA	C	C	C	C
FÉBADA	E	C	E	E
SABUTI	E	E	E	C
FOMITA	E	C	C	C
ÁSPITA	E	E	E	E
IRPADA	E	E	E	E
TAÍSCA	E	E	E	E
JAISCOU	E	E	E	E
CABIÓS	E	E	E	E
CAPIAS	E	E	E	E
MÓRTIRO	E	E	E	C
GASPIDO	E	E	E	E
PARISTA	E	E	E	E

**Teste pseudopalavras isoladas 2**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
SAFISTOU	E	E	E	E
SAPIRIS	E	E	E	E
MIREFAS	E	E	E	E
TRÉFIDA	E	E	E	E
GRIMADA	E	E	E	E
PETRADO	E	E	E	E
MITRAFOU	E	E	E	E
SEBOFRI	E	E	E	E
MALUPRA	E	E	E	E
CRÁSPITO	E	E	E	E
TRASMUTA	E	E	E	E
RABRASTO	E	E	E	E
REPRISGOU	E	E	E	E
MALABRIS	E	E	E	E
BALIGRAS	E	E	E	C

**Sujeito: GENILSON – G2 – EB -Teste palavras isoladas 1**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
SÁBADO	C	C	C	C
MALUCA	C	C	C	C
SAPATO	C	C	C	C
SACUDI	C	E	C	C
CARURU	E	C	C	C
SAPECA	C	C	C	C
ÁRVORE	E	E	E	E
ARGOLA	C	C	E	E
FAÍSCA	E	C	C	E
SABIÁS	E	E	E	E
FÉRIAS	C	C	E	C
MÚSCULO	C	C	C	C
CASTELO	C	C	C	C
BATISMO	C	C	C	C
BELISCOU	E	E	E	C

Legenda: C: correta, identificou a palavra E: errada, não identificou a palavra

**Teste palavras reais isoladas 2**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
JACARÉS	C	C	C	C
CARETAS	E	C	E	C
GRÁVIDA	C	C	C	C
PRIVADA	C	C	C	C
RETRATO	C	C	C	C
ATRASEI	E	E	E	E
ENCOBRI	E	C	C	C
MILAGRE	E	C	C	C
TRISTEZA	C	C	C	C
MADRASTA	C	C	C	C
REFRESCOU	E	E	E	E
CICATRIZ	C	C	E	E
PALAVRAS	C	C	C	C
MAESTRO	E	E	E	C
PLÁSTICO	C	C	E	C

**Teste pseudopalavras isoladas 1**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
PÁTICO	C	C	C	C
MAFIDO	C	C	C	C
DABACA	E	C	E	C
FÉBADA	C	C	C	C
SABUTI	C	C	C	C
FOMITA	C	C	C	C
ÁSPITA	C	C	C	C
IRPADA	E	E	C	C
TAÍSCA	E	E	E	C
JAISCOU	E	E	E	C
CABIÓS	E	C	E	C
CAPIAS	E	C	E	C
MÓRTIRO	C	E	E	E
GASPIDO	C	C	E	E
PARISTA	C	C	C	C

**Teste pseudopalavras isoladas 2**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
SAFISTOU	E	E	E	E
SAPIRIS	E	C	C	C
MIREFAS	E	C	C	C
TRÉFIDA	C	C	C	C
GRIMADA	E	C	C	E
PETRADO	E	E	E	E
MITRAFOU	E	E	E	E
SEBOFRI	E	E	E	E
MALUPRA	E	C	E	E
CRÁSPITO	E	E	E	E
TRASMUTA	E	E	E	E
RABRASTO	E	E	E	E
REPRISGOU	E	E	E	E
MALABRIS	E	E	E	E
BALIGRAS	E	E	C	C



**Sujeito: PAULO – G2 – EB -Teste palavras reais isoladas 1**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
SÁBADO	C	C	C	C
MALUCA	C	C	C	C
SAPATO	C	C	C	C
SACUDI	C	C	C	C
CARURU	C	C	C	E
SAPECA	C	C	C	C
ÁRVORE	C	C	C	C
ARGOLA	E	C	C	C
FAÍSCA	E	E	E	E
SABIÁS	E	E	E	E
FÉRIAS	E	E	E	E
MÚSCULO	C	C	C	C
CASTELO	C	C	E	C
BATISMO	C	C	C	C
BELISCOU	E	E	E	E

