

1 INTRODUÇÃO

O ensino da leitura e da escrita na etapa inicial do processo de escolarização de crianças, denominado como *alfabetização* a partir do início do século XX, continua exigindo a atenção de pesquisadores oriundos de diversas áreas do conhecimento, especialmente da Educação.

Debates fecundos originam-se no campo da alfabetização por haver um estreito reconhecimento desta com a escola, já que é objetivo primordial desta instituição formar leitores e escritores, pois a leitura e a escrita assumem importância irrestrita para a aprendizagem e o desenvolvimento em qualquer matéria curricular. Essa discussão, apesar de antiga, também é atual, não somente pelo fator explicitado, mas, e especialmente, porque ainda representa para a escola um desafio, imposto a ela, responder às dificuldades apresentadas pelas crianças no processo de aquisição da leitura e da escrita. Ao utilizarem sua língua materna, as crianças conseguem espontaneamente produzi-la com sucesso. No entanto, o processo de apropriação da escrita não ocorre de maneira natural como acontece na oralidade.

Tendo em vista que a língua escrita requer uma reflexão consciente, conforme os estudos de Gombert (2003), o desenvolvimento metalinguístico assume primordial importância para o acesso à escrita. Por corresponderem, as habilidades metalinguísticas, à análise consciente da língua, o problema da presente pesquisa se refere a compreender se o domínio dessas habilidades favorece o *desenvolvimento da escrita* de crianças em fase de aquisição da língua escrita? A classificação adotada nesta pesquisa como *desenvolvimento da escrita* se baseia nos resultados presentes nos estudos desenvolvidos por Ferreiro e Teberosky (1985), de acordo com a classificação dos níveis de escrita.

Sendo assim, o objetivo da atual investigação consiste em identificar a existência de uma possível correlação entre o domínio das habilidades metalinguísticas de *consciência fonológica*, *consciência lexical* e *consciência sintática* com os diferentes níveis evolutivos de escrita, no processo de alfabetização de um grupo composto por crianças do 1º (primeiro) ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Salvador.

A fim de responder o problema deste projeto de pesquisa, surgiram os seguintes pressupostos: primeiro, o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas, no início da alfabetização, favorece o processo de aquisição da linguagem escrita, pois é essencial para se aprender a escrever a reflexão a respeito da língua escrita; segundo, as crianças que

apresentam um nível de escrita mais avançado possuem maior domínio das habilidades metalinguísticas, já que a consciência metalinguística é exigida para a aprendizagem da escrita.

A orientação para a escolha do tema desta pesquisa foi ensejada por motivos variados, em âmbitos de diferentes interesses, como o pessoal, social e acadêmico. Logo, esta pesquisa se justifica em decorrência de minha trajetória no curso de Pedagogia ter sido voltada para a área de linguagem e ainda corroborando com meu interesse pessoal pela temática alfabetização, desenvolvi, neste sentido, atividades no Núcleo de Leitura Multimeios da UEFS (Universidade Estadual de Feira de Santana), enquanto bolsista de iniciação científica.

Além disso, minha atual inserção no Laboratório de Pedagogia e Psicologia da UFBA (Universidade Federal da Bahia) e o contato com a disciplina Psicogênese da Língua Escrita, no Programa de Pós-graduação em Educação desta instituição, contribuíram, em grande medida, para a escolha do fenômeno investigado.

Com relação ao enfoque desta pesquisa, *habilidades metalinguísticas* e sua influência no momento da alfabetização, ainda é uma temática majoritariamente explorada por psicólogos e linguistas. Logo, discutir esta especificidade assume relevância acadêmica para os profissionais da Educação por não apresentar trabalhos desta natureza na literatura pedagógica, pois além de possibilitar a aproximação de alfabetizadores com esse tema, é de fundamental importância aos mesmos compreendê-lo, já que corresponde a um requisito teórico essencial ao próprio ensino da escrita e da leitura.

Um número considerável de estudos relaciona habilidade metalinguística com a leitura, no entanto, em relação à escrita e esta habilidade, o número de trabalhos é muito menos expressivo. Por outro lado, a partir dos últimos 30 anos, uma gama crescente de pesquisas abarca as relações entre habilidades metalinguísticas e aprendizagem da língua escrita. Os estados brasileiros que apresentam maior frequência de pesquisas sobre metalinguagem e alfabetização são: São Paulo, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Minas Gerais, conforme sublinha Maluf, Zanella e Molina Pagnez (2006).

Apesar da Bahia não corresponder ao Estado mais expressivo em relação ao estudo dos aspectos metalinguísticos da língua portuguesa, vale ressaltar que surgiu no cenário acadêmico baiano o estudo (tese) de Santos (2008) a respeito desta temática e, portanto, não constou na pesquisa desenvolvida por Maluf, Zanella e Molina Pagnez (2006), já que esta última foi realizada anteriormente à conclusão da tese.

Sendo assim, esta investigação pretende contribuir com a pesquisa acadêmica na Bahia sobre habilidades metalinguísticas e sua relação com a aquisição da língua escrita, além de possibilitar ao docente uma orientação de ordem teórica, para fundamentar tanto seu arcabouço teórico quanto, indiretamente, sua prática pedagógica.

Assume também relevância social, já que pode contribuir direta e/ou indiretamente para a melhoria no desempenho do processo de aquisição da linguagem escrita e na formação de leitores autônomos. Desta forma, surge este trabalho que emerge da necessidade de retomar esta abordagem de estudo no campo educacional.

A relação entre o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e a aquisição da linguagem escrita é amplamente aceita na literatura da área. Neste estudo são apresentados os resultados do levantamento de pesquisas com falantes do português brasileiro acerca dessa relação, no período de 1987 a 2005. Os resultados mostraram 157 estudos, com aumento de frequência ao longo do período. Estudos sobre consciência fonológica são amplamente dominantes e pesquisas de intervenção surgiram nos últimos anos. Dissertações e teses foram mais numerosas do que artigos publicados, o que sugere a necessidade de maior disseminação do conhecimento produzido (MALUF, ZANELLA e MOLINA PAGNEZ, 2006).

Em relação à abordagem metodológica desta investigação, o estudo foi indicou a eleição do Método Clínico, pois cada opção metodológica apresenta sua finalidade e, portanto, o delineamento do percurso metodológico precisa se adequar às especificidades de cada pesquisa. Por este motivo, a fim de alcançar os objetivos propostos em tal estudo, optei pela abordagem de pesquisa qualitativa e utilização do Método Clínico, que pretende investigar o pensamento da criança, buscando compreender o que está subentendido em suas ações ou palavras (DELVAL, 2002). Embora as entrevistas sejam os instrumentos mais utilizados em pesquisas envolvendo o Método Clínico, a sua essência não se pauta no elemento entrevista, mas “no tipo de atividade do experimentador e de interação com o sujeito” (DELVAL, 2002, p. 67).

Desse modo, este indicou ser o método mais adequado para a presente pesquisa, já que constitui um procedimento de aplicação de atividades com crianças em que se utiliza coleta e análise de dados para acompanhar o seu pensamento com intervenção sistemática diante da atuação do sujeito, pois o cerne das atividades aplicadas não consiste em contar erros e acertos das crianças, mas compreender qual o domínio dessas crianças em relação às habilidades metalinguísticas. Para tanto, apesar de haver um planejamento para a execução das atividades (conferir os APÊNDICES), esta intervenção ocorreu a partir da reação às

respostas do sujeito, haja vista ser guiada pela tentativa de explicar o significado de suas ações.

Com relação aos materiais de coleta de dados, os instrumentos utilizados na pesquisa foram as atividades dirigidas às crianças e observações em sala de aula, fazendo uso do levantamento direto de dados, através do qual foram coletadas as informações sobre os discentes, em seu próprio ambiente escolar, para o desenvolvimento deste trabalho.

O número de sujeitos foi escolhido em decorrência de uma amostra intencional, que pretendeu envolver crianças que apresentassem diferentes níveis de escritas, conforme a classificação de Ferreira e Teberosky (1985), que são: nível de escrita *pré-silábico*; *silábico*; *silábico-alfabético* e *alfabético*. O critério de seleção da amostra de crianças se justifica porque a presença de níveis diferentes de escrita são imprescindíveis para responder a problemática deste estudo, já que pretende correlacionar o domínio das habilidades metalinguísticas com o desenvolvimento da escrita de crianças, presumindo, assim, crianças representantes de todos esses níveis de escrita já apontados. Sendo assim, em cada turma de 1º ano, foram escolhidas 8 (oito) crianças, dentre as quais: 2 (duas) estavam no nível pré-silábico, 2 (duas) no silábico, 2 (duas) no silábico-alfabético e, por fim, 2 (duas) no alfabético.

Para ser visualizada, de maneira mais esmiuçada, a trajetória de estudo da presente pesquisa conduziu, inicialmente, no Capítulo 2, a discussão a respeito da importância de elementos como a oralidade e a escrita para o processo de alfabetização, além de situar aspectos relevantes da história da escrita, dos conceitos de alfabetização e letramento, para, posteriormente, apresentar conhecimentos essenciais acerca da língua portuguesa, a citar: a fonologia e morfologia do português, bem como a sintaxe.

Em seguida, no capítulo 3, foram abordados os desenvolvimentos da oralidade e da escrita, apesar da ênfase dada a esta última, já que o problema de investigação desta pesquisa se propõe a enfatizar os aspectos referentes à escrita, ao abordar, especialmente, as habilidades metalinguísticas de consciência fonológica, lexical e sintática, além das etapas de desenvolvimento da escrita.

Por último, no capítulo 4 foi travada a relação entre os conceitos já apontados e dos resultados de pesquisa de referenciais importantes da literatura, como Guimarães (2005); Maluf (2003); Maluf e Barrera (1997; 2003); Santos (2008), dentre outros. Em torno da análise dos estudos na literatura especializada, especialmente destes pesquisadores citados, além da coleta de dados prevista, foi possível construir um estudo que buscou correlacionar a

influência do domínio das habilidades metalinguísticas com o processo de aquisição da escrita.

2 ORALIDADE E ESCRITA: BALUARTES PARA A ALFABETIZAÇÃO

2.1 Breve história da escrita

A fim de se compreender a importância que assumem as habilidades metalinguísticas no processo de aquisição da língua escrita, convém, anteriormente, salientar a relevância do desenvolvimento da língua¹ oral e da escrita, por serem indispensáveis à alfabetização.

Embora não haja resposta, ainda, para explicar de que maneira e em que momento a linguagem² auditiva transformou-se em linguagem visual, com o advento dos primeiros sistemas de escrita, a esta dúvida é possível obter uma resposta afirmando que a linguagem auditiva precede a visual. Sendo assim, como não há estudos conclusivos sobre a precedência do desenvolvimento de uma linguagem em relação a outra, seria igualmente aceitável, hipoteticamente, que algumas manifestações da linguagem visual provêm da linguagem auditiva ou, quiçá, essas duas formas de linguagem tenham se desenvolvido simultaneamente. Mas, segundo Vendryès (*apud* MARTINS, 1998, p. 33), grande parte das linguagens visuais³ realmente originou-se da auditiva, a exemplo da escrita⁴.

¹ Eminentemente, o termo *língua* será adotado ao longo deste trabalho, pois a denominação *linguagem* é mais abrangente e somente ela aparecerá nos momentos que se fizer necessário, não perdendo de vista que o interesse desta pesquisa se refere à compreensão da língua, que é um tipo de linguagem.

² A linguagem é um sistema de signos. Por outro lado, os signos representam algo, ou seja, ocupam o lugar do objeto ou pensamento que eles representam. Existem manifestações diferentes de representação, a depender do tipo de relação estabelecida entre o signo e o objeto representado, que podem ser: a) Se a relação é de semelhança com o objeto, o signo é do tipo *ícone*. Exemplo: uma fotografia, um desenho (semelhante ao objeto representado); b) Se a relação é de causa e efeito, o signo é do tipo *índice*. Exemplo: As poças d'água são signos de chuva, pois são resultantes da chuva; c) Se a relação é arbitrária, ou seja, é uma convenção e, portanto, depende de uma aceitação social, este tipo de signo é denominado *símbolo*. Exemplo: Na cultura ocidental, a cor preta é símbolo de luto. Além disso, há vários tipos de linguagem, como, por exemplo, a linguagem matemática, a artística, a verbal (ou comumente conhecida como língua). Diante do exposto, é previsível perceber que existe um tipo de linguagem adequado para cada tipo de pensamento e já que a língua apresenta repertório, regras de combinação e uso próprios, também cabe à língua organizar a realidade, de maneira peculiar, influenciando na percepção da realidade, bem como no nível de abstração e generalização do pensamento. (Confira ARANHA, p. 10-15, 1998).

³ A este tipo de linguagem pertencem os desenhos, a mímica, os gestos etc.

⁴ O seu desenvolvimento é descrito por Février (*apud* MARTINS, 1998, p. 33-34) em etapas:

I) As formas peculiares iniciais de escrita são classificadas como autônomas, já que as primeiras manifestações se apoiaram em variadas maneiras de expressão, desde a linguagem oral ao desenho, além de gestos, utilização de nós e cores, dentre outros. Entretanto, somente os meios de expressão mais duráveis em contrapartida aos transitórios (passageiros ou suscetíveis às intempéries naturais, etc.) tiveram maior chance de subsistência, como por exemplo a escrita.

II) O sinal gráfico ou um grupo de sinais representa toda uma frase. Por ser infinito o número de pensamentos e frases, esta forma de manifestação da linguagem, contudo, não permite abarcar essa infinidade de representações. Logo, estes esboços de escrita, chamados de sintéticos, foram alcunhados pelos alemães como “escrita de ideias”.

III) O sinal escrito não evoca uma frase, mas sim uma palavra, avanço este de grande importância. Esta realização é chamada de analítica ou ideográfica e, ainda pelos alemães, “escrita de palavras”.

A escrita não se sucedeu na história em episódios evolutivos lineares, nem no espaço nem no tempo. Para além do que foi dito, os fatos parecem indicar que cada sistema de escrita é independente, ou seja, não se manifesta como um refinamento do sistema antecedente, conforme Martins (1998, p. 34). Por exemplo, não há um consenso estabelecido a respeito de a escrita ideográfica⁵ ter sido engendrada para substituir a escrita pictográfica⁶ ou até que a

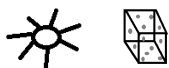
IV) A escrita se caracteriza pela simplificação em seu processo, pois, ao invés de haver uma notação das palavras, as sílabas ou letras tornaram-se o centro da escrita fonética. Além disso, pode ser classificada em silábica ou alfabética, a depender do seu nível de análise.

⁵ Neste tipo de escrita se atribui para as ideias um sinal que permita interpretá-las graficamente, para, somente depois, resgatar os seus sons. As mais conhecidas formas de escrita ideográfica são: o chinês, a escrita cuneiforme e os hieróglifos. Quando o objeto é representado através de uma figura similar a sua estrutura, como se fosse um retrato ou fotografia, diz-se que esta escrita é icônica. Conquanto, nem toda escrita icônica pode ser classificada como ideográfica.

⁶ “Assim, por exemplo, a escrita pictográfica parece responder a necessidades ideológicas completamente diferentes das que iriam provocar o nascimento do sistema fonético, estranhas a estas últimas e muitas vezes antagônicas em seu espírito. Os nossos erros de visão provêm do fato de que, utilizando sistemas fonéticos de escrita, tomamo-los inconscientemente como termo de comparação, quando nenhuma comparação é possível.” (MARTINS, 1998, p. 36). Ademais, uma outra maneira de expressão do pensamento se realiza por meio de um princípio chamado rébus, o qual corresponde a desenhos de objetos ou símbolos que, unidos, representarão uma terceira palavra, por haver semelhança dos seus sons constituintes.

Exemplo:

SOL DADO → SOLDADO



A escrita rébus é também chamada de escrita pictográfica fonográfica. No entanto, para se compreender por que esta escrita é pictográfica fonográfica, se faz necessário conceituar esse último termo. Sendo assim, na escrita fonográfica, ao contrário da ideográfica, os sons de uma palavra são representados para, a partir do reconhecimento desses sons, na leitura, resgatar o seu significado da palavra ou as ideias a ela referentes. Além disso, a escrita fonográfica se subdivide em alguns tipos na escrita, a depender da maneira que os sons são representados em uma dada palavra (MASSINI-CAGLIARI, 1999, p. 21-31).

1) Escrita silábica: A representação desta escrita presume um símbolo para representar as sílabas de uma língua. Se fosse tomado como referência o português, para cada sílaba diferente haveria um símbolo para representá-la. Por exemplo, haveria um símbolo para a sílaba CA, outro para a PRE e assim por diante. Esse tipo de escrita é utilizado por alguns povos, a citar os japoneses, os quais têm uma escrita silábica.

2) Escrita consonantal: Como o próprio nome revela, este sistema de escrita representa as palavras através de seus sons consonantais. Algumas línguas semíticas permitem utilizar esse tipo de escrita, por não terem um grande número de vogais. Justamente pelo número restrito de vogais (a, i e u), não é necessário escrevê-las e são facilmente apreendidas pelo contexto.

3) Escrita fonética (ou alfabética): Neste tipo de escrita, a representação dos sons das palavras ocorre exatamente conforme a sua pronúncia. O alfabeto fonético mais difundido é o da Associação Internacional de Fonética (International Phonetic Alphabet - IPA), utilizado por linguistas, ao redor do mundo, com o intuito de representar a maneira como as pessoas falam. “Um passo de consequências incalculáveis foi dado quando o homem, na tarefa de fixar e de transmitir o pensamento, percebeu que lhe era possível substituir a imagem visual pela sonora, colocar o som onde até então tinha obstinadamente colocado a figura. Dessa forma, o sinal se libertaria completamente do objeto e a linguagem readquiriria a sua verdadeira natureza, que é oral. ‘Decompondo’ o som das palavras, o homem percebeu que ele se reduzia a unidades justapostas, mais ou menos independentes umas das outras (enquanto som) e nitidamente diferenciáveis. Daí surgiram os dois tipos de escrita que marcam esta grande revolução decisiva: a escrita silábica, na qual o sistema se funda em ‘grupos de sons’, representados por um sinal, e a escrita alfabética, em que cada sinal corresponde a uma letra. A segunda representa, por consequência, um progresso com relação à primeira, porque atinge o limite da análise que ela tinha iniciado. Assim, pois, pode-se dizer que a escrita alfabética representa, com relação à silábica, uma capacidade maior de ordem ideológica, mas uma inestimável simplificação técnica” (MARTINS, 1998, p. 40).

escrita fonética tenha surgido para preencher lacunas deixadas pelos sistemas ideográficos, por não se satisfazerem com tipos de escritas mais rudimentares.

Doravante, é preciso enfatizar outras questões acerca desses sistemas de escrita (distanciadas da ideia de sua necessária sucessão no tempo), que estão associadas a outros aspectos, sendo estes de ordem geográfica ou de outro teor social. A título de ilustração, pode ser ressaltado que os sistemas pictográficos, ideográficos ou mnemônicos⁷ ainda existem, além de terem uma funcionalidade nos grupos em que são utilizados, até a atualidade, mesmo que, por outro lado, exista a escrita fonética, essas formas diferenciadas de codificação escrita convivem juntas. Necessário se faz também distinguir sistema de escrita de ortografia, como bem sinaliza Morais (1996, p. 75-76):

Os sistemas de escrita caracterizam-se pelo nível de estrutura da linguagem que representam, ao passo que a ortografia se refere às convenções utilizadas em cada língua particular. Assim, o francês e o inglês utilizam o mesmo sistema de escrita, o mesmo sistema alfabético, e o mesmo alfabeto, o alfabeto latino, mas as convenções ortográficas das suas línguas não são idênticas.

Sendo assim, a evolução da escrita não ocorreu no tempo rapidamente ou de uma só vez, mas transcorreu em seculares períodos, tendo em vista que as grandes transformações sociais empregadas em um sistema complexo como esse, não ocorrem, em geral, em um curto espaço de tempo. Além disso, a sua evolução não corresponde a um aperfeiçoamento ou superação de um sistema anterior, mas os avanços se sucedem dentro de um mesmo sistema de escrita, em maior ou menor grau, para satisfazer, cada qual, a suas necessidades.

Esta discussão a respeito da “evolução” da escrita, ao longo do tempo, é essencial, pois existe ainda equívocos quanto à compreensão desta trajetória histórica dos sistemas de escrita, o que contribui no processo de estigmatização de um sistema em relação a outro.

A fim de ilustrar uma das evoluções da escrita, vale lembrar as contribuições dos gregos para a escrita alfabética. O alfabeto grego, fonte de inspiração para vários povos, foi

4) Escrita alfabética ortográfica: As pessoas, ao utilizarem o sistema de escrita fonética (alfabética), se depararam com um entrave: a variação linguística. Se a escrita fosse realizada de forma livremente, ou seja, sem haver sua normatização, a comunicação escrita poderia não se efetivar com plenitude, haja vista, existirem as diferenças dialetais de cada região. Destarte, a fim de dissolver os problemas que, possivelmente, uma escrita sem normatização criaria, houve o surgimento da ortografia. Independentemente de quantas e quais são as pronúncias das palavras que compõem uma língua, a ortografia estabelece uma forma para se grafar uma palavra (exceto algumas que convivem duas maneiras e ainda as que assumem uma relação de concorrência, ou seja, a depender do contexto e do sentido é escolhida uma escrita em detrimento de outra. Exemplo: A depender do contexto, pode-se utilizar *comprido* ou *cumprido*, dentre outros).

⁷ A escrita mnemônica, utilizada pela civilização inca, intenta representar algumas ideias; ao contrário da escrita fonética, através da qual, todas as ideias devem ser expressadas. Usualmente, as cores, as formas geométricas, bem como outros elementos eram utilizados, como recursos mnemônicos (referentes à memória), para determinado grupo se comunicar.

adaptado do fenício e trouxe uma novidade para a escrita: a introdução das vogais no alfabeto. Esta mudança da escrita alfabética, oriunda dos gregos, se revelou como um marco para outras línguas, especialmente, as dos países ocidentais.

Para além do que já foi dito acerca da “evolução” da escrita, ao longo do tempo, existe ainda uma outra ideia que pode resultar em preconceitos sobre a escrita, quando esta encontra-se correlacionada à oralidade. Por haver uma bipolaridade entre escrita e oralidade no âmbito da alfabetização escolar, a primeira era considerada de estrutura complexa, formal, enquanto a segunda era vista como desestruturada ou de estrutura simples, informal. Esta polarização se revelava preconceituosa porque a língua escrita era o parâmetro e a fala, em contrapartida, se caracterizava como o âmbito em que o erro era admissível (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 1999, p. 9-10). Neste caso, a gramática, que admitia uma concepção de língua pautada na linguagem literária, continuava a ser o parâmetro para a comparação com a fala, em detrimento de se compreender a língua sob outros ângulos. De acordo com Coulmas (*apud* KATO, 1999, p. 11), “[...] a lingüística ocidental é fortemente preconceituosa em favor da escrita, apesar da alegada primazia da linguagem oral. Para ele, a escrita parece ter, na lingüística moderna, o papel que o latim teve na lingüística tradicional.”.

Uma sociedade que pretende ser alfabetizada e menospreza, ao mesmo tempo, as contribuições da cultura oral⁸ e que almeja desenvolver a cultura escrita a despeito da oralidade, atua na contramão dessas duas vertentes (cultura oral e escrita) de conhecimento do mundo.

Em contrapartida, existe um consenso a respeito da importância da oralidade no ensino de uma língua, visto que o indivíduo, em processo de alfabetização, já traz consigo um repertório de palavras e conhecimentos sobre a gramática de sua língua, ainda que seja um conhecimento epilinguístico⁹. Sendo assim, ao chegar na escola, o aluno já fala (exceto em caso de patologias relacionadas à aquisição da linguagem) e, por isso, já possui uma referência para sustentar a aprendizagem da escrita. Apesar de haver um reconhecimento da importância da cultura oral, enquanto objeto primordial para a aquisição da língua escrita, mesmo por leigos (pessoas que não estudaram sobre estas questões de ordem linguística), a efetivação dessa constatada importância ainda é pouco expressiva na escola; logo, não

⁸ Confira as considerações sobre cultura oral e escrita em Frago (1993).

⁹ O termo epilinguístico foi proposto por Gombert (2003) para caracterizar um conhecimento implícito sobre a língua, que já pode ser verificado em crianças com dois ou três anos de idade, mas que prescinde de uma reflexão consciente do sujeito, ou seja, é inconsciente.

somente os linguistas conseguem perceber a interferência mútua entre o desenvolvimento da oralidade e da escrita.

Mas já que a grande referência cultural na sociedade ocidental é a escrita, muitos dos profissionais que se dedicam à alfabetização ou ensino da língua (não somente os linguistas), ao estarem “submetidos” a esta cultura de exaltação da escrita, obtém seus conhecimentos linguísticos mais de suas experiências com a escrita e a leitura do que em relação à escuta e à fala, conforme Kato (1999). O motivo dessa visão sobre a fala, pelos letrados, é justificada:

“[...] a tese de que a fala e a escrita são parcialmente isomórficas, mas que, na fase inicial, é a escrita que tenta representar a fala – o que faz de forma parcial – e, posteriormente, é a fala que procura simular a escrita, conseguindo-o também parcialmente.” (KATO, 1999, p. 11).

Sendo assim, os letrados concebem a fala balizando como parâmetro, a escrita. A contraposição estabelecida entre escrita e oralidade contribui para o enfraquecimento do domínio das habilidades de leitura e escrita (dentre inúmeros outros fatores), quando o prestígio da oralidade é secundário. Por esta razão, o desempenho dos ouvintes é reduzido no ato de escuta (audição), o que acarretará em consequências negativas para a expressividade oral, tornando-se esta “fragilizada”, porque imprecisa, quando não estimulada.

Conforme Frago (1993, p. 22), a sociedade contemporânea valoriza, sobremaneira, os instrumentos visuais, instaurando novos modos de pensar e ver a realidade. Alguns dos exemplos desse apogeu da imagem é facilmente perceptível pela cultura pujante do computador, da fotografia, do cinema, resultando em uma elevação, na sociedade, do que esteja associado à imagem, e, por outro lado, um descarte do que se distancia dessa forma de apreensão do real.

De uma perspectiva histórica, analisar as mudanças produzidas pela invenção, uso ou generalização da escrita – um processo em curso –, requer situar-se na longa duração que proporcionam marcos tais como a própria invenção da escrita, a dos silabários, a dos alfabetos vocálicos, a da imprensa ou da videoescrita. Mudanças cognitivas e mentais, mas também sociais, a curto, médio e longo prazos, e de diferenciação e interiorização de suas possibilidades como instrumento de expressão, compreensão e pensamento da realidade. (FRAGO, 1993, p. 87).

Esta retrospectiva feita sobre a essencialidade da fala, no contexto da aprendizagem da língua escrita, necessária se faz para ser compreendido que a oralidade é primária¹⁰, em

¹⁰ Apesar de ter sido utilizado enquanto adjetivo, a palavra primária foi aqui utilizada para expressar que a oralidade é anterior à escrita e não com a mesma acepção pretendida por Walter J. Ong (1982 *apud* SOARES, 2010, p. 40-41), mas vale ressaltar o conceito apregoado por este autor. Ele chama de “oralidade primária” a oralidade sem acesso ou desprovida do conhecimento da cultura escrita e assim denominada por se opor à expressão “oralidade secundária”, referente a uma cultura eletrônica, tecnológica, por isso, dependente da escrita e da impressão. Além disso, Frago (1993, p. 22) acrescenta que nesta nova cultura da

relação à escrita, e imprescindível para que esta última se fundamente ou se realize, mesmo não sendo a única forma de *apoio da escrita*¹¹. É válido acrescentar que nem todas as sociedades dispõem de um sistema de escrita, ou seja, são ágrafas; no entanto, todas as culturas se comunicam através da oralidade, além de que, nem todas as pessoas fruem das práticas sociais de leitura e escrita, mas, por outro lado, elas utilizam a comunicação oral, salvo em casos de impossibilidade decorrentes de patologias relacionadas à aprendizagem linguística, como já foi dito anteriormente. Muitos textos literários se originaram da tradição oral, posto que foram elaborados, transmitidos, reestruturados a partir da própria contação de história, que permite a modificação desta, pela via oral. Conforme Frago (1993, p. 21), os textos escritos, mesmo os que são lidos silenciosamente, “ecoam” a oralidade, por isso é justificável que a alfabetização e a oralidade não devem se dissociar.

Variados são os profissionais que têm se dedicado ao estudo da fala, dentre os quais: linguistas, pedagogos, fonoaudiólogos, além de outros. Já que a oralidade tem sido debatida por profissionais da educação, seria contraditório se essa discussão não alcançasse o âmbito escolar. Portanto, a participação da escola, neste sentido, é cada vez mais premente; contudo, não cabe à escola ensinar o indivíduo a falar, mas possibilitá-lo a compreender e identificar os distintos modos de uso da fala, além de adequá-la aos variados contextos sociais comunicativos, sendo estes formais ou informais. A língua, por se constituir em um instrumento de comunicação eficiente para as sociedades, possibilita a grupos heterogêneos utilizarem o mesmo código, o que gera discrepâncias na utilização da língua e, conseqüentemente, essas diferenças resultarão em pronúncias e, até, em palavras distintas em um mesmo grupo social. Essas produções orais diferenciadas de grupos (des)prestigiados socialmente, convivendo juntas, produzirão a língua e, portanto, influenciarão, simultaneamente, as produções escritas de determinado povo. Pode-se inferir, logo, que tanto a oralidade quanto a escrita devem ser enfocadas no âmbito da educação escolarizada, pois estabelecem relações entre si e são importantes para o desenvolvimento linguístico de um indivíduo.

oralidade secundária, sendo esta pós-tipográfica, a imagem, a fotografia, a televisão, o cinema, o vídeo, dentre outros, instauraram novos modos de ver e pensar o mundo.

¹¹ No momento de aquisição da escrita, as crianças formulam hipóteses acerca da grafia das palavras e, para tanto, frequentemente, se apegam à fala para decidir como realizar a representação gráfica, como se o sistema de escrita do português fosse fonético, ao invés de alfabético, conforme Zorzi (2003, p. 49). Mas, ao passo que é inserida em práticas sociais de leitura e escrita, a criança acabará por perceber que não somente este recurso apoiará o seu modo de escrever e, se não for combinado com outros modos, por vezes até, ele pode atrapalhar na escolha acertada da letra correspondente à escrita convencional ortográfica.

Desse modo, a construção da escrita revela-se como uma das mais expressivas conquistas da humanidade, por corresponder à fixação da língua e possibilitar o registro da própria história humana, modificando-a em vários aspectos. Novas formas de expressão surgiram, como: a percepção do espaço, através do desenvolvimento da cartografia; a construção de calendários, agendas etc. A natureza da escrita possibilita o distanciamento e a reflexão sobre o que foi registrado, proporcionando alterações no texto, ao ser lido ou escrito, após uma revisão.

Todavia, o legado da escrita não exclui o notável valor da oralidade, ao contrário, estas duas maneiras de interação com o mundo encontram-se intrinsecamente associadas, visto que, não raro, as pessoas se apóiam na fala para realizar a escrita. Esse apoio da escrita na oralidade, contudo, não corresponde a uma transcrição da fala, pois a língua escrita possui um desenvolvimento linguístico próprio (GOODY, 1996 *apud* SANTOS, 2008, p. 25). Sendo assim, tanto a oralidade quanto a escrita correspondem a dois instrumentos de representação dos objetos e pensamentos, enquanto formas de simbolização e interpretação do mundo.

2.2 Alfabetização e letramento: em busca de suas redefinições

Na Língua Portuguesa, a correspondência exata entre grafema e fonema¹² ocorre somente em poucas situações, visto que a escrita não representa fielmente a fala. A especificidade de cada uma destas formas de comunicação desencadeará diferenças, também, na compreensão e expressão da linguagem escrita, em relação à oral. Enquanto esta última

¹² Os grafemas são os sinais gráficos ou letras utilizados para reproduzir através da escrita as sequências fônicas de uma língua, segundo Callou & Leite (2001, p. 45). A correspondência entre o número de grafemas e o de fonemas é variável, a depender da língua em questão. Por exemplo, no português existem os chamados dígrafos, isto é, dois grafemas representam um único fonema. Exemplo: rr, ss, sc, ch etc. Ainda conforme Callou & Leite (2001, p. 35-36), o termo fonema era utilizado, no século XIX, como uma unidade de som ou fonética (chamada de fone, atualmente, que corresponde às realizações físicas dos fonemas). Ao contrário desta conceituação fonêmica, somente a partir de 1930, o conceito de fonema foi reformulado pelo Círculo Linguístico de Praga, considerado como uma unidade da língua. Já em 1933, Bloomfield o definiu como uma unidade mínima de traço distintivo fônico, que significa dizer: indivisível. Os estudos de Jakobson também influenciaram, sobremaneira, a Fonologia, pois definiu o fonema como um “feixe de traços distintivos”, compreendendo que ele (o fonema) poderia ser dividido em unidades menores, salientando uma visão mais abstrata. A presente pesquisa corrobora com a definição que o fonema é adotado como um traço distintivo, ou seja, a menor unidade fonêmica que permite a distinção de significado entre dois elementos fônicos. Por exemplo, nos dois vocábulos que se seguem a troca dos fonemas /p/ e /t/ provocam mudança de significado: PATO e RATO. Por outro lado, fone é a unidade mínima de um som detectado na fala, ou seja, a materialização do mesmo (som).

utiliza recursos não verbais (gestos, elementos prosódicos¹³) e tanto a compreensão quanto a expressão ocorrem ao mesmo tempo, não é possível substituir o que foi dito; àquela é imprescindível explicitar os significados que se intenta comunicar, haja vista não dispor desses recursos presentes na oralidade, conforme Soares (2010, p. 17). Neste sentido, complementa Frago (1993, p. 27):

É preciso unir de novo oralidade e escrita. A linguagem escrita não é uma imitação ou arremedo do oral. Tem seu caráter e virtualidades próprias. Mas deve assentar-se e crescer numa cultura oral não desvalorizada, mas enriquecida, assim como nas experiências e relações com o oral e o escrito anteriores ou coetâneas, mas sempre exteriores à escola. Isto é, na história e vida do analfabeto, a fim de facilitar sua reescritura, uma diferente narração – reflexão – dessas histórias e vida.

Para além do que foi dito, a partir do exposto, é possível depreender, como pano de fundo, o debate presente no âmbito da alfabetização, que pretende explicá-la de duas maneiras: primeiro, através da definição do alfabetizar centrar-se na aquisição da habilidade de codificação da fala em escrita; segundo, a alfabetização corresponde ao processo de compreensão/ expressão de significados (SOARES, 2010, p. 15-16). Estas ideias sobre a alfabetização se contrapõem, além de não previrem algumas restrições, abordadas há pouco (correspondência e organização diferenciadas entre fala e escrita). Mas ainda existe uma outra perspectiva sobre a alfabetização, que envolve aspectos sociais, já que a sua conceitualização vai depender da sociedade em que seja referida, dos sujeitos envolvidos nos atos de aprender a ler e a escrever; outrossim, sofrerá influências de condições culturais, sociais, econômicas, bem como tecnológicas. Sendo assim,

[...] uma teoria coerente da alfabetização deverá basear-se em um conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem “mecânica” do ler/ escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/ compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita. (SOARES, 2010, p. 18).

Esta incursão, a respeito do debate sobre o conceito do termo alfabetização, confere informações para justificar que se trata de um conjunto de habilidades, composta por diferentes abordagens, porque compreende aspectos de natureza distinta. Por isso mesmo, tornou-se objeto de estudo de diversos profissionais e cada qual ressaltou características, segundo sua formação e especialidade.

¹³ A prosódia é um ramo da Gramática que trata da acentuação apropriada das palavras. Por isso, a mudança de posição da sílaba tônica possui um caráter distintivo, de acordo com Nicola (2005, p. 39). Exemplo: sabia – conjugação do verbo saber no pretérito imperfeito; sabiá – um tipo de pássaro; sábia – mulher que sabe muito.

Ainda de acordo com Soares (2010), esta configuração dos estudos sobre a alfabetização resultou na fragmentação de suas interpretações. Logo, tendo em vista a própria natureza multifacetada da alfabetização, a sua definição mais coerente requer a contribuição dessas diferentes, mas complementares, acepções, que, por sua vez, provém das diversas perspectivas psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística.

Em grande parte, os estudos preponderantes, no campo da aquisição da língua, referem-se à perspectiva psicológica, através da qual é enfocada a interferência dos processos psicológicos, fisiológicos e neurológicos na aprendizagem da leitura e da escrita. Devido a esta visão, foi recorrente, na história da alfabetização, a justificativa do fracasso pela deficiência em alguns desses processos, podendo ser exemplificadas essas disfunções como: dislexia, disortografia, disgrafia¹⁴, dentre outras. Outros indicadores dessas alterações das funções psiconeurológicas foram os testes de prontidão¹⁵, ilustrado pelo educador Lourenço Filho.

Além da influência dessa perspectiva psicológica, preconizada por Lourenço Filho, a respeito da maturidade linguística da criança para a aquisição da leitura e da escrita, bem como versava sobre a relação estabelecida entre memória e linguagem, as contribuições de Jean Piaget também influenciaram nos estudos da Psicologia, sob outra perspectiva psicológica, que modificou seu enfoque, passando a compreender a alfabetização de acordo com os princípios da teoria psicogenética. Essa modificação de perspectiva foi decorrente dos precusores estudos (dentre os vastos) de Piaget (1998), como os estágios de desenvolvimento da criança. Somente com o aparecimento, no cenário educativo, de figuras como Emilia

¹⁴ Salgado & Capellini (2008, p. 32) afirmam que a *American Psychiatric Association* (Associação Psiquiátrica Americana) define ser a dislexia um transtorno específico no aprendizado da leitura, que resulta em um rendimento escolar abaixo do esperado para a idade cronológica, o potencial intelectual e a escolaridade do indivíduo. Vale acrescentar que há dois tipos de dislexia: a do desenvolvimento e a adquirida. A primeira, a dislexia do desenvolvimento é uma disfunção genética caracterizada pela dificuldade em estabelecer associações entre grafemas e fonemas. Por outro lado, a dislexia adquirida é resultante de uma lesão cerebral, ainda que o indivíduo já tenha desenvolvido as habilidades referentes à leitura e à escrita, mas elas são perdidas.

Conforme Fernández *et al.* (2010), a disortografia é definida pela Associação Psiquiátrica Americana como um transtorno específico da escrita, caracterizado por alterações na aprendizagem da ortografia, gramática e redação, a despeito do potencial intelectual e a escolaridade do indivíduo revelar-se adequada para a idade.

Ainda nesse diapasão, mesmo que o indivíduo seja intelectualmente adequado para sua idade, ele pode produzir uma grafia inconcebível socialmente, característica essencial para definir a disgrafia (RODRIGUES; CASTRO; CIASCA, 2009, p. 222). A disgrafia pode ser decorrente de uma disfunção do Sistema Nervoso Central (SNC) ou de uma lesão. Portanto, a disgrafia do desenvolvimento é resultante de um desenvolvimento anormal da habilidade de escrever; enquanto que a disgrafia oriunda de uma lesão, que resulta em perda das habilidades de escrita, é chamada de adquirida.

¹⁵ Os testes de prontidão são voltados para medir a maturidade da criança para o ensino da leitura e da escrita. O uso desses testes foi protagonizado pelo educador Lourenço Filho, através dos Testes ABC (confira Lourenço Filho, 1969).

Ferreiro, que à luz da teoria piagetiana, passou não somente a se preocupar com a compreensão de aspectos do desenvolvimento do pensamento infantil, de forma genérica, mas foi possível, especialmente, também entender, através das investigações de Ferreiro, o percurso utilizado pela criança para a aprendizagem da escrita, pois foram surgindo pesquisas que contemplavam o desenvolvimento da escrita sob a ótica da própria criança, sendo esta o sujeito da investigação.

Apesar da teoria piagetiana favorecer a construção de estudos relativos à aquisição da escrita, ela não propunha, em sua originalidade, este tipo de análise. Outra corrente de estudos, parecida com a anterior, foi a psicolinguística. Esta última aborda além das diferenças dialetais, uma outra importante questão (já exposta anteriormente neste trabalho): as línguas oral e escrita têm funções e objetivos diferenciados no contexto comunicativo.

Assim como na perspectiva psicolinguística, são poucos os estudos envolvendo a sociolinguística, por meio da qual a alfabetização é vista como um processo relacionado aos usos sociais da língua. Sendo assim, uma criança, ao chegar à escola, já domina um dialeto da língua oral, que pode ser mais próximo ou distante da norma padrão¹⁶. Essas diferenças dialetais irão desencadear processos idiossincráticos de alfabetização, tendo em vista que este processo não se realiza de maneira homogênea nas distintas regiões do Brasil, por exemplo.

Por último, respectivamente, a perspectiva linguística também influencia o processo de alfabetização. Para ela, a aprendizagem da leitura e da escrita se resume no estabelecimento de relações entre as representações sonoras e gráficas, ou seja, de fonemas e grafemas. Ainda de acordo com Soares (2010, p. 21):

Ora, como não há correspondência unívoca entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico na escrita portuguesa (um mesmo fonema pode ser representado por mais de grafema, e um mesmo grafema pode representar mais de um fonema), o processo de alfabetização significa, do ponto de vista linguístico, um progressivo domínio de regularidades e irregularidades.

Pode-se depreender então, que a natureza da alfabetização é complexa, pois são vários os aspectos que a influenciam, sejam eles sociais, políticos ou de enfoque teórico. Esta configuração da aprendizagem da leitura e da escrita, desembocou em dificuldades na conceituação do termo alfabetização e, conseqüentemente, de outro fenômeno a ela relacionado, o letramento.

¹⁶ “A gramática normativa tenta estabelecer um determinado uso da língua, chamado de uso culto ou norma culta, norma padrão. Trata-se, portanto, de um conjunto de regras que impõe um padrão de linguagem a ser seguido pelos falantes por ter prestígio social” (NICOLA, 2005, p. 130). Esta variante prestigiada socialmente é relevante porque é exigida em diversos contextos sociais, tais como: trabalhos acadêmicos, entrevista para trabalho, dentre outros.

No Brasil estes dois termos encontram-se tão imbricados, a ponto de serem utilizados para expressar um mesmo conteúdo. Ademais, como afirma Soares (2003, p. 7), no momento em que foi manifestada a importância precípua do uso competente da leitura e da escrita, associado este uso à aprendizagem inicial da escrita, surgiu um questionamento, em contrapartida, sobre o conceito de alfabetização, preterindo a sua escolha pela utilização da expressão letramento.

Nota-se, desta forma, uma obliteração intencional do termo alfabetização, já que este, desde então, foi sendo dissociado de seu sentido usual, o que resultou em uma confusão dos conceitos de alfabetização e letramento, já que estes são utilizados por alguns veículos de comunicação como sinônimos. Contudo, não há aqui uma pretensão em dissociar a alfabetização do letramento, mas entender os conceitos de acordo com as suas especificidades, já que na história da alfabetização brasileira, esta discussão assumiu outros contornos, diferentemente do que ocorreu em países como a França e os Estados Unidos.

Nesses dois últimos países citados, ainda segundo Soares (2003, p. 6), o debate a respeito de questões controvertidas sobre o letramento (alfabetismo¹⁷) se configura de forma independente dos problemas concernentes à aprendizagem da escrita. Ainda que o letramento e a alfabetização sejam tratados de maneira particular, isso não significa que, nestes países, essas questões não venham sendo objeto de análise e discussão. Nesse contexto de debates, é válido ressaltar que, embora a população estivesse alfabetizada, mesmo ao dominar o sistema de escrita, por outro lado, carecia dominar as habilidades de leitura e escrita necessárias à sua participação efetiva nas práticas sociais envolvendo a leitura e a escrita.

¹⁷ Segundo Soares (2010, p. 29; 41), o termo “alfabetismo” corresponde ao mesmo sentido dado à palavra letramento. Esta última denominação surgiu nas produções educacionais brasileiras com o intuito de traduzir a palavra utilizada no inglês, *literacy*; no entanto, já havia sido dicionarizado o vocábulo “alfabetismo” para referir-se a esse mesmo fenômeno. Somente em 2001 o termo letramento apareceu no *Dicionário Houaiss*, assim como o termo “letrado” (que já existia no português, com outro sentido atribuído, o de “indivíduo versado em letras, culto, erudito”), também com referente acepção, por corresponder à adjetivação de letramento.

Compreendido como um estado ou condição, o alfabetismo deve ser visto como um conjunto de comportamentos (SOARES, 2010, p. 30), os quais podem ser contemplados em duas dimensões: *individual* e *social*. Quando a ênfase é atribuída a características pessoais ou habilidades do indivíduo quanto ao domínio da escrita e da leitura, a dimensão explorada do alfabetismo é a individual. Porém, quando a dimensão social é enfocada, o alfabetismo é analisado enquanto fenômeno cultural, ou seja, um conjunto de atividades sociais que demandam o uso da língua escrita. Essas dimensões esboçadas a respeito do alfabetismo demonstram que este não deve ser visto a partir de um conceito genérico, pois, ora a dimensão social é privilegiada ora a individual.

Vale acrescentar outra expressão usual no campo educacional, “alfabetismo funcional”, que corresponde a um “conjunto de habilidades e conhecimentos que tornam um indivíduo capaz de participar de todas as atividades em que a leitura e a escrita são necessárias em sua cultura ou em seu grupo” (SOARES, 2010, p. 34), concepção relacionada à dimensão social do alfabetismo.

Essa distinção entre os conceitos de alfabetização e letramento é premente para serem compreendidos os seguintes fenômenos: um indivíduo pode ser letrado e não ser alfabetizado ou ser alfabetizado e não letrado. Essas afirmações se justificam através da compreensão das idiossincrasias dos fenômenos de letramento e alfabetização, pois cada um pode ocorrer de maneira independente. Neste sentido, Tfouni (1997, p. 86) afirma que:

O sujeito do letramento [...] não é necessariamente alfabetizado. Isso significa que nem sempre estão ao seu alcance certas práticas discursivas que se materializam em portadores do texto específicos (na modalidade escrita, portanto), cujo domínio é fundamental para a efetiva participação nas práticas sociais. Existe um processo de distribuição não homogêneo do conhecimento, o qual produz tanto a participação quanto a exclusão. Sem dúvida, a exclusão é maior no caso do sujeito letrado não-alfabetizado.

No Brasil, a história da alfabetização abarcou variadas controvérsias no tocante a aspectos metodológicos, bem como teóricos. Essa discussão contumaz centrou-se, por um longo tempo, em responder qual seria o método mais eficiente para o ensino da leitura e da escrita. Conforme Mortatti (2000)¹⁸, até a década de 1970, um grande número de pesquisas no campo da alfabetização referia-se à querela dos métodos, sendo estes os métodos sintéticos e analíticos, sendo também inseridos, neste cenário, os chamados métodos mistos (analítico-sintéticos ou sintético-analíticos)¹⁹, a fim de atenuar o debate travado entre os métodos anteriores. A eleição desse último método citado, em prol de uma alfabetização eficaz, associava-se à concepção behaviorista de aprendizagem, pois eram valorizados a cópia e a memorização, além de outros elementos perceptuais e motores, para que se efetivasse a aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

No entanto, a partir de 1980, emergiu uma nova concepção de alfabetização, pautada no paradigma cognitivista (psicologia cognitiva), ou seja, influenciada pela psicolinguística, que enfatizava a necessidade de serem compreendidos os sistemas alfabéticos de escrita, com o intuito de melhor fazer uso destes sistemas, em situações envolvendo a escrita. Essa é uma tentativa de ser evitado o que se chama de analfabetismo funcional²⁰, já que, a partir da

¹⁸ Mortatti (2000) realizou um estudo relevante a respeito da história da alfabetização no contexto educacional paulista e brasileiro, compreendido entre os anos de 1876 a 1994. Resultante deste estudo, a alfabetização foi dividida em quatro períodos: “a metodização do ensino da leitura; a institucionalização do método analítico; a alfabetização sob medida; alfabetização: construtivismo e desmetodização”.

¹⁹ Confira Mortatti (2008, p. 13).

²⁰ O analfabetismo funcional, conforme Ribeiro, Vóvio & Moura (2002, p. 52), equivale a uma “incapacidade de fazer uso efetivo da leitura e da escrita nas diferentes esferas da vida social”. Ainda segundo essas autoras, essa expressão é incompatível com a proposta de letramento atual, pois mesmo que os usos sociais das práticas de leitura e escrita de um indivíduo sejam restritas, essas habilidades não deixam de ser utilizadas totalmente. Logo, em seu lugar, devem ser atribuídos níveis diferenciados de letramento ou alfabetismo. Essa graduação em níveis diferenciados de alfabetismo pauta-se na classificação realizada através do INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional), criado pelo Instituto Paulo Montenegro (IPM),

hegemonia desse discurso de letramento, muitos pesquisadores brasileiros, dedicados à lingüística e didática da língua, reconheciam uma nova situação de aprendizagem da escrita alfabética, que, diga-se de passagem, passava a ser aprendida espontaneamente pelo sujeito, em situações favoráveis de estímulo e exposição à escrita e à leitura, através de textos correspondentes ao mundo real, ou seja, textos que não seriam mais produzidos artificialmente para a alfabetização, conforme Morais (2006).

Essa nova concepção da alfabetização, em que o aprendiz da língua escrita constrói o seu conhecimento, em decorrência da manipulação de materiais e interação com as práticas sociais de leitura e escrita, originou-se dos estudos psicogenéticos, desenvolvidos por Emilia Ferreiro. A teoria proposta por Ferreiro (1985), sobre a psicogênese da língua escrita, provocou uma revolução conceitual no campo da alfabetização. O seu estudo mereceu tamanha relevância por conceber o processo de construção e representação da língua escrita, pela criança, que deixou de ser vista como um mero coadjuvante em seu processo de aprendizagem, para ser valorizada enquanto sujeito ativo aprendiz da língua escrita.

Conforme Soares (2003), os pré-requisitos para a aprendizagem da escrita foram preteridos e substituídos por uma visão interacionista, que defendia ser progressivo o processo de construção do conhecimento, suplantando o pressuposto que, outrora, considerava uma criança pronta ou com maturidade suficiente para ser alfabetizada. Sendo assim, as dificuldades apresentadas pelas crianças, ao aprenderem a língua escrita, acabam sendo vistas de maneira diferente a que, usualmente, eram associadas (deficiência, por exemplo), para serem vistas como erros construtivos, resultantes da reestruturação do sujeito.