Legenda: C: correta, identificou a palavra E: errada, não identificou a palavra

**Teste palavras reais isoladas 2**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
JACARÉS	E	E	E	E
CARETAS	E	C	E	E
GRÁVIDA	C	C	C	E
PRIVADA	C	C	C	C
RETRATO	C	C	C	C
ATRASEI	E	E	E	C
ENCOBRI	E	C	C	C
MILAGRE	C	E	E	E
TRISTEZA	C	C	C	C
MADRASTA	E	E	E	E
REFRESCOU	E	E	E	E
CICATRIZ	C	C	E	C
PALAVRAS	E	C	C	C
MAESTRO	E	E	E	E
PLÁSTICO	E	C	E	E

**Teste pseudopalavras isoladas 1**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
PÁTICO	C	C	E	E
MAFIDO	C	E	C	E
DABACA	C	C	C	C
FÉBADA	E	C	E	C
SABUTI	C	C	C	C
FOMITA	C	C	E	E
ÁSPITA	C	C	C	C
IRPADA	E	E	E	E
TAÍSCA	E	E	E	E
JAISCOU	E	E	E	E
CABIÓS	E	E	E	E
CAPIAS	E	E	E	E
MÓRTIRO	E	E	E	E
GASPIDO	E	E	C	E
PARISTA	E	E	C	E

**Teste pseudopalavras isoladas 2**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
SAFISTOU	C	E	E	E
SAPIRIS	E	E	E	E
MIREFAS	C	E	E	E
TRÉFIDA	E	E	E	E
GRIMADA	E	E	C	E
PETRADO	E	E	E	E
MITRAFOU	E	C	E	C
SEBOFRI	E	E	E	E
MALUPRA	E	E	E	E
CRÁSPITO	E	E	E	E
TRASMUTA	E	E	E	E
RABRASTO	E	E	E	E
REPRISGOU	E	E	E	E
MALABRIS	E	E	E	E
BALIGRAS	E	E	E	E

**Sujeito: VALMIR – G2 – EB -Teste palavras reais isoladas 1**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
SÁBADO	E	C	C	C
MALUCA	C	C	C	C
SAPATO	C	C	C	C
SACUDI	C	C	C	C
CARURU	C	C	C	C
SAPECA	C	C	C	C
ÁRVORE	C	C	C	C
ARGOLA	C	C	C	C
FAÍSCA	E	C	C	C
SABIÁS	E	C	C	C
FÉRIAS	E	E	C	C
MÚSCULO	C	C	C	C
CASTELO	C	E	C	C
BATISMO	C	C	C	C
BELISCOU	E	C	C	C

Legenda: C: correta, identificou a palavra E: errada, não identificou a palavra

**Teste palavras reais isoladas 2**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
JACARÉS	E	C	C	C
CARETAS	E	C	C	C
GRÁVIDA	C	C	C	C
PRIVADA	C	C	C	C
RETRATO	C	C	C	C
ATRASEI	C	C	C	C
ENCOBRI	E	C	C	C
MILAGRE	C	C	C	C
TRISTEZA	C	C	C	C
MADRASTA	C	C	C	C
REFRESCOU	C	C	E	E
CICATRIZ	E	C	C	C
PALAVRAS	E	C	C	C
MAESTRO	E	C	C	C
PLÁSTICO	E	E	C	C

**Teste pseudopalavras isoladas 1**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
PÁTICO	E	E	E	E
MAFIDO	E	C	C	C
DABACA	E	C	C	C
FÉBADA	C	C	E	C
SABUTI	C	C	C	C
FOMITA	E	E	C	C
ÁSPITA	C	C	C	C
IRPADA	E	E	C	E
TAÍSCA	E	C	C	C
JAISCOU	E	E	C	C
CABIÓS	E	E	C	C
CAPIAS	C	E	C	C
MÓRTIRO	E	C	C	C
GASPIDO	E	C	C	E
PARISTA	E	E	E	E

**Teste pseudopalavras isoladas 2**

Palavras	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
SAFISTOU	C	C	C	C
SAPIRIS	C	C	C	C
MIREFAS	E	C	C	C
TRÉFIDA	C	E	C	C
GRIMADA	C	C	C	C
PETRADO	E	C	C	C
MITRAFOU	C	E	E	E
SEBOFRI	C	C	C	C
MALUPRA	E	C	C	C
CRÁSPITO	C	E	E	C
TRASMUTA	C	C	C	C
RABRASTO	C	E	E	E
REPRISGOU	E	E	E	E
MALABRIS	E	E	E	E
BALIGRAS	E	C	C	C

## APÊNDICE Q – Resultados gerais – Estratégias de leitura utilizadas

Quadro das estratégias utilizadas pelo G1/EVL na leitura de palavras – Fase 1

Categorias Estratégias	Leitura Contínua		Leitura com Integração				Leitura com Decomposição							Pseudoleitura	
	LC	LCD	INT	I1	I2	I3	SS	SPS	OS	AS	SB	ISL	TS	SL	ADV
Padrões silábicos															
CV	<b>1</b>		<b>12</b>		2		<b>16</b>							<b>18</b>	
VC	<b>1</b>		<b>2</b>		5		<b>15</b>					9		<b>23</b>	
CVC	<b>2</b>		<b>3</b>		6		<b>13</b>				4	1		<b>23</b>	
CCV			<b>3</b>	1	5		<b>16</b>	1			1	1		<b>27</b>	
CCVC			<b>1</b>		1	1	<b>20</b>	2			3	1		<b>35</b>	

Quadro 2 das estratégias utilizadas pelo G1/EBR na leitura de palavras – Fase 1

Categorias Estratégias	Leitura Contínua		Leitura com Integração				Leitura com Decomposição							Pseudoleitura	
	LC	LCD	INT	I1	I2	I3	SS	SPS	OS	AS	SB	ISL	TS	SL	ADV
Padrões silábicos															
CV			<b>3</b>		3	13	<b>9</b>							<b>21</b>	<b>21</b>
VC				1	2	8	<b>5</b>				1			<b>8</b>	<b>24</b>
CVC					3	11	<b>9</b>				1			<b>15</b>	<b>22</b>
CCV				1	2	4	<b>4</b>							<b>13</b>	<b>30</b>
CCVC					1	4	<b>5</b>							<b>13</b>	<b>32</b>

Quadro das estratégias utilizadas pelo G2/EVL na leitura de palavras – Fase 1

Categorias Estratégias	Leitura Contínua		Leitura com Integração				Leitura com Decomposição								Pseudoleitura ADV
	LC	LCD	INT	I1	I2	I3	SS	SPS	OS	AS	SB	ISL	TS	SL	
Padrões silábicos															
CV	<b>1</b>		<b>19</b>		3	4	<b>15</b>			1	1			<b>6</b>	
VC			<b>8</b>		14	4	<b>14</b>			1	5			<b>6</b>	
CVC			<b>14</b>		8	7	<b>15</b>			1	4			<b>7</b>	
CCV			<b>17</b>		5	6	<b>12</b>			1		1		<b>6</b>	
CCVC			<b>13</b>		8	7	<b>11</b>							<b>7</b>	

Quadro das estratégias utilizadas pelo G2/EBR na leitura de palavras – Fase 1

Categorias Estratégias	Leitura Contínua		Leitura com Integração				Leitura com Decomposição								Pseudoleitura ADV
	LC	LCD	INT	I1	I2	I3	SS	SPS	OS	AS	SB	ISL	TS	SL	
Padrões silábicos															
CV			<b>7</b>		3	11	<b>12</b>						5	<b>9</b>	<b>7</b>
VC			<b>1</b>	2	6	9	<b>11</b>				2	4		<b>9</b>	<b>8</b>
CVC			<b>5</b>	1	4	7	<b>12</b>	1		1	3		1	<b>13</b>	<b>7</b>
CCV			<b>1</b>		9	7	<b>9</b>	3			2		6	<b>16</b>	<b>6</b>
CCVC			<b>3</b>		2	12	<b>9</b>	2			2		4	<b>19</b>	<b>6</b>