Em contrapartida, a língua escrita, vista enquanto objeto de conhecimento, possui características e propriedades peculiares à escrita alfabética, que, como defende Morais (2006), exige do(a) professor(a) o intencional desenvolvimento de habilidades fonológicas, ao invés desse(a) esperar que seja “descoberto” ou compreendido pela criança espontaneamente.

Por fim, apesar de, frequentemente, presentes no debate acadêmico, estes conceitos de letramento e alfabetização carecem de maior especificidade em sua conceituação. Em geral,

organização vinculada ao IBOPE (Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística). O IPM objetiva desenvolver projetos na área educacional e, por isso, desde o ano de 2001, devido à falta de estatísticas específicas a respeito do alfabetismo funcional, o instituto criou o INAF. Através deste último se obtém informações referentes às habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática de brasileiros das faixas etárias compreendidas entre 15 e 64 anos de idade. Para tanto, foram estabelecidos os seguintes critérios para a classificação dos níveis de alfabetismo funcional: nível rudimentar; básico e pleno; além dos analfabetos plenos.

estes termos quando não contrapostos, são muitas vezes confundidos, permitindo, assim, a perpetuação de equívocos no campo teórico e, conseqüentemente, metodológico da educação.

2.3 A importância da oralidade e da escrita no processo de alfabetização

O desenvolvimento da leitura e da escrita tem sido abordado em variados estudos, mas com ênfases diferentes. Esta constatação pode ser melhor elucidada na tese de doutoramento de Santos (2008), que aponta a aprendizagem infantil da língua escrita como um tema de relevante interesse nas últimas décadas.

Não obstante, além dos recentes estudos a respeito da escrita e sua relação com o conhecimento de unidades da língua (tais como: sílaba, fonema), o reconhecimento das pesquisas sobre a aprendizagem da leitura são mais recorrentes, especialmente, quando relacionados com a consciência fonológica e aspectos focados na oralidade.

Dessa forma, tanto o estudo de Santos (2008), quanto o de Ferreira e Vernon (1992) são fontes de pesquisa para o estudo das habilidades metalinguísticas²¹ relacionadas à aprendizagem da escrita. A primeira pesquisadora desenvolveu seu trabalho sobre as consciências fonológica e morfológica (língua referência: português brasileiro), enquanto a segunda deteve-se na consciência fonológica (língua referência: espanhol) e sua relação com a escrita. Há outros trabalhos também que contemplam a veemente discussão acerca do papel das habilidades de consciência fonológica e sintática relacionando-o à aprendizagem da leitura e da escrita, a citar Guimarães (2005).

Em geral, os estudos envolvendo as habilidades metalinguísticas se concentram nos aspectos fonológicos, em sua grande maioria. Essa situação se justifica pela concepção imbrincada com o processo de aquisição da língua escrita, associado a um paradigma que o concebe com a transcrição de um código. Neste sentido, a escrita é vista como a transcrição da oralidade. Por outro lado, alguns estudiosos como Goody (1996 *apud* SANTOS, 2008) defendem que a língua escrita não depende da oralidade e mesmo que o advento da escrita tenha sido posterior ao desenvolvimento da fala, a criança, ao ser alfabetizada, recebe influências tanto da fala quanto da escrita. Sendo assim, segundo Olson (1994 *apud*

²¹ As habilidades metalinguísticas compreendem o chamado metaprocessos, que corresponde a capacidades linguísticas baseadas no tratamento intencional, refletido e monitorado da língua, que pode ser exemplificado pela correção intencional da sintaxe de uma frase, dentre outros. Mais adiante, neste trabalho, a expressão será mais detalhada em seu conceito.

SANTOS, 2008), a escrita torna-se uma ferramenta cultural, que dentre outros elementos, possibilita a análise da fala.

Diante do exposto, pode-se inferir que o desenvolvimento da escrita influencia a oralidade, na medida em que são aprendidas algumas regularidades, previstas pela própria escrita, que são perpetuadas através da fala. Sendo assim, tanto a língua oral quanto a escrita se influenciam mutuamente.

Logo, às crianças, em processo de alfabetização, é requerido o conhecimento linguístico e metalinguístico da língua em que está imerso este indivíduo. Por isso, outros aspectos da língua se envolvem neste processo, tais como os morfológicos, já que esta aprendizagem não é somente oriunda da manipulação de unidades silábicas ou suprasilábicas, mas decorre também da compreensão da estrutura das palavras, dentre outros, a depender do nível de análise da língua que se atinge. A discussão a respeito dos níveis da língua a serem enfocados na presente pesquisa será iniciada através da protagonização do nível fonológico.

A compreensão do nível fonológico perpassa pelas contribuições da Fonologia. Esta área do conhecimento, apesar de ser confundida com a Linguística²², tem seus próprios objetos de estudo que são “[...] os sons do ponto de vista funcional como elementos que integram um sistema linguístico determinado.” (CALLOU & LEITE, 2001, p. 11). Portanto, a unidade de interesse da Fonologia é o fonema.

Por haver uma confusão na conceituação desses ramos de estudos linguísticos (para quem o tema é pouco conhecido), é salutar registrar que existe diferenciação na conceituação de Fonologia e Fonética. Esta última se caracteriza por estudar os sons isoladamente em seus aspectos físico-articulatórios. Portanto, a unidade estudada pela Fonética é o som da fala (fone). Apesar das demarcações de ordem teórica entre os ramos da Linguística, tanto a Fonética quanto a Fonologia são interdependentes, haja vista ser indispensável para o conhecimento fonológico a contribuição dos elementos fonéticos, articulatórios²³ e acústicos²⁴ para a determinação das unidades distintivas de uma língua, corroborando com a definição proposta por Callou & Leite (2001, p. 11).

²² Crystal (1985) define no “Dicionário de Linguística e Fonética” a linguística como: “O estudo científico da LÍNGUA” (CRYSTAL, p. 161). Acrescenta ainda que surgiram diversos ramos da linguística de acordo com o interesse e objeto de estudo do linguista, dentre os quais: neurolinguística, sociolinguística, psicolinguística, dentre outras denominações.

²³ A Fonética articulatória é responsável pelo estudo dos sons da linguagem humana, sua observação, descrição, classificação e transcrição dos sons produzidos.

²⁴ A amplitude, a duração, o espectro de onda sonora são elementos físicos indispensáveis à Fonética acústica, que podem ser verificados através de aparelhos e instrumentos específicos, tais como: espectrogramas etc.

Apesar de ser um conceito recorrente na literatura linguística, o termo fonema foi amplamente discutido, até chegar à formulação atual, que denota o seu caráter distintivo. Callou & Leite (2001, p. 12) afirmam que Ferdinand de Saussure dissociou Fonética de Fonologia e, somente, em decorrência das contribuições do pensamento saussuriano foi possível distingui-las. Desde então, quando foi realizado o 1º Congresso Internacional de Linguística (Haia, 1928), a Fonologia se tornou um ramo independente da Fonética, a partir dos estudos de Trubetzkoy, Jakobson e outros participantes do Círculo Linguístico de Praga. Enquanto Trubetzkoy definiu ser o fonema a menor unidade fonológica da língua, Bloomfield, em 1933, o conceituou como uma unidade mínima de traço distintivo fônico. Um exemplo de que o traço distintivo fônico ocorre, pode ser visto na seguinte troca de fonemas: trocando-se /c/ por /d/ nos respectivos vocábulos (COR e DOR), alterarão os seus significados.

Não é possível existir duas ou mais línguas que apresentem o mesmo sistema fonológico visto que é este sistema que constitui a identidade da própria língua, ou seja, para existirem línguas diferentes isto implica que também existam sistemas fonológicos diferentes. A título de exemplo pode ser citado que na língua portuguesa as palavras não iniciam com o fonema /ʎ/ (representado pelas letras “lh” – exceto o vocábulo “*lhama*”) e nem se encerra uma sílaba com o mesmo, apesar de ser admissível em outros contextos. Exemplo: *palhaço*, *rolha*, entre outros. Sendo assim, a Fonologia permite identificar e compreender as ocorrências permissíveis ou não de uma língua; para tanto, adiante será retratada a Fonologia da língua portuguesa.

2.3.1 Fonologia do Português

É indispensável ao estudo da Fonologia do português do Brasil abordar alguns itens essenciais à análise fonológica da língua portuguesa, tais como sistema vocálico, sistema consonantal, nasalização, estrutura da sílaba, semivogais e ditongos.

A fim de elucidar as questões expostas acima, necessário se torna citar o estudo precursor, realizado por Joaquim Mattoso Camara Jr. (1970), de forma pioneira, sobre Fonética e Fonologia na língua portuguesa.

O sistema vocálico do português é marcado pela presença de sons produzidos sem a fricção do ar, ou seja, a passagem de ar na cavidade oral encontra-se totalmente desimpedida,

o que favorece a produção desses sons, que são chamados de vogais (CALLOU & LEITE, 2001, p. 26). Por isso as vogais são chamadas de sonoras, mas podem sofrer enfraquecimentos, a depender de suas características prosódicas. Além de que, se, durante a produção da vogal, o véu palatino rebaixar-se, a passagem de ar será, em parte, liberada pela cavidade nasal, caracterizando o que se chama de vogal nasalizada.

Esse sistema vocálico deve ser analisado levando-se em consideração o sistema acentual. Logo, as vogais são denominadas de tônicas ou acentuadas, vogais pré-tônicas e pós-tônicas (átonas). Há duas maneiras de diferenciar uma vogal da outra: tanto a altura da língua (seu avanço e recuo) quanto a parte da língua que foi alteada (presença ou ausência de protrusão labial) permitem identificar as vogais. Essas são classificadas em altas, médias e baixas, devido a altura da língua assumida na articulação e a depender do recuo ou avanço alcançado pela língua, as vogais são divididas em anteriores, centrais e posteriores. A protrusão labial produz vogais arredondadas e a sua ausência, vogais não-arredondadas (CALLOU & LEITE, 2001, p. 26-27). Todos esses aspectos podem ser mais bem entendidos, a partir deste exemplo: o *i* de *tia* é uma vogal anterior, alta e arredondada, enquanto o *a* é uma vogal central, baixa e não-arredondada.

Por outro lado, o sistema consonantal do português se caracteriza pela produção de sons que encontram dificuldades no momento de saída do ar da cavidade oral. Os modos de articulação se relacionam ao tipo de obstáculo que surge no momento de escape do ar, a depender do grau fechamento ou abertura da cavidade orofaríngea, além de determinar as maneiras como o ar ecoa pela boca (CALLOU & LEITE, 2001, p. 23). Por isso, conforme os modos de articulação, as consoantes podem ser classificadas em: *oclusivas* (obstrução total para a saída de ar) e *constritivas* (obstrução parcial para a saída de ar). Sendo assim, conforme Teixeira (2006, p. 13):

Os *Modos* referem-se aos tipos de obstáculos encontrados pelo ar durante sua trajetória de escape. Neste sentido, podemos considerar a existência de uma escala relativa de *Estreitamento Oral*, em cujos extremos teríamos o grau máximo de obstáculo para a passagem do ar (o que caracteriza a produção das *Oclusivas*) e o grau mínimo de impedimento, em que o ar se desloca pela cavidade oral livremente (marcando a produção das vogais).

As consoantes constritivas, por sua vez, podem ser: *fricativas* (impedimento parcial do ar e que provoca fricção); *laterais* (o ar escapa pela parte central da cavidade bucal, por um dos dois lados da língua); *vibrantes* (quando um articulador móvel bate repetidas vezes em um articulador fixo). Existem ainda as consoantes *orais* (a produção da corrente de ar passa, exclusivamente, pela cavidade bucal) e as consoantes *nasais* (o ar encontra obstáculo para

passar pela cavidade oral, mas devido ao rebaixamento do véu palatino, ele encontra passagem pela cavidade nasal). Também alteram a produção sonora os modos de articulação e as áreas de articulação, os pontos de referência para a produção do som. Neste sentido:

Um articulador é qualquer parte, na área orofaríngea, que participa na modificação da qualidade do som, por acarretar, em conjugação com outra parte, o aumento ou diminuição dessa cavidade. Os articuladores podem ser ativos, aqueles dotados de movimento (lábios, língua, úvula etc.) ou passivos, sem movimento, mas que é o ponto de referência para onde se move o articulador ativo. Articuladores passivos são, dentre outros, a arcada dentária, os alvéolos, a abóbada palatina (CALLOU & LEITE, 2001, p. 24).

Logo, a depender das áreas de articulação em que os sons são produzidos, eles podem ser classificados em: *bilabiais* (articulação com os dois lábios – exemplo: mala, bota); *labiodentais* (envolvem os dentes superiores e o lábio inferior – exemplo: fada, vassoura); *linguodentais* (envolvem a língua e os dentes superiores – exemplo: tigre, dia); *alveolares* (aproximação da ponta da língua e os alvéolos – exemplo: sapato); *palatais* (aproximação entre o dorso da língua e o céu da boca²⁵ – exemplo: palha); *velares* (aproximação da parte superior da língua e o palato mole). Esta classificação das consoantes do português foi realizada de acordo com Nicola (2005, p. 15). Em seguida, é apresentado um quadro sobre as consoantes e suas classificações (quadro 1).

As consoantes são também diferenciadas através de seu traço de sonoridade, ou seja, uma consoante pode ser classificada como surda ou sonora. Com o intuito de facilitar o entendimento a respeito dessa característica, vale suscitar um questionamento: qual a principal diferença entre os fonemas /b/ e /p/? Como estes fonemas se classificam, sob o ponto de vista articulatorio e modo de articulação? Os dois fonemas /b/ e /p/ são classificados como oclusivas, bilabiais, mas o traço distinto entre eles é justamente o da sonoridade: enquanto o /p/ é surdo, o /b/ é sonoro.

²⁵ O céu da boca é também chamado de palato, o qual se divide em dois tipos: o palato mole (também denominado véu palatino) e o duro. Neste caso, em especial, da palavra palha, o “lh” é pronunciado a partir da aproximação entre o dorso da língua e o palato duro.

Quadro 1: As consoantes da língua portuguesa.

QUADRO DAS CONSOANTES DA LÍNGUA PORTUGUESA								
cavidade bucal e nasal		orais						nasais
modo de articulação		oclusivas		constritivas				
				fricativas		laterais	vibrantes	
cordas vocais		surdas	sonoras	surdas	sonoras	sonoras	sonoras	sonoras
ponto de articulação	bilabiais	/p/	/b/					/m/
	labiodentais			/f/	/v/			
	linguodentais	/t/	/d/					/n/
	alveolares			/s/	/z/	/l/	/r/	
	palatais			/ʃ/	/ʒ/	/ɲ/		/ɲ/
	velares	/k/	/g/				/R/	

Fonte: Nicola (2005, p. 15).

Essa diferença de sonoridade pode ser verificada pela vibração ou não das cordas vocais quando estes sons são produzidos. É muito comum a realização de troca de surdas por sonoras por algumas pessoas, oriundo, em alguns casos, por problemas fono-articulatórios do indivíduo (será detalhado no próximo capítulo).

Conforme Silva (2005), a estrutura da sílaba é marcada pela presença de vogais e consoantes, sendo que as vogais (V) constituem a base da sílaba, ou seja, é imprescindível à formação da sílaba a presença de uma vogal, contudo, as consoantes (C) são opcionais.

Ainda parafraseando a autora citada, o núcleo (centro) da sílaba, portanto, é a vogal, já as consoantes ocupam as suas partes periféricas²⁶. A versão preliminar de estrutura da sílaba proposta por Silva (2005) é C1 C2 V C3 C4²⁷. Dessa forma, as sílabas podem ser constituídas apenas por vogal, constituídas de uma ou duas consoantes pré-vocálicas ou de uma ou duas consoantes pós-vocálicas.

Desde 1970, uma discussão lúcida se apresentou nos estudos feitos por Mattoso Camara Jr., o qual indagou a respeito da representação das sílabas em palavras como *pei-to*,

²⁶ As partes periféricas também são chamadas de margens. Estas, por sua vez, podem ocupar a posição de margem inicial ou cabeça da sílaba e ao ocupar a posição de margem final recebe o nome de coda. As consoantes podem encontrar-se no início da sílaba (consoantes iniciais – exemplo: *bo-tão*) ou também podem aparecer na margem terminal da sílaba (consoantes finais – exemplo: *an-zol*).

²⁷ Dessa estrutura geral da sílaba decorrem as seguintes, tendo sempre a vogal como centro: CV, VC, CVC etc. Silva (2005) defende que a estrutura da sílaba em português apresenta duas vogais: VV. Resta, portanto, definir qual das vogais na sequência é o núcleo da sílaba. Para efeito de descrição da sílaba, acrescenta que o núcleo de qualquer sílaba do português é V e a vogal correspondente ao glide – que pode ser prevocálica ou posvocálica – será descrita como V'. Com esses critérios, apresenta como versão definitiva a estrutura C1 C2 V V' C3 C4 ou C1 C2 V' V C3 C4. Os segmentos consonantais, bem como os glides (semivogais) são opcionais, já o núcleo da sílaba V é obrigatório.

pau-ta. Surge, então, um problema: o /i/ e /u/²⁸ serão classificados como vogal ou consoante e a sílaba, em CVC ou CVV?

No 1º caso (CVC), a vogal silábica é interpretada como fase decrescente de sílaba. Já no 2º (CVV), ela funciona como modificação final do centro silábico. Mas tanto a facilidade de se passar, em português, de um ditongo a um monotongo (exemplo: /ou/ pronunciado /ô/); a variação livre²⁹ da divisão silábica na sequência átona de qualquer vogal e vogal alta (exemplo: *vai-da-de* ou *va-i-i-da-de*) ou mesmo a fácil passagem de /i/ assilábico a /ê/ e /u/ assilábico a /ô/ (exemplo: *papaê*) justificam o 2º caso como a solução mais adequada.

Somente há razão em defender o 1º caso levando em conta a resistência (embora não absoluta) à sinérese, ou seja, à contagem como uma só sílaba métrica de um ditongo seguido de outra vogal (exemplo: *caia-a-do*, de preferência a *caia-do*), considerando o ditongo chamado decrescente, em que a vogal assilábica vem depois da vogal silábica.

Com relação ao ditongo crescente, por outro lado, a situação é muito mais evidente porque ocorre a variação livre entre duas sílabas de vogais unidas (hiato). Exemplo: *su-ar* ou *suar*, *sua-a-dor* ou *sua-dor*.

A solução para a interpretação da vogal assilábica como V, na parte terminal do núcleo silábico, leva em consideração o caráter de emissão reduzida, já que constitui um traço acompanhante da vogal assilábica. Por isso, a vogal assilábica é chamada semivogal, ou seja, uma vogal “pela metade” e sua representação deve ser indicada por uma letra exponencial, conforme Camara Jr. (1970). Exemplo: /péⁱto/, /pa^uta/.

Segundo o mesmo autor, outro problema para a descrição da estrutura silábica em português é decidir se realmente existe em nossa língua ditongos ou se, fonemicamente, a sequência considerada em regra como ditongo, na verdade não poderia ser interpretada como hiato, pois neste há duas vogais silábicas contíguas também. A solução para este problema

²⁸ O alfabeto fonético retrata as semivogais da seguinte forma: /y/ e /w/, os quais são, respectivamente o *i* e *u*.

²⁹ A variação livre se caracteriza como alofones que ocorrem no mesmo ambiente fonético sem haver distinção de significado para as diferentes realizações. Exemplo: A palavra porta pode ser pronunciada dessas formas [ˈpoRtɐ] e [ˈportɐ] – estes símbolos utilizados para o R (R e r) e A (ɐ) são símbolos fonéticos, confira o IPA. Sendo assim, na variação livre, sons foneticamente distintos são intersubstituíveis em um mesmo contexto, já que não contrastam funções, pois são implicações da localização geográfica do indivíduo e resultam do meio lingüístico. Exemplo: A palavra corpo pode ser pronunciada de duas maneiras, como em São Paulo [ˈkoɾpu] e na Bahia [ˈkoxpu].

Os alofones são as variantes de um fonema. Logo, um mesmo fonema pode se realizar através de sons diferentes, mas que possuem em comum, todos eles, os traços que opõem um fonema a todos os outros da mesma língua, mas não geram distinção de significado. Essas diferentes características de pronúncia dependem das variações dialetais. Exemplo: Em algumas localidades da Bahia se pronuncia /t/ = [ˈtSivi], como em Feira de Santana e [ˈtivi], como em Ribeira do Pombal.

está na sequência que pode ser: vogal tônica seguida de vogal átona (*sai, pai*) e vogal átona seguida de vogal tônica (*sai, país*).

Callou & Leite (2001, p. 92-94) apresentam alguns exemplos de ditongos em que aparecem a semivogal [w]: [aw] mau; pau; so, me (decorrentes da vocalização do /l/); meu, sorrio, vou (pode ser monotongado, ou seja, tendência na fala de eliminação desse ditongo para [vo]). Por outro lado, em contrapartida, há uma tendência à vocalização do [l] em posição final de sílaba, na maioria dos dialetos do Brasil, e, por isso, surgem dois outros ditongos: [ow], como em farol e [uw], como em su. Além desses, também existem os ditongos orais compostos pela semivogal [y]: [ay] vai; [ey] sei; [y] aluguéis; [oy] constrói; [y] dói; [uy] fui e os ditongos nasais: [ãw] mamão; [ãy] mamãe; [õy] supõe; [uy] muito, ruim; [ey] bem, também. Neste último exemplo, é acrescido a semivogal, tornando a leitura da palavra *bem* em *beim*, entre outros.

2.3.2 Morfologia do Português

A morfologia estuda a formação das palavras, a sua estrutura, a fim de identificar as partes que a compõem. Essas partes são as unidades significativas da palavra porque indica elemento(s) para a sua compreensão. Por isso, o morfema³⁰ é a unidade linguística mínima da língua, provida de significado, diferentemente do fonema, que é também uma unidade linguística distintiva, mas sem significado.

Exemplificando um tipo de unidade significativa, tomando como referência os nomes *porta* e *portas*, o -s adicionado no segundo vocábulo reflete mudança no significado, que corresponde, nesse caso, ao plural de *porta*. Mas existem, no português, outros nomes derivados de *porta*, como *porteira*, *portinha*, *portão*, além de outras derivações, que também

³⁰ Essa definição de morfema aqui proposta baseia-se na desenvolvida por Crystal (1988, p. 175), que defende ser o morfema uma “UNIDADE mínima DISTINTIVA da GRAMÁTICA, e o principal objeto de estudo da MORFOLOGIA”.

“Os morfemas são comumente classificados em **formas livres** (morfemas que podem ocorrer como palavras separadas) e **formas presas** (morfemas que só podem ocorrer presos a outros – em geral AFIOS): assim, *infelizmente* consiste de três morfemas, *in*, *feliz*, *mente*, dos quais *feliz* é uma forma livre e *in-* e *-mente* são formas presas. Uma palavra que só contém um morfema é uma palavra **monomorfêmica**, sendo oposta da **polimorfêmica**. Pode ser ainda traçada uma outra distinção, entre ‘morfemas lexicais e ‘gramaticais’; os primeiros são morfemas usados para a construção de novas palavras na língua, como as palavras compostas (*guarda-chuva*) e afixos como *-dade* e *-izar*; os segundos são morfemas usados para exprimir relações gramaticais entre uma palavra e seu CONTEXTO, como o plural e as terminações verbais (FLEXÕES nas palavras). Os morfemas gramaticais que são palavras separadas em si são denominados também PALAVRAS FUNCIONAIS”. (CRYSTAL, 1988, p. 175).

refletem uma unidade de significação: o radical. Este consiste a base da palavra e informa o seu significado. A língua portuguesa comporta outras unidades significativas, tais como: o gênero (masculino/feminino); o número (singular/plural); o grau (aumentativo/diminutivo) e no caso dos verbos, a persona, o modo e o tempo. Exemplo: Passarinho (ver quadro abaixo).

Quadro 2: Unidades linguísticas significativas.

Vocábulo	PASSARINHO		
Morfemas	PASSAR-	- INH-	- O
Classificação	radical	grau diminutivo	gênero masculino

O radical³¹ é um elemento indicativo da classificação de palavras que compõem a mesma família, e, acrescidos a este são os morfemas, chamados de afixos, que, por sua vez, dividem-se em prefixos e sufixos. A presença desses elementos na composição estrutural de muitas palavras, no português, podem ou não alterar a sua classificação gramatical. Em geral, os prefixos não alteram a classe gramatical da palavra, mas adiciona um morfema antes do radical da palavra, que provêm, majoritariamente, do grego ou latim. Exemplo: A palavra *refazer* é composta pelo prefixo *re-*, que significa de novo. Não obstante, o morfema adicionado em posição posterior ao radical recebe o nome de sufixo e, muitas vezes, possibilita a mudança da classe gramatical vocabular. Exemplo: O verbo *esperar*, se for acrescido pelo sufixo *ança*, resulta em um substantivo, *esperança*.

Por fim, nos verbos também são acrescentadas ao radical as unidades de significação: desinências verbais. Essas desinências indicam em que pessoa, número, o tempo e modo verbais. Quando, por exemplo, um verbo estiver conjugado na segunda pessoa do singular no pretérito perfeito do modo indicativo e terminar em *-ste*, isso indica que uma ação foi iniciada e concluída no passado.

Logo, é perceptível, diante do exposto, a importância de se conhecer a morfologia do português, pois esta possibilita ao indivíduo perceber as regularidades da estrutura das palavras presentes em sua língua, bem como, perceber através das mudanças de seus afixos, especialmente dos sufixos, a alteração das classificações gramaticais das palavras. A fim de

³¹ A definição de radical deve ser entendida à luz da definição realizada por Crystal (1988, p. 218): “Termo muito usado na lingüística como parte da classificação dos tipos de elementos dentro da estrutura de uma palavra. O radical pode se constituir de um único morfema de raiz (um radical simples’, como *roupa*), de dois morfemas de raiz (um radical ‘composto’, como *guarda-roupa*) ou de um morfema de raiz mais um afixo derivacional (radical ‘complexo’, como *rouparia*)”.

possibilitar a compreensão dessas modificações de classes gramaticais, necessário se torna esboçar o nível sintático, que não precisa ser restringido à língua portuguesa, por ser universal a semântica, diferentemente da fonologia e morfologia, pois são específicas de cada língua.

2.3.3 Sintaxe

A parte da gramática que estuda as relações estabelecidas entre os termos que compõem uma oração e as relações entre as orações que formam um período é chamada de sintaxe. Apesar de tratar a morfologia³² e a sintaxe separadamente, elas estão intimamente ligadas (SANTOS, 2008, p. 53).

Os fonemas, ao serem estudados isoladamente, são objetos de estudo da fonética. Porém, ao se combinarem, os fonemas formam as palavras e estas, por outro lado, constituem o foco de investigação da morfologia. Acrescente-se ainda que as palavras, ao se agruparem e combinarem, formam as frases³³, orações e períodos e, logo, esse arranjo ou combinação das palavras e as relações estabelecidas entre elas são estudadas pela sintaxe³⁴.

Já que o foco da sintaxe corresponde ao estudo dos componentes que integram uma oração, então, interessam à sintaxe os ajustes das informações dispostas em orações ou períodos. No caso específico desta pesquisa, os aspectos sintáticos a serem enfocados referem-se à análise sintática e à sintaxe de concordância.

Em relação à análise sintática, deve-se ressaltar que será enfatizada a estrutura da frase, ou seja, a ordem como os termos da oração devem estar dispostos na oração. Por exemplo, na frase “*O céu está bonito*” consta sujeito e predicado. Já que o sujeito é o ser ou

³² A morfologia é classificada em derivacional e flexional. A primeira, a morfologia derivacional, é representada pelos prefixos e sufixos; enquanto que a flexional é exemplificada através de sufixos que determinam o gênero e o número nos substantivos e adjetivos, bem como os verbos são flexionados de acordo com sufixos indicativos dos modos e tempos verbais, além dos sufixos temáticos e número pessoais. Enfim, esta última classificação da morfologia, a flexional, vai ser estudada na presente pesquisa através do índice temático “sintaxe”, parte da gramática que estuda as flexões estabelecidas entre os termos das orações.

³³ Frase é o enunciado, com sentido completo, mesmo que prescindia de verbo. Exemplo: *Que calor!* Oração é caracterizada pela essencial presença de um verbo. Exemplo: *Ganhei muitos presentes.* Já os períodos são classificados em simples ou compostos, a depender da presença de uma ou mais oração, respectivamente. Exemplo: *Por que você não veio ontem?* (PERÍODO SIMPLES); *Se eu dormir cedo, não iremos mais sair.* (PERÍODO COMPOSTO).

³⁴ “Termo tradicional para o estudo das REGRAS que regem a maneira como as PALAVRAS se combinam para formar as sentenças de uma língua. Sintaxe, assim, se opõe a MORFOLOGIA, o estudo da estrutura da palavra. Uma definição alternativa (evitando o conceito de ‘palavra’) é o estudo das inter-relações entre os ELEMENTOS da ESTRUTURA da SENTENÇA, e das regras que regem a combinação das sentenças em SEQUÊNCIAS. Neste uso, pode-se falar de ‘sintaxe da palavra’.” (CRYSTAL, 1988, p. 241).

objeto de quem se fala algo e concorda com o verbo em número e pessoa, no caso tomado como referência, “o céu” é o sujeito da frase. De outro lado, surge o predicado, que se refere a uma atribuição ao sujeito, e, no caso em questão, o predicado é “*está bonito*”. Além disso, o predicado é nominal³⁵, pois o seu núcleo é o nome “*eterno*”, além de possuir verbo de ligação “*está*”. Entretanto, se o núcleo da frase for um verbo, esse predicado será chamado de verbal. Exemplificando, tem-se a frase: “*As meninas comeram o bolo*”. O sujeito é “*as meninas*”, que foi identificado por ser o termo da oração que concorda em número e pessoa com o verbo “*comeram*”, enquanto o predicado é “*comeram o bolo*”, cujo núcleo da oração é “*comeram*”; logo, o predicado é verbal.

Como já foi dito, o sujeito é o termo da oração que concorda em número e pessoa com o verbo, portanto, essa correspondência de flexão entre os termos é chamada de concordância, que pode ser verbal ou nominal. Exemplificando a concordância verbal, na frase seguinte: “Eu sonhei com você!”.

Quadro 3: Flexão verbal.

Frase	Eu	sonhei	com você!
Classificação	1ª pessoa do singular	1ª pessoa do singular	

Existem outros elementos sintáticos, tais como a pontuação, a análise de períodos simples ou compostos, porém, não se apresentam como interesse do corrente estudo. Sendo assim, serão enfocados neste trabalho os aspectos sintáticos de concordância e estrutura da frase, que pode ser verificado na atividade prevista pelo APÊNDICE C - Protocolo de avaliação de consciência sintática.

³⁵ O predicado nominal surge nas frases nominais que possuem verbo de ligação; enquanto que o predicado verbal ocorre nas frases verbais.

3 ENTENDENDO OS DESENVOLVIMENTOS DA ORALIDADE E DA ESCRITA

3.1 Desenvolvimento da oralidade

O período de aquisição da língua oral pela criança é longo e complexo, representado pelo ganho qualitativo e quantitativo³⁶, bem como caracterizado por uma atividade verbal “livre” e uma atividade verbal “mimética”, conforme Marcelli (1998). Já entre 4 e 5 anos, a organização sintática da linguagem torna-se mais complexa. Exemplo: Emprego das conjunções subordinadas etc.

Os ganhos em saltos qualitativos e quantitativos da língua, realizados pela criança, se justificam por dois motivos: ocorre uma diversificação do vocabulário apreendido e da estruturação de sentenças. Logo, inicialmente, o desenvolvimento da linguagem oral infantil é influenciado pelo contexto e seu referente, enquanto que, posteriormente, esta atenção é deslocada para as estruturas gramaticais, conforme Santos (2008). Neste sentido, vale ressaltar a natureza da fala, que inicialmente aparece na forma de imitação do repertório de um adulto, por estar, a criança, inserida em um determinado contexto cultural :

A fala (enquanto manifestação da prática oral) é adquirida naturalmente em contextos informais do dia-a-dia e nas relações sociais e dialógicas que instauram desde o momento em que a mãe dá seu primeiro sorriso ao bebê. Mais do que a decorrência de uma disposição biogenética, o aprendizado e o uso de uma língua natural é uma forma de inserção cultural e de socialização. Por outro lado, a escrita (enquanto manifestação formal do letramento), em sua faceta institucional, é adquirida em contextos formais: na escola. (MARCUSCHI, 2008, p. 18).

Ainda conforme Santos (2008), essa autora apresenta uma qualificada revisão da literatura sobre o tema oralidade, aqui retomada, em parte, com a finalidade de referenciar as principais contribuições dos estudos sobre o desenvolvimento oral da criança.

Tendo em vista que a centralização da presente pesquisa se refere a crianças em processo de alfabetização, entre 6 e 8 anos de idade, o período correspondente é o início da escolarização para muitas crianças, já que a Educação Infantil ainda é uma etapa escolar de acesso limitado, portanto, a alfabetização é um processo permeado pelo progressivo aperfeiçoamento da língua pela criança.

Por outro lado, o desenvolvimento da linguagem de cada criança ocorre em níveis e ritmos diferentes, ainda que estejam presentes algumas regularidades: o início da alfabetização (por volta dos seis anos) é uma fase propícia ao desenvolvimento de estruturas fonológicas,

³⁶ Conforme Marcelli (1998, p. 90), entre 3^{1/2} e 5 anos, uma criança pode dominar até 1.500 palavras, aproximadamente.

morfológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas³⁷, além do interesse por entender o que rodeia a si mesma, a criança se instiga a perceber o seu meio sendo que, ao mesmo tempo, desenvolve a língua oral e, em seguida, a escrita.

Conforme Slobin (1985 *apud* SANTOS, 2008, p. 49), as crianças *prestavam atenção especial ao final das palavras* do que ao seu início. As crianças conseguiam perceber, com mais facilidade, os sufixos do que os prefixos. Por exemplo, ao se deparar com a palavra “*infelizmente*”, a criança percebe, com menos dificuldade, a terminação “*-mente*” do que o prefixo “*in-*”, já que a atenção da criança não se detém, inicialmente, no início dos vocábulos. Sendo assim, tomando como referência a língua portuguesa, palavras terminadas em *-inho*, por exemplo, são adquiridas antes dos afixos em início de palavras, tais como *in-*, *des-*, dentre outros. Esta ideia apregoada através de suas investigações, por este importante linguista, que estudou diferentes línguas, não encerra a lista de princípios propostos por ele para se compreender quais as estratégias de aprendizagem utilizadas pelas crianças em seu processo de aprendizagem da língua. Uma das indagações de Slobin referia-se à ordem de aquisição desses princípios a fim de entender os percursos empregados pela criança na aprendizagem da gramática de sua língua³⁸.

Outro princípio apresentado por Slobin (1985 *apud* SANTOS, 2008, p. 49), refere-se à *ordem das palavras*, pois ele afirma que este é um dos primeiros princípios aprendidos no desenvolvimento da língua, uma vez que, desde tenra idade, as crianças aprendem a produzir adequadamente a *ordem dos morfemas* a serem utilizados em uma determinada oração. Por isso, já que as crianças também prestam atenção à ordem das estruturas de uma frase, os marcadores morfológicos são muito importantes ao desenvolvimento da aprendizagem de uma língua. Nesse contexto, Slobin pondera sobre outro princípio que propõe: *as formas universais das palavras podem ser sistematicamente modificadas*. Isso quer dizer que as crianças conseguem manipular com facilidade e destreza flexões diminutivas do português, por exemplo, entre outras.

Corroborando com a ideia já explicitada, a autora Peters (1985 *apud* SANTOS, 2008, p. 50), que os marcadores linguísticos vão sendo ajustados pelas crianças, ao longo do tempo. Ela

³⁷ A semântica é um ramo da linguística que se refere ao estudo do significado das palavras, isoladamente, ou compondo uma frase, conforme Crystal, 1988, p. 232-233. Acrescente-se à semântica um outro ramo da linguística, a pragmática. Esta última estuda como ocorrem as oralizações (se são literais ou figurativas, por exemplo) nos diversos contextos de seus usos comunicativos.

³⁸ Cabe salientar que essas contribuições do estudo de Slobin referem-se à oralidade, por isso, não se pode generalizar esse estudo para outros contextos da língua, apesar das possíveis convergências com a língua escrita, já que a escrita e a oralidade, mesmo sendo diferentes, se influenciam mutuamente.

defende que, inicialmente, as crianças reproduzem as conversas já ouvidas, além da operação de extração de unidades da fala adulta pelas crianças, processo este que compreende o reconhecimento de partes fala. Já que as crianças reproduzem partes da fala para as quais destinam sua atenção, esse exercício pode favorecer à análise de partes de extração da fala, operação denominada por Peters de segmentação. Tanto a extração quanto a segmentação, em relação ao que escuta a criança, ocorrem progressivamente e muitas dessas extrações são fonológicas e morfológicas.

Peters (1983 *apud* SANTOS, 2008, p. 52) acrescenta uma estratégia de aprendizagem que condiz à dedução de significados das palavras, a partir dos vocábulos já denominados pelas crianças, pois, através desse arcabouço vocabular já dominado, a criança expande a sua comunicação e, após ter sua atenção voltada para o significado das palavras, enfocará os aspectos formais de sua língua.

Outro princípio importante, defendido na literatura psicolinguística, é o *bootstrapping*³⁹, que pressupõe a utilização, pela criança, de todos os recursos que possui para o alcance de novos conhecimentos. Dessa forma, a criança utilizará um determinado conhecimento para analisar e compreender outro, a citar: o conhecimento sintático oferecerá pistas à compreensão de conhecimentos semânticos e vice-versa. Foram postulados dois tipos de *bootstrapping*: quando as crianças utilizam as pistas semânticas para entender os princípios sintáticos da língua, tem-se o *bootstrapping* semântico; por outro lado, quando as pistas sintáticas adquiridas são utilizadas para se compreender os significados das palavras, tem-se o *bootstrapping* sintático (SANTOS, 2008, p. 51).

A influência dos aspectos morfológicos na aquisição da língua falada pela criança é tema de estudo para se verificar se ocorre realmente uma aprendizagem refletida a respeito das regras morfológicas ou se há, devido ao uso corriqueiro, somente uma memorização de tais regras. Por isso, estudos que enfocam esta questão, muitas vezes, utilizam pseudopalavras⁴⁰ com o intuito de destinar a atenção das crianças para outros componentes e perceber se as respostas das crianças relacionam-se, exclusivamente, à memorização, (SANTOS, 2008, p. 53)⁴¹.

³⁹ O conceito de *bootstrapping* surgiu na literatura psicolinguística de natureza inatista, mas pode ser utilizada sem, necessariamente, estar associada a essa orientação (SANTOS, 2008, p. 51).

⁴⁰ Pseudopalavras são palavras inventadas ou “falsas” palavras. Neste caso, em específico, são vocábulos criados com a finalidade de verificar se o domínio das regras morfológicas está associado, puramente, à memorização de palavras.

⁴¹ De acordo com Owens (2003 *apud* SANTOS, 2008, p. 53) é relevante salientar que a estrutura linguística de uma língua é fundamental à aquisição de estruturas morfológicas.

Existem elementos morfológicos que são aprendidos com maior facilidade pelas crianças. Por exemplo, segundo Santos (2008, p. 54), a morfologia de alternância de gênero que indica a terminação vocálica -a ou -o (como na alteração *menina - menino*), em geral, é adquirida mais cedo pela criança em relação às palavras terminadas em consoante (como na alteração *bom-boa*), já que ocorre depois (se tratando do português). Neste sentido, também ocorre a flexão para o plural dos nomes, advérbios e adjetivos, sendo que, inicialmente, o plural é realizado a partir da adição do morfema -s.

Em relação aos verbos, conforme Santos (2008, p. 54), a flexão de número e pessoa acontece com tranquilidade pela criança; no entanto, alguns tempos verbais oferecem dificuldade em sua conjugação. Em geral, as formas verbais referentes ao tempo passado ocorrem mais tarde. Não é difícil presumir que os verbos irregulares são adquiridos tardiamente pela criança, já que até muitos adultos não se encontram familiarizados com a conjugação adequada à norma culta, tampouco as crianças.

Ao perceber as regularidades de sua língua, através do exercício de generalização, a criança atribui as formas verbais que julga corretas, de acordo com os referenciais que já possui (sobre o comportamento dos verbos regulares, por exemplo). É muito comum, para verbos irregulares, o apoio em formas de verbos regulares: a conjugação do verbo *sentir*, no *presente do indicativo*, sendo realizada *eu sento*, em vez de *eu sinto*. Sem embargo, a partir dos 6 anos de idade, em geral, a criança executa sem dificuldade essa flexão de verbos⁴².

O uso adequado de muitos prefixos, realizado por crianças, não significa que ela ainda não cometa algumas inadequações em relação à morfologia derivativa de sua língua⁴³. Alguns equívocos são comuns na língua, tais como: o uso indevido de prefixo de negação em verbos. Por exemplo: a criança pode dizer que o contrário de *molhar* é *desmolhar*. Outros morfemas também podem ser complicados para a compreensão infantil por apresentarem significados distintos em contextos diferenciados. Por exemplo, a terminação -ão pode aparecer em *coração* ou em *amigão*, que, neste último caso, refere-se à forma aumentativa de *amigo*. No entanto, essas características demonstradas a respeito da manipulação, pela criança, de morfemas, demonstra que as suas generalizações, acerca da língua, são realizadas coerentemente, de acordo com a lógica dela própria, a partir das observações que faz sobre as regularidades presentes em sua língua.

⁴² Confira Pérez-Pereira, 1989 *apud* SANTOS, 2008, p. 54.

⁴³ Confira Santos, *loc. cit.*

Portanto, pode-se perceber que as crianças têm curiosidade e demonstram interesse pela morfologia de sua língua, ao passo que interagem com ela e se esforça para corresponder às cobranças, bem como expectativas sociais. Quando uma criança se comunica com seus familiares e sua fala é corrigida, ela tenta se adequar ao seu contexto ou entorno sociais.

Para a criança chegar à produção de frases, envolve um longo tempo, já que se caracteriza pela inicial produção de palavras, sendo que estas são produzidas isoladamente, de início, para somente depois serem agrupadas e, enfim, formarem frases. Conforme Santos (2008, p. 57), quando se tratam de palavras mais compridas ou com estrutura silábica mais complexa, a sua pronúncia apresenta maior dificuldade, a citar o vocábulo *inconstitucionalissimamente*. De acordo com Marcelli (1998), esse período de desenvolvimento linguístico é o mais longo e complexo, além de representar para a criança um salto qualitativo e quantitativo, ao mesmo tempo. Esse enriquecimento linguístico infantil se deve à atividade mimética, ou seja, a criança imita o adulto e, com isso, incrementa o seu repertório lexical, além de que, através das interações linguísticas, ela consegue organizar sintaticamente uma frase ou até uma oração.

Até chegar ao nível do fonema⁴⁴, o indivíduo compreende, inicialmente, um componente fonológico de acesso mais fácil, que é a estrutura silábica. Para se chegar a esta unidade fonêmica abstrata (o fonema), é necessário um esforço grande do aprendiz, sendo que esta análise decorre do desenvolvimento da escrita, desnecessária na oralidade⁴⁵. Acrescentam Maluf e Barrera (1997), nos resultados obtidos através de uma pesquisa realizada com pré-escolares, que a segmentação silábica⁴⁶ foi mais frequente em crianças mais novas e a segmentação fonêmica, portanto, em crianças mais velhas.

Por volta dos 5 a 7 anos de idade, as crianças adquirem seu repertório fonológico, que é construído em um processo gradual de análise e percepção das unidades fonológicas de sua língua. Sendo assim, a produção de sons pelas crianças é bem diversificada, porém muitos não são capazes de analisar que as palavras são compostas por fonemas (SANTOS, 2008, p. 58).

⁴⁴ Confira Carrillo y Serrano, 1992 *apud* SANTOS, 2008, p. 58.

⁴⁵ O desenvolvimento da escrita, objeto primordial desse estudo, será abordado no tópico seguinte deste capítulo.

⁴⁶ De acordo com Crystal (1988, p. 232), a segmentação é um termo usado para referir-se a quaisquer unidades discretas, identificáveis, física ou auditivamente, na fala. Este é somente um tipo de segmentação, a silábica (ao nível da sílaba); mas como será observado, em seguida, há também outro tipo de segmentação, a fonêmica (ao nível do fonema). Por isso, é importante entender o significado de segmentação, a fim de compreender estas aplicações contextuais.

Enfim, pode-se observar que o aperfeiçoamento da língua, pelas crianças, é progressivo, pois ocorre em diferentes níveis, passando do uso mais contextual para o gramatical, além de destinar atenção aos aspectos semânticos e formais da língua, conforme Santos (2008, p. 52). Além disso, as crianças prestam atenção aos aspectos semânticos de sua língua e podem estabelecer conversas com grande habilidade, bem como despertam atenção especial ao que escutam, na tentativa de reproduzir, especialmente, referindo-se às palavras novas.

Estudos numerosos discutem as estratégias utilizadas para a construção do léxico. Alguns teóricos defendem que estratégias estão envolvidas na aquisição do léxico infantil, dentre as quais, as relacionadas à pragmática. Este princípio pragmático relaciona-se à reprodução de modelos sociais. Por isso, as palavras mais comumente usadas no entorno social da criança, bem como as que carregam afetividade, demonstram importância no período de aquisição inicial⁴⁷.

Além disso, as crianças, em geral, antes de cursarem o 1º ano do Ensino Fundamental (momento em que se espera que a criança alcance o nível alfabético de escrita), já podem compreender que uma mesma palavra pode apresentar significados distintos. Há, também, um avanço no reconhecimento de palavras, pela criança, decorrente de pistas ou informações sonoras e morfológicas. Dessa forma, o léxico e a morfossintaxe⁴⁸ vão se sofisticando em enunciados mais complexos. De acordo com esta ideia, Clark (1982 *apud* SOARES, 2008, p. 64) defende que as crianças combinam os sons de sua língua com criatividade, chegando a formar palavras inusitadas, ainda que dominem as regras da língua que utilizam. Com o passar do tempo, todavia, as crianças deixam de produzir essas alterações vocabulares e de prestarem atenção somente ao significado das palavras, pois elas passam a produzir as formas convencionais e se detêm mais aos aspectos formais da língua⁴⁹.

Essas contribuições teóricas a respeito do desenvolvimento da oralidade são imprescindíveis à compreensão do processo de aquisição da língua escrita, objetivo da atual pesquisa. As referências brasileiras, neste sentido, são mais recentes e menos numerosas em relação às que envolvem a língua inglesa ou outras línguas românicas. No entanto, cabe citar

⁴⁷ Clark, 1995 *apud* SANTOS, 2008, p. 60.

⁴⁸ Constitui a união de duas partes de estudo da gramática: a morfologia e a sintaxe. Por serem estas inter-relacionadas e por apresentarem uma divisão muito tênue, foi adotado o termo “morfossintaxe” para referir-se à parte da gramática que estuda a relação estabelecida entre a classe gramatical de uma palavra e sua função sintática. No entanto, na presente investigação, a morfologia e a sintaxe serão tratadas separadamente, de forma individualizada, tendo em vista que as categorias de análise foram produzidas de acordo com a classificação gramatical mais tradicional, a fim de favorecer o entendimento da análise dos dados apresentadas nesta pesquisa.

⁴⁹ SANTOS, *loc. cit.*

pesquisas atuais envolvendo a aquisição da leitura e da escrita, tais como: Guimarães (2005), Maluf e Barrera (1997, 2003), Morais (2006), Rego (2006), Santos (2008), Scliar-Cabral (1976). As contribuições desses autores serão esboçadas no tópico seguinte deste trabalho, que enfocará o desenvolvimento da escrita.

Enfim, pode-se perceber, diante do exposto, que os estudos realizados a respeito dos aspectos formais, concernentes à oralidade, são escassos, especialmente, se comparados aos estudos empregados na língua escrita. Ademais, não raro, os estudos teóricos são mais frequentes que os empíricos, porquanto, mostra-se favorável o desenvolvimento de pesquisas empíricas em língua portuguesa.

3.2 Desenvolvimento da escrita

A instituição escolar elegeu a alfabetização como um de seus objetivos primordiais, já que esta última constitui um imprescindível instrumento de acesso ao *conhecimento escolarizado*⁵⁰, uma vez que a escrita é legitimada por esse espaço (escolar), bem como se reveste de importância porque seu domínio pode influenciar direta ou indiretamente no sucesso da aprendizagem em quaisquer áreas de conhecimento. No entanto, além de abarcar questões básicas concernentes à aquisição do código alfabético, a aprendizagem da escrita também envolve outros aspectos, para além da consciência fonológica, tais como a consciência lexical e os referentes à sintaxe.

Assim como o desenvolvimento da oralidade pressupõe a ocorrência de princípios favoráveis a este desenvolvimento, a aprendizagem da escrita requer uma atenção do sujeito aos aspectos formais da língua. Destarte, a aprendizagem da língua escrita diferencia-se da oral, pois, ao aprender a falar é dispensável à criança conhecer conscientemente a estrutura formal (fonológica e sintática) da língua, ainda que a execute satisfatoriamente. Contudo, para apropriar-se da escrita, as crianças realizam um processo lento e gradual de reflexão e construção de hipóteses sobre a língua, segundo Soares (2008). Durante o seu

⁵⁰ Conforme Mortatti (2008), tanto a leitura quanto a escrita tornaram-se instrumentos privilegiados de aquisição de saber, representativos da modernização almejada correspondente ao ideário republicano. Neste momento, o ensino assumiu outros contornos no cenário educacional brasileiro, já que passava a ser sistemático, organizado e intencional. Sendo assim, a escola se consolidou enquanto ambiente institucionalizado para instrução formal (acesso à cultura letrada) dos indivíduos, por meio da aprendizagem da leitura e da escrita. Pode-se então ser denominado de *conhecimento escolarizado* aquele que prevê uma organização sistemática de seu objeto para ser ensinado, a exemplo da alfabetização que se tornou o fundamento da escolarização obrigatória, laica e gratuita.

desenvolvimento na escrita, a criança contrasta a própria oralidade, objetivando compreender as especificidades desta última, que será observada mais adiante, esmiuçadamente, a partir das contribuições de Zorzi (2003).