Quadro das estratégias utilizadas pelo G1/EVL na leitura de pseudopalavras – Fase 1

Categorias	Leitura Contínua		Leitura com Integração				Leitura com Decomposição							Pseudoleitura	
	LC	LCD	INT	I1	I2	I3	SS	SPS	OS	AS	SB	ISL	TS	SL	ADV
Padrões silábicos															
CV			<b>17</b>		11		<b>29</b>			1				<b>18</b>	6
VC					19		<b>26</b>				1	13		<b>23</b>	6
CVC			<b>2</b>		14		<b>26</b>	4		1	1	2		<b>31</b>	3
CCV			<b>2</b>		16		<b>21</b>	5		1	6			<b>29</b>	
CCVC					12		<b>19</b>	7			6			<b>28</b>	

Quadro das estratégias utilizadas pelo G1/EBR na leitura de pseudopalavras – Fase 1

Categorias	Leitura Contínua		Leitura com Integração				Leitura com Decomposição							Pseudoleitura	
	LC	LCD	INT	I1	I2	I3	SS	SPS	OS	AS	SB	ISL	TS	SL	ADV
Padrões silábicos															
CV			<b>4</b>		7	12	<b>18</b>							<b>7</b>	24
VC					8	9	<b>17</b>					2		<b>9</b>	26
CVC					9	5	<b>14</b>	2						<b>16</b>	30
CCV					2	3	<b>7</b>	1						<b>15</b>	36
CCVC					7		<b>5</b>	2		1				<b>15</b>	35

Quadro das estratégias utilizadas pelo G2/EVL na leitura de pseudopalavras – Fase 1

Categorias	Leitura Contínua		Leitura com Integração				Leitura com Decomposição							Pseudoleitura	
	LC	LCD	INT	I1	I2	I3	SS	SPS	OS	AS	SB	ISL	TS	SL	ADV
Padrões silábicos															
CV	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>12</b>		8	6	<b>19</b>			1				<b>6</b>	
VC			<b>2</b>		13	6	<b>22</b>					6	1	<b>6</b>	
CVC	<b>1</b>		<b>8</b>		10	6	<b>15</b>			1		1	4	<b>7</b>	
CCV			<b>8</b>		11	6	<b>12</b>			3			2	<b>6</b>	
CCVC			<b>3</b>		11	6	<b>10</b>			3		2	7	<b>6</b>	

Quadro das estratégias utilizadas pelo G2/EBR na leitura de pseudopalavras – Fase 1

Categorias	Leitura Contínua		Leitura com Integração				Leitura com Decomposição							Pseudoleitura	
	LC	LCD	INT	I1	I2	I3	SS	SPS	OS	AS	SB	ISL	TS	SL	ADV
Padrões silábicos															
CV			<b>5</b>		6	11	<b>11</b>			1		2		<b>12</b>	11
VC					8	10	<b>8</b>				2	3	1	<b>16</b>	11
CVC		1	<b>1</b>		8	9	<b>9</b>				3		3	<b>12</b>	5
CCV					2	13	<b>4</b>			1			1	<b>14</b>	
CCVC		1	<b>1</b>		3	10	<b>6</b>					1		<b>17</b>	

Quadro das estratégias utilizadas pelo G1/EVL na leitura de palavras – Fase 4

Categorias	Leitura Contínua		Leitura com Integração				Leitura com Decomposição							Pseudoleitura		
	Estratégias	LC	LCD	INT	I1	I2	I3	SS	SPS	OS	AS	SB	ISL	TS	SL	ADV
Padrões silábicos																
CV			<b>38</b>		6		<b>34</b>						1			
VC			<b>28</b>		10		<b>34</b>	1			1		2	<b>5</b>		
CVC			<b>27</b>		17		<b>37</b>					1	3	<b>3</b>		
CCV			<b>23</b>		15	1	<b>33</b>					1	1	<b>8</b>		
CCVC			<b>23</b>		19		<b>41</b>	2			3		5	<b>12</b>		