Já que o enfoque deste trabalho refere-se ao estudo da aquisição da escrita, pela criança, esta seção, destinada à compreensão do desenvolvimento da escrita, será mais detalhada, em relação à oralidade. Cabe, então, inicialmente, a apresentação de um conceito essencial no âmbito da aprendizagem da escrita: as habilidades metalinguísticas.

3.2.1 *Habilidades metalinguísticas*

Inserida em um contexto social, ao utilizar a sua língua materna, em certa medida eficientemente, a criança a realiza de maneira espontânea. Essa relação estabelecida entre a criança e a língua não se caracteriza pela consciência dos aspectos formais da língua, conquanto, não quer dizer que, antes desse domínio consciente, “os tratamentos linguísticos que elas operam não sejam controlados” (GOMBERT, 2003, p. 19).

Com o passar do tempo, os tratamentos linguísticos das crianças poderão ser controlados de forma consciente por elas mesmas. Esse processo de reflexão e autocontrole, em relação ao manejo das organizações linguísticas, denomina-se metaprocesso. Convém acrescentar que o termo *metalinguístico* refere-se a este processo que envolve atividades metaprocessuais ou habilidades metalinguísticas. No entanto, ao contrário do tratamento refletido que exigem as habilidades metalinguísticas, o epiprocesso corresponde a um conhecimento implícito sobre a língua e, muitas vezes, pode ser confundido com o metaprocesso.

Embora se assemelhem, o metaprocesso e o epiprocesso são dois comportamentos linguísticos distintos do momento de aquisição da língua escrita. De acordo com Maluf, Zanella e Molina Pagnez (2006), os comportamentos linguísticos espontâneos, apresentados por crianças, são característicos do epiprocesso, como as autocorreções realizadas por elas mesmas, ao perceberem, por exemplo, que uma frase é agramatical, mas, apesar dessa percepção de estranhamento, não conseguem explicá-la, já que é um processo desprovido de autocontrole. Então, foi proposto por Gombert o termo *epilinguístico* a fim de diferenciá-lo desse comportamento que envolve o metaprocesso, já que não exige uma reflexão consciente do sujeito (GOMBERT, 2003, p. 20); enquanto que, somente mais tarde, a criança opera

conscientemente as organizações linguísticas. Portanto, o traço qualitativo das atividades cognitivas envolvidas é o que distingue esses dois tipos de comportamento diante da língua.

Quando a criança ingressa na escola, no Ensino Fundamental, suas primeiras atividades envolvem a aprendizagem da escrita e da leitura, já que esta etapa inicial de escolarização das crianças é o centro das expectativas de muitos pais e professores. Desde pouca idade, a criança já consegue se expressar eficientemente através da oralidade, assim como já é capaz de utilizar a língua com o intuito comunicativo, a fim de exprimir e compreender significados. Mas para se aprender a ler e a escrever, é necessário o desenvolvimento de habilidades que exigem da criança atenção para determinados aspectos da língua, os quais, antes, elas não percebiam.

Este despertar da atenção da criança é resultante, em geral, de uma intervenção de natureza escolar, que possibilita o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas. Na presente pesquisa, as habilidades metalinguísticas abordadas foram: a consciência fonológica, a sintática e a lexical. Dentre as habilidades metalinguísticas, essas três são consideradas preditivas no sucesso na alfabetização, tanto em relação à aquisição da escrita, quanto da leitura.

Conforme a investigação realizada por Maluf, Zanella e Molina Pagnez (2006), houve um substantivo avanço a respeito do estudo das relações entre as habilidades metalinguísticas e a aprendizagem da língua escrita, no período compreendido entre 1987 a 2005, no Brasil. Entretanto, há mais tempo, já existem pesquisas envolvendo outros idiomas, como será observado mais adiante. Vale ressaltar, ainda, que são mais numerosos os estudos sobre consciência fonológica, em relação às outras habilidades metalinguísticas, já citadas aqui, além do aumento considerável de teses, dissertações e artigos publicados sobre essa temática, o que demonstra a relevância do tema, ao passo que desperta o interesse e incita o diálogo pela comunidade acadêmica.

Sendo assim, a habilidade de reflexão sobre a língua permite ao indivíduo perceber as unidades de fala como entidades linguísticas analisáveis, habilidade denominada de consciência metalinguística. Esse tipo de consciência requer diferentes habilidades, dentre as quais: segmentar e manipular a fala em suas diversas unidades, passando das palavras às sílabas, até se chegar aos fonemas; separar as palavras de seus referentes, estabelecendo, assim, diferenças entre significados e significantes; identificar semelhanças sonoras entre palavras; julgar a coerência semântica e sintática de frases, entre outros. Esses

comportamentos de análise a respeito da língua correspondem a características essenciais para o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas.

Por estarem associadas à aquisição da escrita e da leitura, tanto com relação ao desenvolvimento da consciência do aspecto segmental da linguagem (englobando palavras, sílabas e fonemas), como referindo-se à consciência de aspectos sintáticos e semânticos, relacionados ao processo de aquisição da língua escrita, serão abordadas nesse estudo três habilidades responsáveis pelo desenvolvimento da capacidade metalinguística: a consciência fonológica, a consciência lexical e a consciência sintática.

3.2.2 Consciência fonológica

Desde a década de 70, estudos fecundos têm surgido, no cenário acadêmico, com o intuito de demonstrar as relações existentes entre o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas com a aprendizagem da escrita e da leitura (ETTORE, 2008, p. 149). É neste contexto que se situa a influência da consciência fonológica, tendo em vista que, dentre os estudos citados, muitos deles referem-se, especialmente, a este tipo de consciência.

A fase pré-escolar e o período de alfabetização são os momentos propícios ao desenvolvimento de capacidades, na criança, que exigem atenção à fala, seja a unidades maiores como a sílaba ou palavra, seja a fonemas, os quais são compreendidos em uma etapa mais tardia. Porém, antes disso, ao aprenderem a falar, as crianças concentram seu interesse no significado das palavras ditas e escutadas, pois ainda não percebem que os vocábulos podem ser analisados de outra maneira, como uma sequência de sons (GOSWAMI e BRYANT, 1997).

A partir do momento que a criança está envolta no processo formal de aquisição da escrita, ela se empenha em perceber os distintos segmentos sonoros; logo, estes componentes adquirem outro significado. Essa percepção dos componentes sonoros das palavras é um requisito não somente para o entendimento da língua portuguesa, mas se revela como uma característica essencial das escritas alfabéticas.

Não há consensos ainda sobre o conceito de consciência fonológica, por isso, faz-se necessário apresentar, em uma abordagem holística, que este tipo de consciência possibilita uma análise exaustiva da palavra, correspondendo, assim, à capacidade de segmentação fonêmica.

A expressão *consciência fonológica* refere-se à habilidade em que se analisa a fala conforme os seus distintos segmentos sonoros constituintes. Em termos operacionais, a consciência fonológica é averiguada através da habilidade do sujeito em realizar julgamentos a respeito das características sonoras das palavras (tamanho, semelhança, diferença), além de isolar e manipular fonemas, bem como outras unidades suprasegmentais da fala, tais como sílabas e rimas (BARRERA, 2003, p. 69).

Por ser uma expressão de significado abrangente, *consciência fonológica*, é necessário especificar o utilizado nesta pesquisa, visto que existem conceitualizações diferentes para este mesmo termo. Estudos já demonstraram que há níveis de consciência fonológica, por isso, não somente atividades que envolvem a segmentação fonêmica podem ser consideradas consciência fonológica, mas também as que exploram a segmentação silábica, a rima⁵¹ e a aliteração⁵² são exemplos desse tipo de consciência. Assim como Guimarães (2005, p. 89), a expressão *consciência fonológica* será utilizada, no presente trabalho, para referir-se à consciência de qualquer segmento sonoro que compõe a fala (rima, aliterações, sílabas e fonemas), enquanto será utilizado o termo *consciência fonêmica* para corresponder às segmentações realizadas ao nível do fonema.

A habilidade de análise segmental ao nível fonêmico assume grande relevância no processo de evolução à escrita alfabética, pois seu domínio exige o conhecimento das regras de associação entre grafema e fonema, o qual deve ser isolado para ser representado através das letras. Todavia, por não serem pronunciados de forma isolada certos fonemas, dificultando a sua percepção por crianças ainda não alfabetizadas, torna-se compreensível a defesa de uma “hipótese silábica” anterior à “hipótese alfabética” proposta por Ferreiro e Teberosky (1985), haja vista ser a sílaba uma unidade linguística isolável na fala⁵³. Por isso, a segmentação de fonemas é mais complexa e tardia em relação à segmentação silábica.

Corroborando com a ideia exposta acima, Liberman e colaboradores (1974) perceberam, através de um estudo realizado com crianças, que essas conseguiram lograr mais êxito na segmentação de palavras em sílabas com mais facilidade do que na segmentação fonêmica. Essa investigação inspirou muitas outras, a fim de compreender qual o papel da consciência fonológica no processo de alfabetização.

⁵¹ Para compreender o conceito de rima, recorra às páginas 52 e 53 deste trabalho.

⁵² Corresponde à repetição da mesma sílaba ou fonema na posição inicial das palavras ou no interior de palavras, nas sílabas iniciais. Exemplo: “O rato roeu a roupa do rei de Roma”.

⁵³ Cabe ressaltar ainda que, a depender do ritmo da fala do indivíduo, não serão naturalmente perceptíveis os limites entre uma palavra e outra. Nestas condições, haverá dificuldade na delimitação e localização da sílaba de uma dada palavra, por exemplo.

Foi realizada por Read e colaboradores (1986) uma pesquisa que obteve resultados semelhantes aos já apontados aqui. Nesse estudo, foram separados dois grupos de chineses adultos, os quais foram solicitados à execução de uma atividade envolvendo manipulação de fonemas. Ao término da pesquisa, os chineses que sabiam ler e escrever, somente os símbolos utilizados na língua chinesa, não foram exitosos na atividade; porém, o grupo de chineses que usava tanto a escrita chinesa quanto a escrita alfabética obteve sucesso na atividade em questão. Por fim, diante dos resultados apresentados, pôde-se observar que a aprendizagem da leitura e da escrita de um sistema alfabético favorece o desenvolvimento da consciência fonológica.

Além disso, a fim de favorecer a consciência fonêmica, Guimarães (2005, p. 92) aponta:

[...] Jenkins e Bowen (1994) argumentam que a criança precisa receber treino explícito sobre regras de mapeamento da escrita alfabética, ou seja, ensino formal e sistemático da correspondência entre os elementos fonêmicos da fala e os elementos grafêmicos da escrita, para poder identificar fonemas individuais.

O argumento exposto, que ressalta a aprendizagem do sistema alfabético como pré-requisito para o desenvolvimento da habilidade metalinguística de consciência fonológica, indica que os estudiosos, defensores dessa tendência, concordam com a posição conceitual do grupo de Bruxelas⁵⁴. Conforme Santos (2008, p. 93), este grupo defende o uso do termo *consciência segmental*, pois engloba tanto a consciência fonética (relacionada aos fones) quanto a consciência fonêmica (relacionada aos fonemas).

Por outro lado, o grupo de Oxford defende que o conhecimento fonológico é essencial para a aprendizagem da escrita e acrescentam que a consciência segmental (fonética ou fonêmica) possibilitariam uma relação de correspondência entre letras e sons, bem como uma consciência intrassilábica (ataque/rima)⁵⁵. Esta defesa do grupo de Oxford pode ser melhor compreendida, a seguir:

⁵⁴ Essa denominação se refere à universidade de que estes autores provêm. Outro grupo importante é o de Oxford, o qual apresenta ideias contrastantes ao grupo de Bruxelas.

⁵⁵ O ataque é formado pela consoante ou grupo consonantal inicial que antecede a vogal, enquanto a rima é composta pela vogal (núcleo) e, também, pode se ramificar em núcleo e coda. No caso do núcleo, ele aloja as vogais e ditongos da rima, já a coda aloja as consoantes da rima. Contudo, o mesmo termo *rima* adota outro significado, quando é utilizado para expressar a habilidade de percepção, em distintas palavras, das mesmas terminações sonoras. Por exemplo: FESTA e CARTA são palavras distintas, mas com terminações iguais (TA).

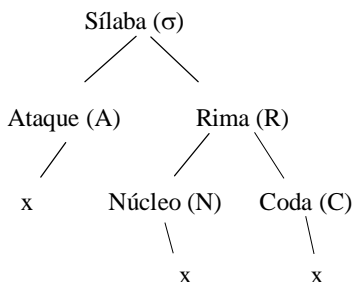
Goswami e Bryant concordam que as crianças não são sensíveis à presença dos fonemas nas palavras no início da aprendizagem da leitura, e que a não-aprendizagem de uma escrita alfabética faz a condição de insensibilidade para essas unidades fonológicas (fonemas) se manter por algum tempo. Contudo, os mesmos autores afirmam que, mesmo antes da aprendizagem da leitura, os julgamentos das crianças em tarefas de manipulação fonológica são influenciados pela consciência fonológica de dois segmentos sonoros intra-silábicos: ataque (*onset*) e rima (*rime*). (GUIMARÃES, 2005, p. 92).

Segundo Goswami e Bryant (1997), a consciência fonológica desses segmentos sonoros, o ataque e a rima⁵⁶, relaciona-se à habilidade de identificação de aliteração e rima, já que para identificá-las são usadas atividades que contenham palavras com o mesmo som em sua(s) margem(ns). Dessa forma, os pesquisadores, que compõem este grupo, defendem o desenvolvimento de atividades que contemplem a aliteração e a rima favorecem a aprendizagem da leitura e da escrita.

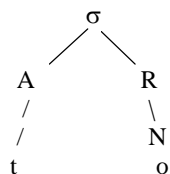
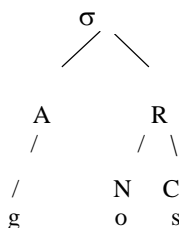
Em relação à importância da rima⁵⁷ no processo de aprendizagem da escrita, Bradley e Bryant (1983) demonstraram em seus estudos que as crianças, em idade pré-escolar (em torno de 4 e 5 anos), são capazes de detectar rimas, antes mesmo de aprenderem a ler. Eles desenvolveram um estudo longitudinal, aplicado três anos mais tarde, no qual foram utilizados os resultados da tarefa já realizada com as crianças, sendo que esses foram comparados aos novos resultados envolvendo testes de leitura e escrita.

Houve também um estudo posterior, desenvolvido por esses mesmos pesquisadores, através do qual um subgrupo de crianças recebeu um treinamento para categorização sonora de palavras. Foi observado, enfim, que as crianças, após obtido tal instrução, foram exitosas

O Modelo da Teoria da sílaba de Ataque-Rima de constituição da sílaba (SILVA, 2005, p. 215)



Exemplo: Gosto.



⁵⁶ De acordo com Goswami e Bryant (1997), as palavras que possuem a mesma rima correspondem às palavras que formam rimas, assim como as palavras que formam aliteração possuem também o mesmo ataque.

⁵⁷ O termo “rima” está sendo utilizado como sinônimo para “atividades que envolvem rima”.

nos testes de leitura e escrita, em relação às que não receberam o treinamento. Para ratificar o que foi dito:

[...] os resultados de ambos os estudos, longitudinal e experimental, dão um forte suporte à hipótese de que a consciência das rimas e das aliterações, que as crianças adquirem antes de serem alfabetizadas, tem uma importante influência no seu eventual sucesso na aprendizagem da leitura e escrita. (BARRERA, 2003, p. 73).

É possível depreender, a partir dos resultados desses estudos explicitados, que as crianças podem expressar consciência das rimas e aliterações antes de serem submetidas ao processo de alfabetização formal e esta consciência “inicial” é importante para favorecer tanto a aquisição da escrita quanto da leitura.

Decerto surgiu na literatura a distinção entre consciência fonológica e sensibilidade fonológica, uma vez que essa consciência “inicial” cabia definições diferentes, a depender do autor. A exemplo da preocupação expressa na obra de Bowey (1994), que apresenta em uma pesquisa realizada com crianças pré-escolares, providas de um ambiente com grau elevado de letramento, que não eram ainda capazes de identificar as unidades fonêmicas das palavras, porém, já demonstravam sensibilidade fonêmica, como pode ser observado em seguida:

A sensibilidade fonológica, como habilidade epilingüística, seria um pré-requisito para a aprendizagem da leitura e escrita, sendo avaliada a partir de tarefas que não exigem o isolamento ou manipulação explícita das unidades lingüísticas. A consciência fonológica, por sua vez, constituiria uma habilidade metalingüística para refletir intencionalmente sobre as unidades lingüísticas, sendo avaliada por meio de tarefas de supressão, adição ou inversão de sílabas e fonemas, sendo, pelo menos no caso destes últimos, em grande parte resultante da aprendizagem da leitura e escrita.

Diante do que foi dito, é necessário salientar a importância da instrução da língua escrita, pois desempenha papel fundamental na atenção dada pela criança aos fonemas, mas também a consciência/sensibilidade fonológica, adquirida anteriormente ao ensino formal da língua, assume relevância enquanto instrumento facilitador do processo de alfabetização.

José Morais, um dos representantes do grupo de Bruxelas, realizou um estudo abordando as belas poesias criadas por poetas analfabetos, os quais empregavam rimas com grande habilidade, no entanto, não sabiam explicar o próprio significado de rima. Por isso, Morais (1996, p. 90-91), afirmou que essas produções dos poetas caracterizavam uma certa consciência fonológica, que no caso, chamara de “sensibilidade à fonologia”. Apesar da extensa habilidade com a produção de rimas, todavia, os poetas são incapazes de realizar a manipulação fonêmica. Logo, é pertinente a observação presente neste excerto:

Nossos poetas iletrados são perfeitos em tarefas de julgamento e de produção de rimas, mesmo quando a rima deve ser distinguida da assonância. Em português, “bule”, por exemplo, é uma assonância de “gume”, enquanto “lume” é uma verdadeira rima para este último. Eles dão prova de uma grande atenção para as semelhanças e diferenças fonológicas entre as expressões de fala. Em momento

algum, entretanto, conseguem dar uma explicação verbal aceitável do que é a rima. (MORAIS, 1996, p. 94).

Por outro lado, há ainda outra tendência que compreende uma relação de reciprocidade entre consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita. Muitos estudos que têm se dedicado a este assunto parecem “[...] concordar com uma visão interativa do problema, concebendo que ambos os fatores interagem entre si e se influenciam mutuamente [...]” (BARRERA, 2003, p. 75).

Conforme Stanovich (1986 *apud* SANTOS, 2008, p. 99), as crianças que vivem em um contexto de favorável acesso à leitura alcançam resultados melhores se comparadas a outras que possuem experiências limitadas neste sentido. A importância de ser cultivado esse ambiente alfabetizador é salientado por Ferreiro (1991, p. 100): “[...] para as crianças que não tiveram adultos alfabetizados ao seu redor, a pré-escola deveria cumprir a função primordial de permitir-lhes acesso a essa informação básica, através da qual o ensino adquire um sentido social [...]”.

Segundo Guimarães (2005), essa perspectiva que afirma existir uma dupla relação entre consciência fonológica e aquisição da língua, defende que o desenvolvimento da leitura contribui significativamente na manipulação de segmentos fonológicos como também a própria consciência fonológica influencia a aprendizagem da leitura e da ortografia.

De fato, há evidências de que os processos de conscientização fonológica e de aquisição da leitura e da escrita são recíprocos (ALÉGRIA; LEYBAERT; MOUSTY, 1997; DEMONT, 1997; PERFETTI et al., 1987). Logo, a consciência fonológica não é precursora nem consequência, ou seja, os estágios iniciais da consciência fonológica (p. ex., consciência de rimas e sílabas) contribuem para o desenvolvimento dos estágios iniciais do processo de leitura e as habilidades desenvolvidas nos estágios iniciais da leitura, por sua vez, possibilitam o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica mais complexas (p. ex., habilidades de manipulação e transposição fonêmicas). (GUIMARÃES, 2005, p. 93-94).

Muitos estudos analisam a relação da habilidade de consciência fonológica com leitura, ao passo que são poucos os trabalhos que a relacionam com a escrita. Neste rol de escassas referências está inclusa a pesquisa desenvolvida por Ferreiro e Vernon (1992), ao sublinhar que a presença da escrita em atividades envolvendo consciência fonológica resulta, nas crianças, em respostas mais analíticas na segmentação. Enfim, quanto maior é o nível de escrita, a capacidade de segmentação analítica de palavras também é maior (SOARES, 2008, p. 97). Ainda Ferreiro e Vernon (1992) acrescentam que o desenvolvimento da consciência fonológica está relacionado diretamente ao desenvolvimento da escrita da criança e não à sua idade.

Foram realizados, no Brasil, a partir da década de 80, trabalhos envolvendo o desenvolvimento da consciência fonológica com o da leitura, bem como da escrita (menos frequente). Uma das autoras que iniciou esse tipo de trabalho foi Cardoso-Martins (1996), que realizou uma pesquisa longitudinal com crianças pré-escolares e os resultados concluíram que a consciência fonológica é muito importante para a aquisição da leitura e da escrita; além de que os níveis de segmentação (tais como o fonêmico e o silábico) apresentam um papel fundamental na sensibilidade à rima, tomando como referência o português. Além disso, em uma pesquisa realizada com crianças, falantes do português, entre 4 e 5 anos de idade, Cardoso-Martins e Batista (2005) verificaram que a criança se apóia no conhecimento do nome das letras para relacionar a escrita à fala.

Maluf e Barrera (2003, p. 497-498), através de uma pesquisa envolvendo crianças do segundo ano (chamada de primeira série na época de realização da pesquisa) do Ensino Fundamental, apresentaram resultados abordando a consciência fonológica enquanto elemento facilitador na aprendizagem da leitura e da escrita.

Outra fonte de pesquisa precípua é a investigação conduzida por Guimarães (2005), que buscou estabelecer uma relação entre os níveis de habilidades metalinguísticas de crianças com dificuldades de aprendizagem e grupos que não tinham essas dificuldades (de três séries do Ensino Fundamental) e os desempenhos na leitura e escrita de palavras isoladas. As atividades de consciência fonológica possibilitaram chegar à conclusão que as manipulações de sílabas são mais facilmente realizadas do que as elaboradas ao nível do fonema.

Santos (2008) também explorou a consciência morfológica em seus estudos, através de atividades com pré-escolares. Os resultados alcançados apontam que as segmentações de frases e palavras foram realizadas com maior êxito quando as crianças puderam se apegar a materiais escritos, permitindo, assim, segmentações silábicas; enquanto que nas atividades orais foi observada a unidade palavra. Apesar de inexpressivas as segmentações fonêmicas verificadas na pesquisa, as atividades também não permitiram a análises mais exaustivas, uma vez que as características das atividades não favoreceram, pois existem diferenças nas demandas cognitivas empregadas para as variadas tarefas fonológicas.

Apesar dos resultados apontados em alguns estudos sobre a habilidade para analisar a fala em unidades silábicas ou outras unidades suprasegmentais ser adquirida naturalmente, diante de interações informais com a oralidade, muitos teóricos têm defendido a inclusão de atividades pedagógicas, de acordo com a realidade do público envolvido, com o intuito de

desenvolver os diferentes níveis de consciência fonológica no período inicial de alfabetização, a fim de contribuir, qualitativamente, no processo de aquisição da linguagem escrita (MALUF; BARRERA, 1997). Neste sentido, também pretende o atual trabalho contribuir, por ser a consciência fonológica uma das capacidades envolvidas no domínio das habilidades metalinguísticas.

3.2.3. *Conceito de palavra*

O debate acadêmico, em torno do conceito de palavra, carrega defesas díspares, ou mesmo controvertidas, sobre a conceituação desse tipo de segmentação, presente, essencialmente, na escrita. O conceito de palavra⁵⁸ aqui utilizado, nesta pesquisa, baseia-se em Ferreiro e Pontecorvo (1996), que afirmam ser qualquer enunciação oral segmentável ou analisável em unidades, embora na escrita seja bem estabelecida a fronteira entre uma palavra e outra, privilegiando uma só forma de segmentação oral: as palavras são separadas quando se escreve. Mas, independentemente da escrita, a unidade teórica mais próxima da palavra é o morfema, já que apresenta unidade mínima e significativa, apesar de raramente coincidir com o considerado pelo falante como palavra.

A fim de se conceituar palavra, a escrita é uma fonte imprescindível, haja vista ser esse tipo de segmentação (lexical) convencionado através da própria escrita, como afirma Barrera (2003, p. 80):

Na verdade, a enunciação oral é um contínuum, que pode ser dividida ou analisada em diversas unidades: sujeito e predicado, grupos rítmicos, sílabas, palavras, etc. De todas essas possibilidades, a escrita retém apenas a segmentação em palavras. Nesse sentido, torna-se difícil pensar em uma definição de ‘palavra’ que seja independente da escrita.

Contudo, a segmentação lexical não foi, exclusivamente, a única forma de produção de uma frase ou texto, pois, no passado (até o século II) era possível compor um texto fazendo uso da separação de palavras ou poderia ser utilizada a escrita sem separação ou em

⁵⁸ O conceito de “palavra” adotado no presente trabalho foi ancorado na definição abordada por Ferreiro e Pontecorvo (1996), uma vez que é focado, eminentemente, nesta pesquisa, o desenvolvimento da escrita de crianças, corroborando com a definição proposta por essas autoras citadas acima. No entanto, outras definições, tais como a de Mattoso Camara Jr., necessitam ser explicitadas. Conforme a descrição do sistema fonológico do português do Brasil, Camara Jr. (1969) propõe a distinção entre palavra fonológica e morfológica. Em linhas gerais, a palavra morfológica refere-se a palavras lexicais, tais como, nome, preposição, adjetivo, verbo; enquanto, palavras com acento e sem acento correspondem à palavra fonológica e os clíticos, respectivamente. Além disso, nem sempre os limites de uma palavra morfológica coincidem com os da palavra fonológica.

contínuos, já que todas as palavras encontravam-se juntas. Outrossim, havia maior preferência por textos contínuos (considerados neutros) a textos segmentados ou pontuados (referenciados como interpretados). Ainda, é válido ressaltar que, por um longo período da cultura ocidental, a atribuição de pontuar ou separar as palavras de um texto era delegada aos leitores, a despeito dos autores e dos copistas. Nesse sentido, somente no período medieval, a separação de palavras foi ocorrendo, juntamente com o advento de outros recursos gráficos. Essa tarefa de segmentação dos textos foi ratificada pelos monges medievais irlandeses, por volta do século VIII, bem como, posteriormente, através da invenção da imprensa, outros aspectos gráficos foram aperfeiçoados (FERREIRO, 1996, p. 43-44).

Quando são expostas à escrita, as crianças apresentam dificuldades para segmentar em palavras um determinado enunciado, pois a escrita se apresenta de maneira distinta da fala; enquanto aquela (escrita) segmenta em unidades lexicais definidas, por exemplo, por meio dos espaços em branco, por outro lado, a fala constitui uma produção sonora contínua, logo, não é facilmente perceptível, para um leitor iniciante, identificar as palavras de uma frase, especialmente, quando se trata de uma criança. Essa informação se justifica porque a criança, ao ser exposta à fala, direciona o seu interesse para o significado de uma frase e não para a sua estrutura linguística. Segundo Ferreiro e Pontecorvo (1996, p. 40):

Dizemos que ao escrever separamos as palavras. Seria mais adequado dizer que a escrita define a unidade “palavra”, já que a escrita nos oferece a melhor definição *prática* (não teórica) de “palavra”: conjunto de letras separadas por espaços em branco.

Dessa forma, somente a partir dos 7-8 anos de idade, as crianças que se encontram em processo de alfabetização iniciam o processo de segmentação lexical, sistematização incomum na idade pré-escolar, conforme assinala Gombert (1990 *apud* FERREIRO; PONTECORVO, 1996, p. 45). Ademais, as crianças, em geral, não reconhecem as conjunções e preposições, por exemplo, como palavras, sendo assim:

[...] embora exista uma noção intuitiva e pré-alfabética de “palavra”, a noção normativa se constrói junto com a aprendizagem da escrita [...] a palavra não precede o texto, mas se constitui como uma das partições do texto escrito. (FERREIRO; PONTECORVO, 1996, p. 63)

Portanto, comumente, é possível se verificar em textos de crianças recém-alfabetizadas, ou ainda envoltas neste processo, produções escritas contendo segmentações não convencionais de palavras, tais como a hiper e a hipossegmentação lexicais. Além disso, a depender da língua em questão, pode ser mais frequente determinado tipo de segmentação

lexical não convencional. Decerto, o docente deve compreender a sua língua, bem como suas especificidades, a fim de possibilitar um processo de alfabetização competente.

3.2.4 Consciência lexical

A *consciência lexical*⁵⁹ corresponde à habilidade para segmentar a fala em palavras, englobando as que assumem função semântica, cujo significado independe do contexto, como os substantivos, adjetivos e verbos; quanto as que apresentam função sintático-relacional, que apresentam significado somente no interior das sentenças, tais como as conjunções, artigos e preposições. Para tanto, à criança são imprescindíveis alguns pré-requisitos para desenvolver a consciência lexical, a citar:

[...] é necessário que a criança tenha estabelecido critérios gramaticais de segmentação da linguagem, o que parece ocorrer de forma sistemática apenas por volta dos 7 anos de idade. Antes disso, pode-se afirmar que, embora as crianças sejam capazes de produzir e compreender enunciados, seu conhecimento lexical é implícito e inconsciente (EHRI, 1975 *apud* BARRERA, 2003, p. 77).

De acordo com a pesquisa realizada por Tunmer, Bowey e Grieve (1983 *apud* BARRERA, 2003, p. 78), as estratégias empregadas pelas crianças em tarefas de consciência lexical variam conforme a idade. Entre 4 e 5 anos de idade, as crianças, frequentemente, realizam segmentações em unidades sintáticas (frases) ou se apóiam em critérios fonológicos (quantidade de sílabas tônicas do enunciado). Em contrapartida, as crianças maiores (6 e 7 anos) empregam segmentações mais analíticas e apropriadas da língua oral, inicialmente, em relação à quantidade de morfemas independentes (por exemplo, palavras compostas são interpretadas como se fossem dois vocábulos, como *toothbrush*, *bedroom*⁶⁰ etc.). Enquanto, posteriormente, as crianças maiores fazem uso de critérios gramaticais convencionais. Ao chegarem neste último nível, se concebe que a criança desenvolveu o conceito de palavra.

Tolchinsky-Landsmann e Levin (1987) demonstram a relevância do critério semântico na construção do conceito de palavra, em decorrência de crianças não alfabetizadas tenderem a representar similaridades entre substantivos em relação a verbos e advérbios. Corroborando

⁵⁹ A consciência lexical, também chamada de consciência morfológica, e a consciência sintática serão tratadas separadamente neste trabalho, haja vista as atividades de consciência lexical e sintática serem executadas separadamente. No entanto, a consciência morfológica e lexical encontram-se intimamente relacionadas, sendo, por isso, adotado o termo consciência morfossintática para expressar o controle deliberado sobre a estrutura sintática da língua e a manipulação da estrutura morfológica da língua (CORREA, 2005, p. 91). Confira a seção seguinte (3.2.5 *Consciência sintática*) para maior aprofundamento.

⁶⁰ Esses vocábulos foram preservados aqui nesta pesquisa, pois o estudo foi realizado em inglês.

com os resultados citados acima, em que é ressaltado o aspecto semântico para a conceituação de palavra, importante se torna lembrar que:

Estudos realizados por Karpova (1955, *apud* Abaurre & Silva, 1993) já haviam demonstrado que as crianças pequenas não utilizam critérios morfológicos convencionais de segmentação da linguagem, tendendo a dividir a oração em unidades semânticas e/ou sintáticas, destacando os substantivos e/ou separando a oração em sujeito e predicado, por exemplo. (BARRERA, 2003, p. 77).

Diante do que foi dito, as crianças muito pequenas tendem a destacar o substantivo das orações, bem como conferem importância aos aspectos semânticos. Em seguida, ainda conforme Barrera (2003), as crianças já são capazes de identificar outras palavras, assim como adjetivos e verbos, mas continuam a ignorar preposições e conjunções.

Roazzi e Carvalho (1995) compreendem que a aquisição plena de habilidade de segmentação lexical se encontra raramente presente em crianças pré-escolares. Este dado é associado ao fato do interesse infantil voltar-se ao significado de uma frase do que em sua estrutura linguística, ao ser, a criança, exposta à fala. Vale acrescentar que:

De acordo com Manrique e Signorini (1988), há vários trabalhos demonstrando que as crianças, antes de começarem a aprendizagem da leitura e escrita, não têm consciência das palavras como *unidades morfológicas* (conforme concebidas pela gramática), sendo esta consciência, portanto, mais um resultado da alfabetização do que um pré-requisito para ela. Segundo essas autoras, é difícil para as crianças e adultos não-alfabetizados analisarem a fala em segmentos, já que esta se apresenta como uma seqüência contínua, na qual nem todas as unidades que a compõem apresentam a mesma relevância perceptiva, tanto em termos fonológicos (em virtude das diferenças na tonalidade, pausas, fusão de fonemas, etc.) quanto em termos morfológicos (em razão da maior relevância semântica de certas categorias gramaticais como substantivos e adjetivos). (BARRERA, 2003, p. 79).

É notório em textos produzidos por crianças, envoltas no processo de alfabetização, a dificuldade em segmentar convencionalmente a língua escrita, apresentando, dessa forma, hipersegmentações e/ou hipossegmentações, as quais correspondem a tipos de segmentações não convencionais. Através da pesquisa de Ferreira e Pontecorvo (1996), realizada com crianças de diversas idades, com escrita alfabética, foi possível verificar que nos países em que o estudo foi realizado (México, Brasil, Itália e Uruguai), houve a predominância de hipossegmentações em relação às hipersegmentações.

A fim de elucidar seu significado, a hipersegmentação corresponde a uma palavra que é dividida por um espaço em branco, originando mais de um vocábulo, quando na realidade, deveria estar unido; contudo, a hipossegmentação é o fenômeno oposto, ou seja, quando um vocábulo ou uma sentença é unida a uma palavra que deveria estar separada. Com o intuito de exemplificar essas segmentações não convencionais, respectivamente, tem-se que: 1º caso) – *piru lito* (HIPERSEGMENTAÇÃO), em vez de *pirulito* (ESCRITA CONVENCIONAL); 2º

caso) – *porisso* (HIPOSEGMENTAÇÃO), em vez de *por isso* (ESCRITA CONVENCIONAL). A criança, quando segmenta, não convencionalmente, os vocábulos, ela se apóia em “critérios semânticos e/ou rítmicos e entonacionais, mais do que propriamente morfológicos [...]” (BARRERA, 2003, p. 80).

Segundo Roazzi e Carvalho (1995), na língua escrita, por outro lado, surgem alguns indícios diferentemente dos apresentados na fala, a exemplo dos espaços em branco. Além disso, o contato da criança com a língua escrita pode resultar no desenvolvimento desta habilidade de segmentação lexical, já que a escrita (fixa no papel etc.) possibilitaria reflexões mais sistemáticas da criança sobre o funcionamento da língua.

Com relação à segmentação lexical na escrita, Ferreiro e Teberosky (1985) consideram que os critérios perseguidos por crianças pré-escolares são bem diferentes dos morfológicos convencionais, pois os aprendizes não concebem que todas as palavras de um enunciado sejam grafadas. Segundo os estudos dessas autoras, a exigência da quantidade mínima de letras feita pela criança, ao ser lido ou escrito algo, dificulta o reconhecimento como sendo palavras, de artigos, pronomes, preposições, além de conjunções, uma vez que a hipótese da quantidade mínima de letras presume que uma letra ou duas são insuficientes para formar uma palavra. Exemplo: O artigo “a” pode passar despercebido por uma criança que ainda se encontra neste estágio de escrita (confira o tópico 3.2.6 deste trabalho para a compreensão das etapas do desenvolvimento da escrita).

Foi pesquisado por Ferreiro e Teberosky (1985) quais as hipóteses apresentadas pelas crianças a respeito dos espaços em branco entre palavras. Em geral, os desempenhos das crianças, ao manipularem as frases sem os espaços, foram equiparados aos desempenhos com as frases escritas contendo os espaços. Pôde-se perceber, diante disso, a influência da leitura nos desempenhos das crianças, a despeito de não ser este o objetivo da pesquisa dessas autoras. Neste diapasão, convém citar os resultados alcançados por Castro (1983 *apud* ROAZZI; CARVALHO, 1995, p. 495) a respeito de uma pesquisa, envolvendo crianças em processo de alfabetização e suas hipóteses acerca dos espaços entre as palavras. Com o intuito de verificar os critérios empregados pelas crianças para identificarem os espaços em branco entre as palavras, nas frases apresentadas pelo pesquisador, além de serem solicitadas a elas atividades de escrita. Assim como Ferreiro e Teberosky (1985), o objetivo de Castro (1983 *apud* ROAZZI; CARVALHO, 1995, p. 495) não foi verificar a possível influência da leitura no desempenho das atividades de segmentação, mas relacionar a evolução do conceito de palavra com a média de acertos nas tarefas empregadas às crianças e, logo, concluiu que, a

partir dos desempenhos em segmentação oral e escrita, as crianças, inicialmente, generalizam as estratégias utilizadas na língua falada para a escrita, enquanto que, posteriormente, elaboram estratégias mais adequadas à escrita.

Segundo os resultados de um estudo abrangendo crianças recém-alfabetizadas, Maluf e Barrera (2003) concluíram que as crianças com melhor desenvoltura na escrita e leitura foram as que iniciaram o ano com níveis mais elevados de desenvolvimento da consciência metalinguística. A consciência lexical apresentou o resultado menos expressivo em atividades a respeito da escrita, demonstrando relação significativa apenas com tarefas envolvendo leitura, realizada no final do ano letivo.

Ademais, Ferreiro e Pontecorvo (1996) defendem que o desenvolvimento da escrita alfabética, por uma pessoa pré-alfabetizada, influencia uma intuitiva noção de palavra, pois o nível de segmentação da escrita resulta de longos processos históricos e sofre variações a depender da língua em questão.

3.2.5 Consciência sintática

O papel relevante que desempenha a consciência fonológica no processo de aquisição da escrita alfabética, pelas crianças, vem acompanhado por outros domínios importantes, para além das correspondências grafofônicas, já que características como a classe gramatical das palavras também influenciam neste processo de aprendizagem da escrita.

Muitas pesquisas vêm abordando a importância da consciência sintática nos processos de aprendizagem da leitura, especialmente, e da escrita. De acordo com Gombert (1992 *apud* CORREA, 2005, p. 91), consciência sintática corresponde à capacidade para refletir acerca da estrutura sintática de uma língua e o controle intencional de sua aplicação, uma vez que envolve processos relacionados à organização das palavras para produção e compreensão de frases.

Voltada para a reflexão e manipulação mental da estrutura gramatical das sentenças (MALUF; BARRERA, 2003, p. 81), a *consciência sintática* tem sido avaliada, em pesquisas, através da aplicação de atividades em que são julgados, pelas crianças, os enunciados, passíveis ou não de serem corrigidos. A título de exemplo, em seguida é apresentada uma sentença com palavras dispostas em ordem trocada e outra contendo omissão ou alteração de morfema, respectivamente: “O azul é céu.”; “O abelha estão pousando na flor”. Logo, o leitor

pode utilizar pistas sintáticas e semânticas presentes em determinado enunciado a fim de antecipar uma ou mais palavras que viriam, em seguida, em um texto, facilitando, por isso, a leitura, como pode ser observado através da consideração seguinte:

[...] autores como Goodman (1987) e Smith (1971) defendem que o bom leitor não depende exclusivamente do processo de decodificação, ele é capaz de identificar as palavras dedutivamente, utilizando-se de pistas sintáticas e semânticas (GUIMARÃES, 2005, p. 112).

A diferenciação entre “bons” e “maus” leitores relaciona-se ao uso que esses sujeitos fazem das informações sintático-semânticas, as quais facilitam a aprendizagem da leitura. Sendo assim, vale ressaltar que:

Nessa perspectiva, Stanovich (1980) propõe a teoria *iterativo-compensatória*, segundo a qual tanto o mau leitor quanto o leitor principiante, para compensarem suas habilidades pouco proficientes no processo de decodificação (no nível de correspondência grafema-fonema), recorrem a pistas sintáticas e semânticas do contexto verbal para reconhecerem as palavras no texto, ao passo que o leitor fluente tem uma grande habilidade de reconhecimento da palavra, independentemente do contexto e por isso não tem necessidade dessa compensação. (GUIMARÃES, 2005, p. 113).

Alguns autores levantam hipóteses concernentes à antecipação ou previsão na leitura e assinalam que a consciência sintática pode influenciar no desenvolvimento da leitura de duas formas: inicialmente, ela possibilita que os leitores realizem uma monitoração do processo de compreensão (BOWEY, 1986). Isto significa que essa estratégia, empregada por uma criança que utiliza coerentemente a sintaxe de sua língua, ao conduzir uma leitura, para além disso, ela se preocupa em constatar se as palavras que estão sendo lidas, podem, ao mesmo tempo, combinar gramaticalmente com as outras palavras do texto⁶¹.

Conforme a pesquisa realizada por Weber (1970), foram analisados os erros, na leitura oral, de crianças recém-alfabetizadas. Através dos resultados apontados por essa pesquisa, os “bons” leitores, em relação aos “maus” leitores, alcançaram resultados satisfatórios na localização de erros referentes à leitura de palavras que não combinavam com a sintaxe dos enunciados, sendo, por isso, os “bons” leitores mais conscientes das próprias (in)compreensões sobre o texto. Em consonância com o que foi explicitado, Garner (1980) ratifica que os “maus” leitores obtêm desempenhos inferiores aos apresentados pelos “bons leitores” em relação à monitoração da compreensão do texto.

Outros estudos demonstram que a consciência sintática favorece não somente a aprendizagem da leitura, mas também da escrita. Os resultados expostos na pesquisa de Pratt, Tunmer & Bowey (1984), apontam que a correção de sentenças, contendo palavras em ordem

⁶¹ Confira Guimarães, 2005, p. 114.

alterada, envolve maior dificuldade do que o julgamento de enunciados apresentando alteração de morfema ou sua omissão. Essa afirmação se justifica porque as alterações/omissões morfológicas não modificam enfaticamente o significado das sentenças, as quais podem ser corrigidas sem intencionalidade pela criança. Contudo, fenômeno igual não se repete com a tarefa de correção de alterações na ordem das palavras, já que uma frase destituída de sentido, exige, por outro lado, um esforço consciente do sujeito, tendo em vista a reelaboração de uma forma pautada na norma padrão.

Durante o transcorrer do processo de aquisição da língua escrita, os aspectos fonológicos e morfológicos da oralidade são importantes; no entanto, tanto a escrita quanto a leitura não correspondem meramente ao processo de decodificação das palavras. Sendo assim, o leitor pode utilizar seu conhecimento linguístico (da estrutura gramatical das frases) e extralinguístico (sua experiência pessoal, conhecimento de mundo) objetivando identificar as palavras dedutivamente através de pistas semânticas (conteúdo das sentenças) e sintáticas (forma das sentenças), fornecidas pelo texto, não dispondo somente da decodificação para atribuir sentido ao texto (KATO, 1987).

Além disso, estudos também apontam que mesmo havendo uma relação estreita e significativa entre consciência sintática e leitura, ainda não há uma definição de como os aspectos gramaticais da linguagem poderiam contribuir diretamente com o desenvolvimento de habilidades de leitura, conforme Maluf e Barrera, as quais apresentam uma explicação para tal indefinição:

Uma das hipóteses, elaborada por Tunmer e colaboradores (1987, citados em Rego, 1995) refere-se à suposição de que as crianças empregam seu conhecimento sintático e semântico quando seu conhecimento fonológico e ortográfico mostra-se insuficiente, ou seja, elas combinam, durante o ato de leitura, os dois tipos de conhecimento metalinguístico, havendo uma interação entre as habilidades de análise fonológica e sintática, através da utilização da ajuda do contexto para a leitura das palavras mais difíceis (MALUF; BARRERA, 2003, p. 494).

Sendo assim, a consciência sintática tanto influencia no processo de decodificação quanto no de compreensão da leitura, haja vista serem as pistas sintáticas e semânticas importantes para a localização de novos ou difíceis vocábulos no texto, bem como monitorar, sobre este, a sua compreensão. Vale destacar que Bowey (1986) demonstra, através de seus estudos, a respeito da relação entre a habilidade na decodificação e a consciência sintática, como sendo resultante do desenvolvimento na leitura e na escrita, que, por sua vez, promove o desenvolvimento da consciência sintática e não o contrário. Corrobora com esse ponto de vista, em relação à capacidade de leitura e escrita e consciência fonológica, a pesquisa proposta por Morais e colaboradores (1979).

Dado o enfoque do trabalho realizado por Tunmer, Nesdale e Wright (1987 *apud* GUIMARÃES, 2005, p. 117), envolvendo consciência sintática e leitura, cabe apontar os resultados que eles alcançaram. No estudo comparativo entre crianças mais jovens (intituladas de “bons” leitores) e crianças mais velhas (chamadas de “maus” leitores)⁶², duas atividades sobre consciência sintática foram solicitadas a elas, dentre outras atividades. Nessas tarefas sobre consciência sintática, as crianças deveriam completar oralmente as palavras ausentes nos enunciados, bem como corrigir as sentenças incorretas, conforme a gramática normativa, já que as palavras se encontravam em ordem trocada. Os resultados da pesquisa apontaram que as crianças jovens (“bons” leitores) se destacaram mais nas tarefas de consciência sintática do que as mais velhas (“maus” leitores). Contudo, mesmo tendo sido apresentada, na pesquisa supramencionada, a relação entre consciência sintática e a aprendizagem da leitura, ainda não é consensual, entre os pesquisadores, a natureza desta relação, ou seja, ainda não foi respondida de que maneira a atenção aos aspectos gramaticais poderia influenciar no desenvolvimento da competência leitora.

Esse resultado de polarização em “bons” e “maus” leitores, apontado no estudo, permitiu aos pesquisadores concluir que estes últimos não obtiveram um desempenho satisfatório nessas atividades porque, provavelmente, apresentavam maior dificuldade em utilizar seus conhecimentos sintáticos e semânticos da linguagem. Sendo assim:

Para Tunmer, Nesdale e Wright (1987), esse resultado constitui evidência de que o atraso no desenvolvimento da consciência sintática pode retardar o desenvolvimento da capacidade de leitura, sugerindo que a consciência sintática pode estar relacionada com as dificuldades (diferenças) na aprendizagem da leitura. (GUIMARÃES, 2005, p. 117).

Esses autores propuseram que a aprendizagem inicial da leitura era influenciada não somente pela consciência fonológica, como também pela consciência sintática. Dessa forma, a consciência fonológica influencia diretamente na aquisição das relações entre fonema-grafema, essencial ao processo de decodificação; porém, a consciência sintática permite que as crianças manipulem as palavras enquanto categorias gramaticais, o que acarreta em maior domínio na identificação e produção de palavras escritas. A fim de melhor elucidar esta

⁶² Conforme Guimarães (2005, p. 116-117), essa nova dissociação, entre maus leitores com leitores mais jovens, surgiu para evitar problemas de interpretação. Grande parte das pesquisas, que demonstravam relação significativa entre consciência sintática e capacidade de leitura e escrita, eram pautadas em estudos comparando bons e maus leitores, da mesma faixa etária e nível de inteligência. Os novos estudos envolvendo a categorização em maus leitores e leitores mais jovens, levam em conta sujeitos da mesma idade de leitura. O estudo com crianças da mesma idade de leitura permite constatar se os maus leitores apresentam nível de consciência sintática inferior a dos leitores jovens, a fim de verificar se a consciência sintática auxilia no processo de aprendizagem da leitura.

afirmação, pode ser considerado o seguinte exemplo: uma criança alfabética que pretende escrever uma frase no pretérito perfeito, na terceira pessoa do singular, pautando-se somente na representação dos sons das palavras poderá omitir o “U” para “brincou”, já que se tornou comum a pronúncia /brincô/. Se, de outro modo, ela já houver desenvolvido a capacidade para manipular mentalmente a estrutura gramatical das sentenças, seu desempenho em atividades envolvendo reflexões dessa natureza terá uma grande propensão de ser exitoso nas possíveis dificuldades de leitura e escrita vindouras.

Além disso, segundo os resultados de um estudo de caso envolvendo crianças da Primeira Série⁶³ do Ensino Fundamental de uma escola pública de São Paulo, as pesquisadoras Maluf e Barrera (2003) perceberam que as habilidades de consciência fonológica (especialmente esta) e sintática foram as que apresentaram maiores níveis de correlação com a habilidade de escrita e leitura. O desempenho das crianças foi preditivo em atividades de leitura, favorecendo a hipótese que o desenvolvimento da consciência sintática favorece a alfabetização, especialmente, no tocante à leitura.

Os resultados obtidos através da pesquisa realizada por Rego (1997) demonstraram que, apesar de ser, a consciência sintática, favorável à aprendizagem da leitura, por outro lado, essa relação entre consciência sintática e decodificação apresentou oscilações, em função da língua usada por cada sujeito, acrescida do método de ensino utilizado durante o processo de alfabetização.

Guimarães (2005) verificou, em seus estudos, a relação entre o nível de consciência sintática e o desempenho de crianças em tarefas de leitura e escrita de palavras isoladas. A partir dos resultados da pesquisa, pôde-se verificar que os sujeitos, com maior desenvoltura em leitura e escrita, também obtiveram êxito nas provas sintáticas.

Torna-se patente que numerosos estudos demonstram interesse em correlacionar habilidades metalinguísticas com a alfabetização. Ademais, as crianças que dispõem de um amplo cabedal relacionado ao conhecimento fonológico e lexical da linguagem oral, bem como referente aos aspectos semânticos e sintáticos das sentenças, apresentam maior possibilidade de alcançar o almejado sucesso escolar na aquisição da leitura e da escrita, quando houver investimento pedagógico neste sentido.

Com o intuito de identificar a relação entre o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas das crianças participantes desta pesquisa com o seu nível de escrita, faz-se

⁶³ Atualmente denominada como segundo ano, já que a aprovação da Lei nº 11.274/06 prevê a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, passando a abranger a classe de alfabetização nesta etapa da Educação Básica, pois já existe obrigatoriedade em matricular crianças a partir dos seis anos de idade.

necessário evidenciar o fundamento teórico para definir os diferentes níveis de desenvolvimento da escrita.