Quadro das estratégias utilizadas pelo G1/EBR na leitura de palavras – Fase 4

Categorias	Leitura Contínua		Leitura com Integração				Leitura com Decomposição							Pseudoleitura		
	Estratégias	LC	LCD	INT	I1	I2	I3	SS	SPS	OS	AS	SB	ISL	TS	SL	ADV
Padrões silábicos																
CV	<b>3</b>		<b>26</b>		7	8	<b>19</b>						4			
VC	<b>3</b>		<b>16</b>	2	10	8	<b>18</b>	3				6	3	<b>5</b>		
CVC	<b>1</b>	1	<b>20</b>	1	11	8	<b>17</b>	1			3		4	<b>4</b>		
CCV			<b>19</b>	1	9	5	<b>16</b>	1			3	2	4	<b>6</b>		
CCVC			<b>21</b>		6	6	<b>19</b>	6		1			6	<b>6</b>		

Quadro das estratégias utilizadas pelo G2/EVL na leitura de palavras – Fase 4

Categorias	Leitura Contínua		Leitura com Integração				Leitura com Decomposição							Pseudoleitura		
	Estratégias	LC	LCD	INT	I1	I2	I3	SS	SPS	OS	AS	SB	ISL	TS	SL	ADV
Padrões silábicos																
CV	<b>6</b>		<b>32</b>		2		<b>15</b>								<b>7</b>	
VC	<b>1</b>		<b>14</b>		17	1	<b>17</b>								<b>8</b>	
CVC			<b>18</b>	1	5		<b>15</b>								<b>5</b>	
CCV			<b>19</b>	1	6	1	<b>19</b>								<b>6</b>	
CCVC			<b>18</b>		7	3	<b>16</b>								<b>6</b>	

Quadro das estratégias utilizadas pelo G2/EBR na leitura de palavras – Fase 4

Categorias	Leitura Contínua		Leitura com Integração				Leitura com Decomposição							Pseudoleitura		
	Estratégias	LC	LCD	INT	I1	I2	I3	SS	SPS	OS	AS	SB	ISL	TS	SL	ADV
Padrões silábicos																
CV			<b>10</b>		9	12	<b>18</b>				1		4	<b>9</b>		
VC			<b>6</b>	1	8	15	<b>15</b>	2	1	1	2	1	3	<b>12</b>		
CVC			<b>8</b>		4	9	<b>19</b>	1		1			4	<b>10</b>		
CCV			<b>4</b>		8	11	<b>16</b>	6		1		3	6	<b>13</b>		
CCVC			<b>6</b>		4	11	<b>18</b>	5			2		4	<b>14</b>		

Quadro das estratégias utilizadas pelo G1/EVL na leitura de pseudopalavras – Fase 4

Categorias Estratégias	Leitura Contínua		Leitura com Integração				Leitura com Decomposição							Pseudoleitura ADV	
	LC	LCD	INT	I1	I2	I3	SS	SPS	OS	AS	SB	ISL	TS		SL
Padrões silábicos															
CV			<b>43</b>		10		<b>37</b>						1		
VC			<b>26</b>		16		<b>40</b>					2		<b>6</b>	
CVC			<b>20</b>		19		<b>39</b>	4						<b>9</b>	
CCV	<b>1</b>		<b>19</b>		20		<b>40</b>	2			1			<b>11</b>	
CCVC			<b>19</b>		17		<b>42</b>	3			3		1	<b>11</b>	

Quadro das estratégias utilizadas pelo G1/EBR na leitura de pseudopalavras – Fase 4

Categorias Estratégias	Leitura Contínua		Leitura com Integração				Leitura com Decomposição							Pseudoleitura ADV	
	LC	LCD	INT	I1	I2	I3	SS	SPS	OS	AS	SB	ISL	TS		SL
Padrões silábicos															
CV	<b>4</b>		<b>24</b>		6	9	<b>21</b>			1			2		
VC	<b>6</b>		<b>14</b>		9	12	<b>18</b>	2		2	1	4	7	<b>1</b>	
CVC		1	<b>17</b>		8	11	<b>17</b>	4			1		3	<b>4</b>	
CCV	<b>3</b>		<b>7</b>		17	7	<b>17</b>	3				1	2	<b>7</b>	
CCVC	<b>1</b>		<b>15</b>		6	7	<b>15</b>	2	1		1		1	<b>4</b>	