3.2.6 Etapas do desenvolvimento da escrita

A seriação adotada a respeito dos níveis de escrita, no presente estudo, foi pautada na proposta apresentada por Ferreiro (1991), além de Ferreiro e Teberosky (1985), que buscaram elucidar o desenvolvimento da escrita e da leitura através de produções gráficas realizadas por crianças, o que desembocou na classificação da evolução da escrita em níveis⁶⁴.

O nível *pré-silábico* se caracteriza pelo uso de garatujas ou símbolos, podendo até ser letras, a depender do grau de desenvolvimento dos sujeitos neste nível. Quando o indivíduo, que se encontra no nível pré-silábico, utiliza letras para representar sua escrita, ele demonstra já compreender que a escrita é representada por símbolos convencionais que são as letras, mesmo que não domine ainda a relação entre o som e a letra que o representa. Neste nível a intenção do escritor é mais relevante do que o próprio resultado alcançado por ele. Além disso, a leitura é realizada de maneira global, ou seja, não analisável e a quantidade de grafias é constante.

Por outro lado, o *nível silábico sem valor sonoro* é caracterizado pela tentativa de atribuição de um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita, ou seja, cada letra equivale a uma sílaba, o que corresponde ao surgimento da hipótese silábica. Quando chega neste momento de desenvolvimento da escrita, por meio desta hipótese, a criança demonstra um salto qualitativo em relação aos níveis antecedentes.

Já no *nível silábico com valor sonoro*, as grafias não podem ser distintas das formas das letras, sendo estas utilizadas com o valor sonoro e, neste caso, em que ocorre uma estabilização do valor sonoro, a escrita silábica adquire outra significação, assim, é perceptível que:

O certo é que estamos frente a um caso evidente de conflito potencial entre noções diferentes que levam a resultados contraditórios: por um lado, as formas fixas, promovidas por estimulação externa e aprendidas como tais, com uma correspondência global entre o nome e a escrita; pelo outro lado, uma hipótese construída pela criança ao tentar passar da correspondência global para a correspondência termo a termo, e que lhe leva a atribuir valor silábico a cada letra (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 194).

⁶⁴ Conforme Ferreiro (1991), o nível *silábico* foi subdividido em dois: *silábico sem valor sonoro* e *silábico com valor sonoro*.

Com o surgimento da hipótese silábica, duas características presentes no nível precedente podem desaparecer momentaneamente: as exigências de variedade e quantidade mínima de caracteres. Logo, quando há estabilização do valor sonoro, podem ser utilizados caracteres idênticos, já que a criança não consegue atender a ambas exigências. Contudo, bem sedimentada a hipótese silábica, a exigência de variedade é requerida. Por exemplo, para a escrita de “PATA” é descartada a representação “AA”.

Por outro lado, tratando-se do conflito entre quantidade mínima de caracteres e hipótese silábica, a criança atribui duas grafias para a escrita de palavras dissílabas e mais acentuado é o problema quando são solicitados os monossílabos, já que ela tentará corresponder às exigências da hipótese silábica, ao mesmo tempo em que tenta não contrariar a quantidade mínima de caracteres que julga necessária à escrita. Ao ser conferido valor silábico fixo às letras, o conflito instaurado entre a hipótese silábica e a quantidade mínima de caracteres assume novos contornos, pois neste caso, pode ser acrescentada uma letra sem atribuição de valor sonoro.

Por fim, além de utilizar a hipótese silábica na escrita de orações, a criança também pode analisar a escrita segundo outros critérios, mas enfocando as menores unidades que compõem a totalidade que objetiva representar por escrito. Sendo assim, a depender da categorização inicial, pode-se partir de uma palavra e por isso trabalhar com seu constituinte imediato, a sílaba; ou, de outra forma, partindo da oração, será considerado como seu constituinte imediato o sujeito/ predicado ou sujeito/ verbo/ complemento.

O *nível silábico-alfabético* representa a transição da hipótese silábica para a alfabética e o abandono dessa primeira hipótese pela criança, por analisar além da sílaba, em decorrência do conflito estabelecido entre a hipótese silábica, a quantidade mínima de caracteres e as formas fixas recebidas do meio, a exemplo do nome próprio. Em alguns casos, se realiza uma leitura fonética, sendo prosseguida por uma silábica, tornando-se perceptível a contradição entre a hipótese silábica e o valor sonoro atribuído às letras.

Derradeiro nesta evolução, o *nível alfabético* constitui o período de constituição da escrita alfabética. A criança já é capaz de compreender que cada um dos caracteres presentes na escrita corresponde a valores sonoros menores do que a própria sílaba. Necessário se faz, ainda nesta fase, explicitar que o indivíduo já está alfabetizado, porém os problemas oriundos da ortografia constituem um desafio que será enfrentado ao longo do tempo, possivelmente até a idade adulta, já que, dentre outras questões, no português algumas palavras têm memória etimológica, segundo Faraco (1992), o qual, outrossim, acrescenta:

Dizer [...] que o sistema gráfico admite também o princípio da *memória etimológica* significa dizer que ele toma como critério para fixar a forma gráfica de certas palavras não apenas as unidades sonoras que a compõem, mas também sua origem. Assim, escrevemos *monge* com *g* (e não com *j*) por ser uma palavra de origem grega; e *pajé* com *j* (e não com *g*) por ser uma palavra de origem tupi. Escrevemos *homem* com *h* não porque haja uma unidade sonora antes do *o* em português, mas porque em latim se grafava *homo* com *h* (resquício de um tempo na história do latim em que havia uma consoante antes do *o*). (FARACO, 1992, p. 9-10).

Isto significa que a escrita alfabética não possui somente regularidades ortográficas, como foi observado acima, pois são admitas neste sistema gráfico as chamadas representações arbitrárias e que, por isso mesmo, desembocarão em dificuldades não somente para o alfabetizando, mas também para o alfabetizado.

Para sintetizar, o quadro abaixo explicita os níveis de escrita e suas principais informações:

Quadro 4: Classificação dos níveis de escrita.

NÍVEL DE ESCRITA	Pré-silábico	Silábico		Silábico-alfabético	Alfabético
		Sem valor sonoro	Com valor sonoro		
INFORMAÇÕES	Utiliza garatujas e outros símbolos para escrever, mas sem estabelecer relação entre fonema e grafema.	Identifica a sílaba das palavras, através de letras ou outros símbolos, mas sem estabelecer relação sonora convencional.	Identifica a sílaba das palavras, através de letras ou outros símbolos e já estabelece relação sonora convencional.	Oscila para representar as sílabas, sendo ora por uma letra ou mais letras, às vezes, chegando ao nível do fonema.	Estabelece relação entre grafema e fonema, mesmo que não obedeça às regras ortográficas

3.2.7 Principais alterações ortográficas do português na escrita de crianças

Durante o processo de alfabetização, a criança, ao tentar compreender como funciona o sistema de escrita de sua língua, começa a estabelecer relação entre a escrita e a oralidade, por ser a língua oral a sua referência inicial para respaldar a sua produção escrita.

No entanto, o apoio da escrita na oralidade nem sempre é correspondente, já que a escrita é guiada por regras ortográficas, a fala e a escrita não são compatíveis, em muitos casos. Além disso, como já foi dito, no português existem as representações múltiplas e algumas palavras têm memória etimológica, características estas que dificultam a associação automática entre as línguas oral e escrita. Sendo assim, a aquisição da língua escrita é realizada gradualmente, até se chegar à ortografização, ou seja, à compreensão das regras ortográficas de um determinado idioma, para melhor empregá-las.

Conforme Lemle (2007), quando há somente uma correspondência de um elemento do conjunto de letras correspondente a um do conjunto de fonemas e vice-versa, o que ocorre é uma relação biunívoca (monogâmica) entre fonemas e letras. Exemplo: p, /p/; a, /a/; f, /f/.

Essa regularidade entre os sons e sua representação não ocorre todo o tempo no português, sendo assim, esse tipo de relação entre os sons da fala e as letras é denominado de poliandria e poligamia (relação não-biunívoca), ainda de acordo com Lemle (2007). Nesta situação, uma letra pode representar diferentes sons, a depender de sua posição (a letra *l* assume o som [l] antes de vogal, como se nota na palavra *bola* e [u] depois de vogal, seguida de consoante, como em *calma* ou em posição final de palavra, como em *anzol*⁶⁵) ou um som pode ser representado por diferentes letras, conforme sua posição (o som ou fone [k] pode corresponder à letra *c*, diante das vogais *a*, *o*, *u*, como se percebe em *casa*, *come*, *bicudo* e *qu*, diante de *e*, *i*, como em *pequeno*, *esquina*). É possível também estabelecer uma relação de concorrência entre sons e letras, ou seja, duas letras satisfazem iguais condições para representar o mesmo som, ocupando a mesma posição. Exemplo: O fone [z] em um contexto intervocálico pode ser representado pela letra *s* (*mesa*), pela letra *z* (*certeza*) e por *x* (*exemplo*).

⁶⁵ A peculiaridade assumida pelo /l/ não ocorre de forma generalizada no Brasil, apesar de ser adotada pela maioria dos brasileiros. Conforme Faraco (1992), quando foi estabelecida a grafia das palavras *calda* e *cauda*, por exemplo, havia uma nítida distinção em suas pronúncias (a exemplo do português de Portugal); no entanto, com o passar do tempo, tem-se adotado, majoritariamente, no Brasil uma pronúncia modificada do /l/ no final de sílaba, que foi transformado em /w/.

As principais alterações ortográficas, resultantes de uma pesquisa envolvendo crianças da rede privada de ensino, foram classificadas por Zorzi (2003), tais como: 1) *representações múltiplas*; 2) *apoio na oralidade*; 3) *omissões*; 4) *junção/ separação*; 5) *am X ão*; 6) *generalização*; 7) *surdas/ sonoras*; 8) *acréscimo*; 9) *letras parecidas*; 10) *inversões*, que serão explicados em seguida conforme o mesmo autor citado acima. A fim de ilustrar as principais alterações, observe o quadro abaixo.

Quadro 5: Principais alterações ortográficas do português.

PRINCIPAIS ALTERAÇÕES ORTOGRÁFICAS	EXEMPLOS
1) <i>representações múltiplas</i>	ca <u>z</u> a, bagun <u>s</u> a, e <u>c</u> elente, ve <u>ch</u> ame
2) <i>apoio na oralidade</i>	menin <u>u</u> , verd <u>i</u> , chu <u>v</u> eu
3) <i>omissões</i>	que_ <u>t</u> e (quente), ta_ <u>b</u> ém (também)
4) <i>junção/ separação</i>	em_ <u>b</u> ora (embora), <u>a</u> partir (a partir)
5) <i>am X ão</i>	comer <u>am</u> (futuro), ficar <u>ão</u> (passado)
6) <i>generalização</i>	palhe <u>i</u> ta, substitue <u>e</u> , partio <u>o</u>
7) <i>surdas/ sonoras</i>	<u>g</u> obra (cobra), <u>ç</u> ebra (zebra)
8) <i>acréscimo</i>	ade <u>v</u> ogado, ab <u>i</u> soluto, <u>i</u> ndentidade
9) <i>letras parecidas</i>	<u>a</u> pastecer (abastecer), <u>b</u> alito (palito)
10) <i>inversões</i>	estru <u>p</u> o (estupro), i <u>o</u> rgute (iogurte)

Como já foi explicitado, a compreensão da possibilidade de *representações múltiplas* no português, em face da estabilização da forma convencional de escrita, consiste em um grande desafio no processo de aquisição da língua escrita, já que, neste caso, uma mesma letra pode representar diferentes sons (“x” - /s/, /f/ e /z/)⁶⁶ ou até um único som poder ser escrito por diferentes letras (/z/ - “s”, “x” e “z”).

A identificação das variações entre falar e escrever é resultante da construção de hipóteses ortográficas, seguida do decréscimo das hipóteses fonéticas. É importante se compreender as regras ortográficas de uma língua, para serem evitados equívocos na escrita (já que esta é normatizada), pois a criança manifesta, através da escrita, os conhecimentos que

⁶⁶ Este símbolo /f/ é a representação sonora para a letra **x** e as letras **ch**. Exemplo: *Xícara* e *chalé* são palavras que possuem o mesmo som, embora sejam grafadas com letras distintas.

possui acerca da oralidade, por isso que se diz que há um *apoio da escrita na oralidade*, mas, em muitos casos, as palavras não são escritas conforme são faladas.

Há outra alteração ortográfica de frequente ocorrência, na escrita de crianças que, decorre da *omissão* de letras e/ou sílabas. A supressão de letras, conforme uma pesquisa realizada por Zorzi (1998 *apud* ZORZI, 2003, p. 84), ocorre com mais constância do que em relação à omissão de sílabas, principalmente quando estas fogem do padrão (CV), ou seja, possuem uma estrutura de sílaba mais complexa (CVV ou CVC, por exemplo).

Ainda, constitui um desafio, para a criança, detectar os limites das palavras, o que resulta, muitas vezes, em segmentações impróprias de palavras, tais como a *junção e separação*, que correspondem, respectivamente, à hipossegmentação e à hipersegmentação. Por outro lado, não se constitui em uma tarefa fácil identificar em que momento uma palavra começa e a outra termina, já que é preciso desenvolver a capacidade para segmentar o fluxo contínuo da fala em unidades vocabulares de extensões variadas. Exemplo: “Apartir” em vez de “a partir” – hipossegmentação; “pi poca” em vez de “pipoca” – hipersegmentação.

É observável no processo de aquisição da língua escrita, que existe uma confusão no emprego das terminações *am X ão*. Esse tipo de confusão é mais difícil de ser sanado logo no início da alfabetização, pois essa alteração ortográfica é marcada pela dificuldade em perceber a entonação da palavra, que perpassa pela noção de tonicidade e sílaba tônica. Por exemplo, palavras terminadas em “am” são paroxítonas, tais como “passaram”, “falam”. Contudo, palavras terminadas em “ão” são oxítonas, como “falarão”, “pensarão”, “comerão”. Os aspectos gramaticais (se são verbos, estão no aumentativo, etc.) são fatores preponderantes para justificar o emprego de uma ou outra terminação.

Outro tipo de alteração ortográfica, chamada *generalização*, corresponde à aplicação de um conhecimento, gerado em um dado contexto, a situações parecidas, que, no entanto, não é passível de idêntica aplicação. Por exemplo, a criança aprende que a palavra “caju” se escreve com “u” em seu final, e, portanto, generaliza este conteúdo a outras situações, tais como, à escrita do nome “menino”, empregando “meninu”. As generalizações demonstram que a aprendizagem está acontecendo, mas precisa ser redirecionada pelo docente, para que seja aplicada a contextos adequados.

É possível haver um tipo de erro na escrita, marcado pela alteração da percepção auditiva, em que ocorre a *troca de letras surdas por sonoras* e vice-versa. Neste caso, geralmente, encontra-se presente uma dificuldade de discriminação de fonemas. Por exemplo,

as letras “p” e “b” são bilabiais, oclusivas, além de serem, respectivamente, surda e sonora⁶⁷. A criança pode escrever “gobra” para corresponder a “cobra”, mas também pode substituir letras para representar fonemas sonoros por surdos, como em “dende”, em vez de “dente”.

O *acrécimo* de letras também consiste em outro caso de alteração, que pode decorrer do processo de apreensão da escrita, ainda nas fases iniciais de aprendizagem, como no *nível 2 de escrita* ou *silábico sem valor sonoro*, segundo Ferreiro e Teberosky (1985). Pode também ser decorrente de outros eventos, o acréscimo de letras, a saber: a criança pode não saber relacionar, corretamente, letras e sons, produzindo, portanto, escritas com sobras de letras. Por exemplo, “assaltou” pode ser grafado como “auçaltou”. Outrossim, a criança pode não conseguir executar a autocorreção sempre que necessário e, logo, isso pode desembocar em escritas com letras repetidas, em face de uma possível falta de atenção ou “controle consciente da escrita” (ZORZI, 2003, p. 100).

Frequentemente, durante a alfabetização, as crianças confundem as *letras parecidas*, relacionadas ao domínio visuoespacial, bem como à diferenciação do traçado das letras. Em geral, essas dificuldades de discriminação das letras e identificação da forma das letras são superadas facilmente pela criança, logo no início do período de aquisição da escrita, o que resulta em uma estabilização do traçado.

Por fim, as *inversões* constituem outro tipo de alteração ortográfica recorrente na escrita infantil, que pressupõe a confusão da posição da letra, em relação ao seu próprio eixo (escrita espelhada, ou seja, troca “d” por “b”, “p” por “q” etc.) ou até em relação ao lugar que deveria ocupar dentro de uma palavra ou sílaba (“pr̄atida” em vez de “partida”). Dessa forma, o domínio da posição da letra no espaço gráfico presume a compreensão da posição em que a letra deve ser traçada (“w” ou “m”, por exemplo), a direção e a linearidade da escrita, bem como a posição da letra dentro da palavra.

Depreende-se do exposto que o processo de apropriação da escrita, realizada pelo sujeito, não ocorre de forma automática, mas processualmente, em uma longa trajetória, que não se resume às séries iniciais. Tendo em vista que algumas regras gramaticais e ortográficas são conceitualmente mais elaboradas (em algumas línguas, especialmente), a aprendizagem da escrita, empreendida por um sujeito qualquer, advém de construções acumuladas ao longo do tempo.

⁶⁷ Diferentes apenas pelo traço de sonoridade, já que uma é surda e a outra é sonora.

4 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS: COMPREENDENDO AS HABILIDADES METALINGUÍSTICAS E O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA DE CRIANÇAS

4.1 Procedimentos de coleta dos dados

A presente pesquisa envolveu 2 (duas) turmas de 1º (primeiro) ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal da cidade de Salvador (BA). Já que o intuito deste estudo foi perceber a influência das habilidades metalinguísticas no processo de alfabetização, para tanto, participaram desta investigação 8 (oito) crianças, de cada uma dessas turmas, totalizando em 16 (dezesseis) o número de participantes da pesquisa.

Além disso, a seleção da amostra foi intencional, posto que obedeceu ao seguinte critério: as crianças envolvidas na pesquisa deveriam apresentar diferentes níveis de escrita, conforme classificação de Ferreiro e Teberosky (1985). A escolha deste critério de seleção da amostra é justificável, uma vez que este trabalho pretendeu relacionar estes diferentes níveis de escrita com o domínio das habilidades metalinguísticas, portanto, foi imprescindível a presença de diferentes níveis. Isto significa que, em *cada* turma de 1º ano, dentre as 8 crianças, foram escolhidas 2 (duas) que estavam nos níveis pré-silábico, 2 (duas) no silábico, 2 (duas) no silábico-alfabético e 2 (duas) no alfabético.

Os aportes metodológicos utilizados na pesquisa para a coleta de dados foram a aplicação de atividades em cada turma envolvida, bem como a realização de observações feitas em sala de aula sobre a produção escrita das crianças.

Primeiramente, foram realizadas atividades de observação em sala para que as crianças se acostumassem com a minha presença, enquanto pesquisadora. Este esforço em tornar o convívio mais naturalizado, poderia refletir em uma melhor coleta de dados, e conseqüentemente, em resultados mais satisfatórios para a pesquisa, haja vista ser muito importante a participação espontânea das crianças, sem haver um constrangimento por parte desta. Em seguida, no momento destinado à coleta de dados, foram realizadas 4 (quatro) atividades com os sujeitos da pesquisa, em horários e locais acordados com as suas docentes.

Dentre as atividades, a primeira que foi aplicada (PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO DO NÍVEL DE ESCRITA - ver apêndice A) destinou-se a identificar o nível de escrita das crianças, conforme a classificação realizada por Ferreiro e Teberosky (1985). Vale ressaltar que as professoras, de cada turma, indicaram o nível de escrita que os sujeitos da pesquisa se encontravam e esta informação foi verificada através de uma avaliação sobre o nível de

escrita de cada criança envolvida na investigação. Esta confrontação da informação do nível de escrita, apontado pela docente da turma, com a atividade realizada durante a pesquisa, foi essencial porque as crianças estão em permanente aprendizagem da escrita, logo, o nível de escrita pode ser modificado em pouco tempo, por isso esta avaliação foi essencial para a escolha dos sujeitos.

Posterior a esse momento de identificação dos níveis de escrita, foi realizada uma atividade para avaliar a consciência fonológica (PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA - ver apêndice B). Após esta atividade, também foi aplicada uma sobre consciência lexical (PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO DE CONSCIÊNCIA LEXICAL - ver apêndice C); e, por último, uma sobre consciência sintática (PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO DE CONSCIÊNCIA SINTÁTICA - ver apêndice D).

4.2 Procedimentos de análise dos dados

O procedimento utilizado na análise dos dados, a fim de compreender se as habilidades metalinguísticas têm influência na aquisição da escrita de crianças, está pautado na construção de um conjunto de categorias. Esta categorização é resultante do referencial teórico utilizado na fundamentação deste projeto.

Convém a esta pesquisa a delimitação das seguintes categorias de análise: 1ª) domínio de consciência fonológica; 2ª) domínio de consciência lexical; 3ª) domínio de consciência sintática e 4ª) nível de escrita. Essas categorias elencadas foram analisadas de acordo com o método de investigação criado e empregado por Piaget, em seus estudos e, por sua adequação ao objeto de estudo da presente pesquisa, foi adotado neste estudo o Método Clínico, que pode ser assim definido:

é um procedimento para investigar como as crianças pensam, percebem, agem e sentem, que procura descobrir o que não é evidente no que os sujeitos fazem ou dizem, o que está por trás da aparência de sua conduta, seja em ações ou palavras. (DELVAL, 2002, p. 67).

Desse modo, este indicou ser o método mais adequado a ser trabalhado na pesquisa, já que constitui um procedimento de aplicação de atividades com crianças em que se utiliza coleta e análise de dados para acompanhar o seu pensamento, com intervenção sistemática diante da atuação do sujeito, pois o cerne das atividades aplicadas não consistiu em contabilizar os erros e acertos das crianças, mas compreender qual o domínio dessas crianças

em relação às habilidades metalinguísticas. Para tanto, apesar de haver um planejamento para a execução das atividades, esta intervenção foi flexibilizada, de acordo com a reação dos envolvidos neste estudo às respostas dos exercícios, pois esta metodologia é guiada pela tentativa de explicar o significado das ações dos sujeitos da própria pesquisa.

4.3 Habilidades metalinguísticas e suas implicações na aprendizagem da escrita de crianças de 1º ano

De acordo com a proposta desta pesquisa de investigar as relações entre os domínios das habilidades metalinguísticas de consciência fonológica, lexical e sintática em relação ao desenvolvimento da escrita de crianças de duas turmas de 1º (primeiro) ano do Ensino Fundamental, foram desenvolvidas atividades com os sujeitos da presente pesquisa.

Inicialmente, foram realizadas com as crianças, em outra sala, próxima à diretoria, distante da sala de aula de cada turma, para garantir que não haveria interferência de outros alunos nas atividades. As tarefas foram aplicadas individualmente, para permitir a compreensão das respostas escolhidas pelos discentes, através de questionamentos feitos durante a resolução das atividades investigativas.

O protocolo de avaliação do nível de escrita (APÊNDICE A), conforme classificação de Ferreiro e Teberosky (1985), foi a primeira atividade a ser aplicada com cada criança, tendo em vista que seria necessário traçar um perfil do seu nível de escrita para compreender a relação entre estes níveis e as habilidades metalinguísticas, objetivo deste trabalho. Em seguida, foram aplicadas as tarefas de consciência fonológica (APÊNDICE B), que além disso, foram divididas em duas partes: I e II. A primeira parte solicitava a identificação de aliterações, ou seja, de palavras que iniciam com o mesmo som e, posteriormente, a atividade exigia a localização de palavras que terminam com sons afins ou rimados. Estas atividades de consciência fonológica foram acrescidas por outras atividades (PARTE II) envolvendo este tipo de consciência, porém, utilizando a oralidade para demonstrar a competência de silabação e soletração, apesar de muitos alunos não chegarem ao nível do fonema. A atividade seguinte foi a de avaliação de consciência lexical, através da qual se exigia o reconhecimento de cada palavra contida em uma frase (APÊNDICE C). Por último, foi realizada a atividade de consciência sintática, na qual era requerida a ordenação sintática mais adequada para cada frase, respeitando, especialmente, a ordem direta, ou seja, o sujeito (elemento integrante da

oração) deveria ser ajustado no início de cada frase, já que as proposições apresentadas encontravam-se desajustadas, logo, era necessário arrumá-las.

Portanto, de acordo com as exigências presentes em cada atividade, foram elencadas para a análise dos dados desta pesquisa a utilização de determinadas categorias de análise, tais como: 1º) nível de escrita - pré-silábico; silábico; silábico-alfabético e alfabético; 2º) domínio de consciência fonológica; 3º) domínio de consciência lexical e, por último, 4º) domínio de consciência sintática.

A fim de serem elucidados os desempenhos dos alunos em cada atividade, segue abaixo uma descrição das atividades realizadas individualmente com cada aluno, no ano de 2010, com os discentes das turmas do 1º ano A, regida por duas professoras e do 1º ano B, regida por outra professora, regente nos dois termos, já que a escola funciona em período integral. Os alunos⁶⁸ de cada turma, divididos em níveis de escrita, são respectivamente: Adriano; Bruno (pré-silábico); Carol; Daniel (silábico); Elisa; Fabiana (silábico-alfabético); Gabriela e Helena (alfabético). Os alunos da turma B são: Ivan e Joice (pré-silábico). Lucas; Marcos (silábico); Nicole; Oto (silábico-alfabético); Pablo; Quitéria (alfabético). Em seguida, serão explicitadas e analisadas as tarefas aplicadas durante a investigação com os alunos, os quais correspondem a esta relação supramencionada e serão divididos, no presente trabalho, conforme o nível de escrita que se encontram.