Quadro das estratégias utilizadas pelo G2/EVL na leitura de pseudopalavras – Fase 4

Categorias	Leitura Contínua		Leitura com Integração			Leitura com Decomposição								Pseudoleitura		
	Estratégias	LC	LCD	INT	I1	I2	I3	SS	SPS	OS	AS	SB	ISL		TS	SL
Padrões silábicos																
CV		<b>6</b>	3	<b>18</b>		6		<b>14</b>							<b>5</b>	
VC			10	<b>12</b>		12		<b>16</b>							<b>7</b>	
CVC		<b>1</b>	2	<b>7</b>		16		<b>17</b>							<b>6</b>	
CCV		<b>1</b>	1	<b>9</b>		15	2	<b>15</b>							<b>6</b>	
CCVC			4	<b>3</b>		17		<b>14</b>							<b>6</b>	

Quadro das estratégias utilizadas pelo G2/EBR na leitura de pseudopalavras – Fase 4

Categorias	Leitura Contínua		Leitura com Integração			Leitura com Decomposição								Pseudoleitura		
	Estratégias	LC	LCD	INT	I1	I2	I3	SS	SPS	OS	AS	SB	ISL		TS	SL
Padrões silábicos																
CV				<b>4</b>		8	22	<b>16</b>			4			8	<b>9</b>	
VC				<b>4</b>		7	20	<b>9</b>	2		1	1	4	3	<b>11</b>	
CVC			2	<b>2</b>		7	14	<b>11</b>	4			1		5	<b>11</b>	
CCV			2			15	11	<b>16</b>	5	1	4	3		3	<b>11</b>	
CCVC			4	<b>1</b>		10	11	<b>14</b>	5		1	4		4	<b>9</b>	

## **ANEXOS**

ANEXO A - Ofício de apresentação da pesquisadora e do projeto de pesquisa



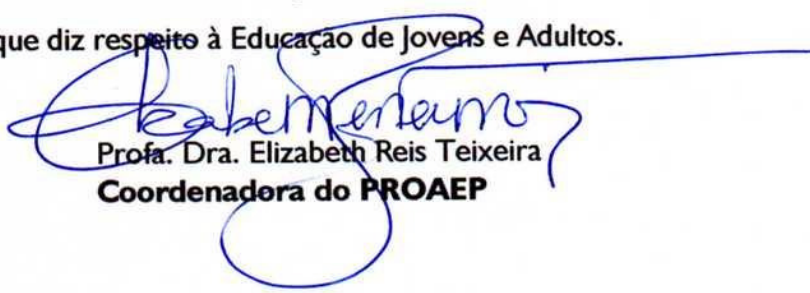
**Universidade Federal da Bahia  
Instituto de Letras  
Departamento de Letras Vernáculas**

Salvador, 21 de dezembro de 2005.

A Coordenação,

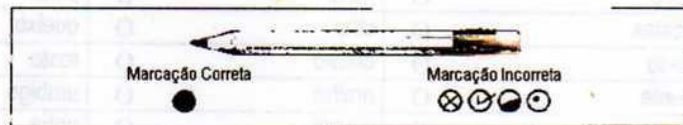
O **PROAEP** (Programa de Estudos sobre Aquisição e Ensino do Português), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (e, devidamente cadastrado junto aos Diretórios de Pesquisa do CPNq), tem como objeto de estudo a investigação do processo através do qual os indivíduos-falantes do Português adquirem sua língua materna, em condições normais e não-normais e do processo de aprendizagem e ensino do Português como Língua Materna. Neste momento, dentro das atividades do Programa, a Doutoranda **CLÁUDIA MARTINS MOREIRA**, por mim orientada, está procedendo à coleta de dados para sua pesquisa sobre Aquisição da Leitura. Neste sentido, gostaríamos de contar com sua compreensão e colaboração para que a referida Doutoranda possa realizar o seu trabalho de coleta em seu estabelecimento de ensino.

Além da contribuição que esses estudos podem aportar para o conhecimento do desenvolvimento infantil como um todo, deve-se ressaltar a importância da contribuição desse conjunto sistematizado de informações psicolinguísticas para a elaboração de políticas de Educação que tenham como alvo crianças nas fases da pré-escola e do ensino fundamental, bem como no que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos.

  
Prof. Dra. Elizabeth Reis Teixeira  
Coordenadora do **PROAEP**

Nome da Criança \_\_\_\_\_ Sexo \_\_\_\_\_  
 Data de Nascimento: \_\_\_\_\_ Data de hoje: \_\_\_\_\_

ANEXO B - Inventário Mc Arthur



### CRIANÇAS DE 16 A 36 MESES DE IDADE

#### PARTE I: O USO DE PALAVRAS

A. LISTA DE VOCABULÁRIO							
As crianças compreendem mais palavras do que produzem. Aqui, nos interessa apenas as palavras que a criança <b>DIZ</b> . Leia com atenção as palavras abaixo e marque aquelas que você ouve sua criança dizer, ainda que a pronúncia não esteja de acordo com o esperado (como por exemplo "bu" para "chupeta", "ião" por "avião" ou "fante" por "elefante") Lembre-se que esta lista inclui palavras que são utilizadas por crianças diferentes em idades diferentes. Não se preocupe se seu filho conhecer apenas poucas delas.							
<b>1. SONS DE COISAS E DE ANIMAIS</b>							<b>(12)</b>
ai!	<input type="checkbox"/>	cocorocococó	<input type="checkbox"/>	miau	<input type="checkbox"/>	quá quá/ qüen qüen	<input type="checkbox"/>
au-au!	<input type="checkbox"/>	grrrr	<input type="checkbox"/>	muu	<input type="checkbox"/>	toc toc	<input type="checkbox"/>
bibi!	<input type="checkbox"/>	mééé	<input type="checkbox"/>	piu-piu	<input type="checkbox"/>	trimm	<input type="checkbox"/>
<b>2. ANIMAIS (REAIS OU DE BRINQUEDO)</b>							<b>(43)</b>
abelha	<input type="checkbox"/>	cavalo	<input checked="" type="checkbox"/>	jacaré	<input type="checkbox"/>	peru	<input type="checkbox"/>
aranha	<input type="checkbox"/>	cobra	<input type="checkbox"/>	leão	<input type="checkbox"/>	porco	<input type="checkbox"/>
baleia	<input type="checkbox"/>	coelho	<input type="checkbox"/>	lobo	<input type="checkbox"/>	rato	<input type="checkbox"/>
barata	<input type="checkbox"/>	elefante	<input type="checkbox"/>	macaco	<input checked="" type="checkbox"/>	sapo	<input type="checkbox"/>
bicho	<input type="checkbox"/>	formiga	<input checked="" type="checkbox"/>	mosca	<input type="checkbox"/>	tartaruga	<input type="checkbox"/>
boi	<input type="checkbox"/>	galo	<input type="checkbox"/>	mosquito	<input type="checkbox"/>	tigre	<input type="checkbox"/>
borboleta	<input type="checkbox"/>	galinha	<input type="checkbox"/>	onça	<input type="checkbox"/>	tubarão	<input type="checkbox"/>
burro	<input type="checkbox"/>	gato	<input type="checkbox"/>	passarinho	<input type="checkbox"/>	urso	<input type="checkbox"/>
cachorro	<input type="checkbox"/>	girafa	<input checked="" type="checkbox"/>	pato	<input type="checkbox"/>	vaca	<input type="checkbox"/>
caranguejo	<input type="checkbox"/>	hipopótamo	<input type="checkbox"/>	peixe	<input type="checkbox"/>	zebra	<input type="checkbox"/>
cameiro	<input type="checkbox"/>	lagartixa	<input type="checkbox"/>	pingüim	<input type="checkbox"/>		