1) **Nível de escrita:** Pré-silábico

1.1) Bruno (1º ano A):

Apresenta uma escrita que não estabelece nenhuma correspondência entre letra/som, ou seja, a escrita é realizada de forma aleatória (ver atividade de identificação do nível de escrita - APÊNDICE A).

- Consciência fonológica (PARTE I)⁶⁹: Houve uma associação correta de aliterações, em algumas alternativas da 1ª questão da Avaliação de Consciência Fonológica (PARTE I), no entanto, as justificativas apresentadas pelo sujeito não correspondem a uma reflexão sobre essas regularidades apresentadas na atividade: as letras/ sons iniciais das palavras são comuns. Inicialmente, foi apontado por Bruno, como critério

⁶⁸ A fim de preservar a identidade de cada criança, foram utilizados nomes fictícios, seguindo a ordem alfabética, para facilitar ao leitor a condução da leitura desse texto.

⁶⁹ Foi solicitado nesta atividade que as crianças reconhecessem aliterações e rimas em uma lista de palavras dadas no PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA – apêndice B (PARTE I).

para identificar as aliterações, que os nomes apresentavam o mesmo número de letras. Muitas vezes, ele confundia o significado de sílaba e letra, considerando até mesmo o alfabeto como uma sílaba. Além disso, apontou que as letras eram parecidas nos nomes “dente” e “dentadura”, ora dizia que as letras eram iguais em “branco” e “brinca”, mas quando foi desafiado pela atividade, que trazia outra palavra que iniciava com a letra *b*, como em “banco”, não soube justificar sua escolha (APÊNDICE B – PARTE I).

Por outro lado, nas alternativas em que não houve uma associação correta de palavras que iniciam com o mesmo som, Bruno apresentava outros variados critérios para escolher os nomes com escrita ou sons comuns em seu início, tais como: “as letras são parecidas”; “eu gostei mais desses dois” nomes; “porque começa com a mesma letra”; “têm a mesma letra *p*”, para corresponder aos nomes “pente” e “espelho”; “porque começa com o mesmo som”.

Quando foi requerido a respeito das atividades que envolveram rimas, o desempenho de Bruno foi mais inexpressivo, tendo em vista que suas justificativas se resumiam ao reconhecimento de que não sabia explicar sobre suas escolhas, além de afirmar, em alguns momentos, que começava com a mesma sílaba, demonstrando que estava resolvendo este exercício de acordo com as orientações dadas por mim (condutora da pesquisa), na atividade anterior, já que se preocupava em observar o início e não o fim das palavras. Logo, Bruno conseguiu fazer somente uma correlação correta de rimas, mas também não soube justificá-la.

- Consciência fonológica (PARTE II)⁷⁰: Somente dividiu silabicamente as palavras oralmente (já que esta atividade não foi escrita, mas sim oral), ou seja, somente conseguiu realizar a divisão silábica e não chegou ao nível do fonema.
- Consciência lexical⁷¹: Oscilava em fazer segmentações lexicais e silábicas, geralmente no final da frase. Bruno conseguiu, em uma alternativa, numerar a quantidade correta de palavras, porém, a segmentação realizada foi inconveniente. Exemplo: Na frase “Você é bonito.” tem três unidades lexicais, no entanto, elas estão separadas pelos

⁷⁰ Foi solicitado nesta atividade que as crianças dividissem as mesmas palavras utilizadas nas atividades de identificação do nível de escrita em quantas unidades fossem possíveis para ela, com o intuito de se chegar ao nível do fonema. Confira o PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA – apêndice B (PARTE II).

⁷¹ Foi solicitado nesta atividade que as crianças identificassem as unidades vocabulares em 10 (dez) frases propostas no PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO DE CONSCIÊNCIA LEXICAL – apêndice C.

limites de cada vocábulo. Logo, as unidades são: “você”, “é” e “bonito”. Bruno delimitou assim: “Você bo nito”, sendo então unidades lexicais: “vocêé”; “bo” e “nito”.

- Consciência sintática⁷²: Somente duas frases, de dez, foram corretamente ajustadas sintaticamente, ou seja, na ordem direta (sujeito seguido do predicado), enquanto as outras foram arrumadas aleatoriamente.

1.2) Adriano (1º ano A):

É comum encontrar em sua escrita o uso de numerais e letras convencionais (em bastão) e não convencionais, sem nenhuma correspondência entre letra/som, ou seja, a escrita é realizada de forma aleatória (APÊNDICE A). Além disso, durante a resolução da atividade, ele se apoiou no número da questão, juntamente com a presença de letras, para compor o nome do animal.

- Consciência fonológica (PARTE I): No exercício de aliteração, correspondente à 1ª questão da Avaliação de Consciência Fonológica (PARTE I), somente 3 (três) de 10 (dez) associações foram realizadas corretamente e as explicações de Adriano foram insatisfatórias para o exercício em questão. As alternativas, corretamente relacionadas, foram escolhidas a partir dos seguintes critérios: objetos de uma mesma categoria (exemplo: frutas “maçã” e “abacaxi”, “dente” e “dentadura” e “pente” e “penteadeira”); além da invenção de histórias envolvendo sua família para justificar a escolha das alternativas (APÊNDICE B – PARTE I). Critérios em comum foram utilizados para as atividades de consciência fonológica de aliteração e rima, como “objetos de uma mesma categoria” foram escolhidos para corresponder aos nomes rimados ou, quando não, encontrava um argumento válido, afirmando que os dois nomes eram iguais ou que escolheu os nomes que mais gostou, ainda que tenha acertado quatro alternativas de aliteração.
- Consciência fonológica (PARTE II): Somente dividiu silabicamente as palavras oralmente (já que esta atividade não foi escrita, mas sim oral), ou seja, somente conseguiu realizar a divisão silábica, ao passo que não foi identificado o fonema.

⁷² Foi solicitado nesta atividade que as crianças organizassem, de acordo com a ordem direta sintática (sujeito seguido do predicado), as 10 (dez) frases presentes no PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO DE CONSCIÊNCIA SINTÁTICA – apêndice D.

- Consciência lexical: Oscilava em fazer segmentações lexicais e silábicas. Além disso, adicionava palavras na frase no momento da contagem dos nomes e unia artigos, preposições aos nomes seguintes. Conseguiu executar satisfatoriamente uma alternativa de dez.
- Consciência sintática: Seis frases, de dez, foram corretamente ajustadas sintaticamente, na ordem direta, apresentada da seguinte forma: sujeito + predicado. É importante salientar que as frases corretamente arranjadas foram as mais curtas, enquanto que as frases mais longas foram arrumadas aleatoriamente.

1.3) Ivan (1º ano B):

São presentes na escrita de Ivan símbolos não convencionais para representar a escrita, sem nenhuma correspondência entre letra/som, ou seja, a escrita é realizada de forma aleatória (APÊNDICE A).

- Consciência fonológica (PARTE I): O desempenho de Ivan na atividade de aliteração foi insatisfatório, resultando em somente um acerto na questão, mas justificada indevidamente. A fim de explicar a escolha de suas respostas, ele inventava alguma história que envolvia as duas palavras escolhidas na atividade, a fim de encontrar alguma relação entre elas. Exemplo: Circulou “baleia” e “tubarão” sob a justificativa que “os dois animais ficam na água”. Muitas vezes não sabia justificar suas escolhas e assumia esta resposta: “Não sei”.
- Ivan obteve resultado semelhante ao da criança anterior, também na atividade de rima, que culminou em dois acertos, justificados de maneira incoerente. As explicações se pautaram na invenção de histórias com as palavras escolhidas ou no reconhecimento de que não sabia justificar as suas escolhas na questão. Exemplo: Escolheu as palavras “coração” e “cola” porque “o coração bate dentro da gente e a cola quando sai faz uma zoadinha”.
- Consciência fonológica (PARTE II): Somente dividiu silabicamente as palavras oralmente (já que esta atividade não foi escrita, mas sim oral), ou seja, somente conseguiu realizar a divisão silábica e não chegou ao nível do fonema.
 - Consciência lexical: Nesta atividade, Ivan contou a frase, ao invés de realizar segmentações lexicais e/ou silábicas, geralmente feitas por seus colegas. Seu desempenho foi peculiar, já que nenhum outro sujeito da pesquisa obteve parecido comportamento. Exemplo: A frase “Estou muito alegre” foi contada somente como

uma palavra, característica de hipossegmentação (assim como todas as frases restantes).

- Consciência sintática: O desempenho nesta atividade foi satisfatório, uma vez que 6 (seis) alternativas, de 10 (dez), foram corretamente ajustadas sintaticamente. Contrariamente às demais atividades realizadas por Ivan, seu desempenho foi muito bom nesta atividade, além de se destacar em relação aos seus colegas de mesmo nível de escrita, os que se encontram no pré-silábico.

1.4) Joice (1º ano B):

A escrita de Joice é composta pelo uso de letras convencionais, sem correspondência entre letra/som, ou seja, a escrita é realizada de forma aleatória (APÊNDICE A).

- Consciência fonológica (PARTE I): A atividade de aliteração foi norteadada por escolhas aleatórias, resultando em três alternativas corretamente relacionadas, no entanto, Joice não sabia justificar, utilizando a seguinte expressão: “Não sei.”. Na alternativa que exigia a correlação entre os nomes “baleia” e “barata”, ela sustentou a sua escolha da seguinte maneira: “Eu gosto de baleia e barata”. Sendo assim, as explicações de Joice foram insatisfatórias para o exercício em questão. Neste sentido, a atividade de rima foi encaminhada de maneira similar, resultando em nenhum acerto da questão, que foi justificada pelo mesmo critério: “Não sei.”.
- Consciência fonológica (PARTE II): Somente dividiu silabicamente as palavras oralmente (já que esta atividade não foi escrita, mas sim oral), ou seja, somente conseguiu realizar a divisão silábica, ao passo que não foi identificado o fonema.
- Consciência lexical: Joice oscilava entre segmentações lexicais e silábicas, além de que, no momento da contagem dos nomes, unia os artigos e preposições aos nomes seguintes. Conseguiu executar satisfatoriamente 3 (três) alternativas de 10 (dez).
- Consciência sintática: Quatro (4) frases, de 10 (dez) foram corretamente ajustadas sintaticamente, conforme a ordem direta, ou seja, o(s) sujeito(s) era(m) seguido(s) pelo verbo.

2) Nível de escrita: Silábico

2.1) Carol (1º ano A):

É comum encontrar, em sua escrita, a utilização de consoantes e, especialmente, de vogais para representar sílabas com valor sonoro convencional (APÊNDICE A).

- Consciência fonológica (PARTE I): No exercício de aliteração, correspondente à 1ª questão da Avaliação de Consciência fonológica (PARTE I), o desempenho de Carol foi exitoso, com exceção de uma alternativa em que não realizava a correspondência correta. Além disso, as justificativas para a correspondência de nomes que iniciavam com o mesmo som foram guiadas pela observação da sílaba inicial de cada palavra ou da primeira letra, além do apoio na palavra escrita, ou seja, apoio de pistas gráficas na própria atividade. Para justificar a exceção, Carol argumentou que tanto em “refrigerante” quanto em “urubu” há a letra *r*. Por outro lado, houve disparidade no desempenho das atividades envolvendo rima em relação às de aliteração. Houve um grande número de equívocos envolvendo a atividade de rima, pois a sua preocupação era encontrar sílabas (em especial) ou letras semelhantes, essencialmente ancoradas no apoio gráfico ou visual da letra.
- Consciência fonológica (PARTE II): Dividiu silabicamente as palavras (oralmente) e ao soletrá-las, continuava realizando silabicamente, ou seja, para cada sílaba eram escolhidas uma ou duas letras para representá-la. Exemplo: CACHORRO (K-O-O); GALINHA (G-I-A); RÃ (A-O); porém, neste último caso, ela mesma não se convenceu de que seria esta a correta grafia, mas pediu que deixasse essa resposta, já que não saberia responder de outra forma.
- Consciência lexical: Realizava poucas segmentações lexicais, que, por outro lado, foi excessivamente compensada pelas segmentações silábicas, resultando em nenhuma alternativa executada satisfatoriamente.
- Consciência sintática: Cinco frases, de dez, foram corretamente ajustadas sintaticamente, de acordo com a ordem direta das frases.

2.2) Daniel (1º ano A):

Daniel oscila, em sua escrita, entre o uso de consoantes e vogais para representar sílabas com valor sonoro. Dentre os nomes de animais solicitados na atividade de escrita,

houve uma palavra alfabeticamente grafada, pois já era conhecida a sua grafia por Daniel (APÊNDICE A).

- Consciência fonológica (PARTE I): O desempenho de Daniel foi exitoso no exercício envolvendo aliteração, correspondente à 1ª questão da Avaliação de Consciência fonológica (PARTE I). Somente, em duas alternativas justificou a escolha dos nomes “dente” e “gingiva”; “refrigerante” e “uva” por relação do campo lexical, enquanto as outras alternativas contendo correspondências indevidas, foram justificadas pela presença de letras iguais em “prata” e “pata” e “branco” e “banco”, ainda que fosse indagado e não soubesse dizer o porquê do outro nome não ter sido escolhido. Em contrapartida, conseguiu relacionar e justificar adequadamente a escolha dos nomes “girafa” e “jiboia” e “xícara” e “chifre”. Ademais, as justificativas para a correspondência de nomes que iniciavam com o mesmo som se orientaram pela observação da sílaba inicial de cada palavra ou da primeira letra, além do apoio na palavra escrita, ou seja, em pistas gráficas. Já na atividade que exigia a correlação de nomes que rimavam, conseguiu demonstrar um bom desempenho, pois sua observação foi realizada estritamente para a terminação das palavras, em especial, no apoio gráfico ou visual da letra, o que gerou um equívoco, como em: “cadeiraã” e “facaã”, somente por terminarem com a mesma letra.
- Consciência fonológica (PARTE II): Dividiu oralmente as palavras em sílabas e ao soletrar as palavras, continuava realizando silabicamente. Sendo assim, para cada sílaba eram escolhidas uma ou duas letras para representá-la. Exemplo: GALINHA (G-L-A). Nesta atividade, a palavra que foi grafada alfabeticamente na tarefa anterior, porém, foi grafada de acordo com a hipótese silábica, demonstrando a sua verdadeira forma de compreender a escrita, até o momento.
- Consciência lexical: Realizava poucas segmentações lexicais, enquanto que as segmentações silábicas eram abundantes, resultando em nenhuma alternativa executada satisfatoriamente.
- Consciência sintática: Seis (6), das dez (10) frases, foram corretamente ajustadas sintaticamente, conforme a ordem direta das frases.

2.3) Lucas (1º ano B):

Lucas se encontra na fase silábica porque já consegue marcar a sílaba de uma palavra qualquer, utilizando especialmente as consoantes e, em alguns momentos, as vogais para representar uma determinada sílaba, com valor sonoro (APÊNDICE A).

- Consciência fonológica (PARTE I): O desempenho de Lucas foi satisfatório no exercício de aliteração, que corresponde à parte I da atividade de avaliação de consciência fonológica, resultando na execução correta de todas as alternativas da questão. Suas justificativas foram coerentes com as respostas escolhidas, pois se pautou na observação dos sons iniciais de cada nome presente na atividade. Em contrapartida, no exercício envolvendo rima, apesar do bom desempenho de Lucas, não foram todas as palavras escolhidas adequadamente, resultado de um grande esforço em encontrar regularidades no final das palavras (com letras iguais), através do apoio gráfico ou visual da letra.
- Consciência fonológica (PARTE II): Lucas realizou a divisão silábica das palavras (oralmente) e as soletrou de acordo com os critérios que o seu nível de escrita permite, isto é, para cada sílaba eram escolhidas uma ou duas letras para representá-la. Exemplo: COBRA (O-A); PORCO (P-U).
- Consciência lexical: Esta atividade resultou em nenhuma alternativa executada satisfatoriamente. Apesar de realizar poucas segmentações lexicais, já conseguia identificar os artigos como palavras autônomas em todas as alternativas da questão, porque já deve conhecer alguns aspectos da língua escrita, não se pautando somente na oralidade, porém, ainda resultou em nenhuma alternativa executada satisfatoriamente. Exemplo: A frase “VENHA AQUI!” foi dividida como “VEM A QUI”.
- Consciência sintática: Nesta atividade, o desempenho de Lucas foi satisfatório, já que conseguiu ajustar sintaticamente, de forma correta (ordem direta), 8 (oito) frases de 10 (dez).

2.4) Marcos (1º ano B):

A escrita de Marcos oscila entre consoantes e, especialmente, vogais para representar sílabas, a partir do uso de letras com valor sonoro convencional (APÊNDICE A). Exemplo: BORBOLETA (O-O-L-A); LEÃO (E-A-U).

- Consciência fonológica (PARTE I): A atividade envolvendo aliteração, contida na avaliação de consciência fonológica (PARTE I), foi resolvida e justificativa de forma

exitosa por Marcos, resultando no acerto de todas as alternativas do exercício. Para justificar suas escolhas, foi alegado por Marcos que as palavras começavam com o mesmo som ou letras iguais (apoio de pistas gráficas), apontados adequadamente. Além disso, na atividade que solicitava a identificação de palavras rimadas, o seu desempenho foi satisfatório, com exceção de uma resposta incorretamente relacionada, devido ao apoio excessivo nas pistas gráficas das palavras. Exemplo: “Feira” e “faca” foram escolhidos, ao invés de “feira” e “cadeira”.

- Consciência fonológica (PARTE II): Somente conseguiu dividir, oralmente, as palavras em sílabas.
- Consciência lexical: No momento inicial de resolução desta atividade, Marcos realizou muitas segmentações silábicas, enquanto as segmentações lexicais foram escassas, mas presentes, resultando em duas alternativas corretamente respondidas. No entanto, a justificativa para a escolha destas respostas não foi coerente, já que na frase “Nós iremos ao circo” foi dividida assim: “Nós iremos a o circo”. É possível notar nesta alternativa, assim como em outras, que o artigo não é considerado como uma palavra, mas foi perceptível, ainda nesta atividade, que Marcos conseguiu evoluir em sua resolução, pois à medida que avançava as alternativas, conseguia realizar mais segmentações lexicais (como nas últimas proposições), apesar de não acertar muitas partes da questão, por não reconhecer os artigos ou pronomes como constituintes vocabulares independentes de outras palavras.
- Consciência sintática: Seis (6), das dez frases, foram corretamente ajustadas sintaticamente, de acordo com a ordem direta das frases.

3) Nível de escrita: Silábico-Alfabético

3.1) Elisa (1º ano A):

A escrita de Elisa oscila entre a representação da sílaba e do fonema, por isso se caracteriza como uma hipótese de escrita silábico-alfabética (APÊNDICE A). Exemplo: PATO (PATU); MACACO (MACAU).

- Consciência fonológica (PARTE I): A atividade de correspondência de sons iniciais entre as palavras foi, em sua totalidade, corretamente respondida por Elisa. Contudo, quando não identifica, através das pistas gráficas, as letras iniciais comuns, ela tentava identificar outra letra em comum entre as palavras. Exemplo: “Xícara” e “chifre”

foram escolhidas, não em função dos fonemas iniciais, mas por haver a letra *r* nas duas palavras. Logo, as duas últimas alternativas da questão foram resolvidas sem problemas, apesar da dificuldade apresentada pela proposição, pois Elisa se apegava às pistas gráficas, então, conseguiu responder com tranquilidade. Exemplo: “Prata” e “preto”, a despeito de “pata”; “branco” e “brinca”, a despeito de “banco”. Parecido desempenho Elisa obteve na atividade de rima, pois conseguiu correlacionar de forma correta todas as palavras que rimavam. A explicação apontada por ela para a resolução da atividade foi coerente e conseguiu lograr êxito porque se ancorou na terminação das palavras, através do apoio gráfico ou visual da letra.

- Consciência fonológica (PARTE II): Além de dividir oralmente as palavras em sílabas, conseguiu soletrá-las, mas, às vezes, representava uma sílaba somente por uma letra, confirmando sua hipótese de escrita silábico-alfabética. Contudo, o desempenho de Elisa foi melhor na soletração do que na atividade de avaliação da escrita (APÊNDICE A), para grafar a mesma palavra. Por exemplo, a palavra “macaco” foi soletrada corretamente, respeitando cada fonema, todavia, a demonstração da escrita desta palavra foi diferente na atividade de avaliação do desenvolvimento da escrita, já que foi assim realizada: “macau”. De acordo foi a exemplificação citada, Elisa obteve resultado semelhante, isto é, mais satisfatório, na execução da soletração do que na atividade de avaliação da escrita.
- Consciência lexical: A realização de segmentações lexicais foi inexpressiva, ao passo que as segmentações silábicas foram abundantes, resultando em nenhuma alternativa executada satisfatoriamente.
- Consciência sintática: Cinco frases, de dez, foram corretamente ajustadas sintaticamente, conforme a ordem direta das frases.

3.2) Fabiana (1º ano A):

É presente na escrita de Fabiana a oscilação entre a representação da sílaba e do fonema, por isso se caracteriza como uma hipótese de escrita silábico-alfabética (APÊNDICE A). Exemplo: CACHORRO (KORO); GALINHA (GALILA).

- Consciência fonológica (PARTE I): A atividade que exigia a localização do mesmo som no início de palavras, quase em sua totalidade, foi corretamente respondida por Fabiana. Por outro lado, as justificativas apontadas por ela, nem todas foram adequadas para esta atividade. Por exemplo, os vocábulo “girafã” e “jiboia” foram

escolhidos porque terminam com a mesma letra *a* e não por apresentarem o mesmo som inicial, situação presente na resolução de outras alternativas desta questão do exercício.

Fabiana obteve rendimento satisfatório na atividade de rima, através, essencialmente, da identificação de letras, através das pistas gráficas. Somente uma alternativa foi incorretamente resolvida, pois a letra inicial da palavra também foi considerada como critério de seleção para a escolha da resposta. Exemplo: “Feira” e “faca”, por haver nos dois vocábulos as letras *f* e *a*.

- Consciência fonológica (PARTE II): Conseguiu silabar e soletrar as palavras, apesar de oscilar nesta atividade, por isso, também representava uma sílaba somente por uma letra, confirmando sua hipótese de escrita: silábico-alfabética.
- Consciência lexical: Nesta atividade, nenhuma alternativa foi resolvida satisfatoriamente, já que as segmentações lexicais foram escassas, enquanto as segmentações silábicas foram abundantes.
- Consciência sintática: Sete (7), dentre dez frases, foram corretamente ajustadas sintaticamente, de acordo com a ordem direta das frases.

3.3) Nicole (1º ano B):

A escrita de Nicole é composta pela oscilação entre a representação da sílaba e do fonema, característica da própria hipótese de escrita que se encontra: silábico-alfabética (APÊNDICE A). Exemplo: COBRA (QOBA); MACACO (MAQAQO).

- Consciência fonológica (PARTE I): A resolução desta atividade de aliteração foi coerente, com exceção de três alternativas, dentre as quais, uma não foi respondida por Nicole e as outras duas foram incorretamente relacionadas. Durante a aplicação do exercício, ela se baseava nas pistas gráficas para resolvê-los. O desempenho de Nicole nas atividades envolvendo rima foi parecido com o obtido na de aliteração. Ela conseguiu responder e justificar coerentemente suas escolhas, exceto duas alternativas. Por exemplo, na proposição em que continha palavras como “cadeira – feira – faca”, ela escolheu “feira” e “faca” porque somente se ancorou em pistas gráficas, pois, *feira* e *faca* terminam com a letra *a*. No entanto, foi questionada se “cadeira” também não termina com a mesma letra, mas ainda assim, estava convencida de sua escolha, mesmo não a justificando de maneira coerente (diferentemente do que fez com outras alternativas).

- Consciência fonológica (PARTE II): Nesta atividade, somente dividiu, oralmente, as palavras em sílabas, não conseguindo estabelecer relações mais profundas até chegar ao nível do fonema.
- Consciência lexical: A realização de segmentações silábicas foi abundante, ao passo que as segmentações lexicais foram escassas nesta atividade. Duas (2) alternativas, de 10 (dez), foram corretamente respondidas, contudo, foram justificadas incorretamente, pois os artigos e outros conectivos foram indevidamente segmentadas, resultando em hipossegmentações.
- Consciência sintática: O desempenho de Nicole foi satisfatório, pois conseguiu ajustar sintaticamente, de maneira correta (ordem direta das frases), sete (7) das dez frases da tarefa.

3.4) Oto (1º ano B):

A escrita de Oto apresentou oscilações entre a representação da sílaba e do fonema, caracterizando a sua hipótese de escrita, que é silábico-alfabética (APÊNDICE A). Exemplo: BORBOLETA (BOLTA); MACACO (MCACU).

- Consciência fonológica (PARTE I): A tarefa, que exigia a identificação de aliterações, foi corretamente respondida por Oto em sua totalidade. Além disso, suas justificativas para a escolha das respostas foram adequadas à exigência de cada alternativa. Grande parte da questão poderia ser respondida somente pelo apoio nas pistas gráficas, a despeito de somente duas questões que não permitiam tal análise, já que exigia a localização de fonemas sem o auxílio da pista gráfica, tendo em vista que somente os sons eram similares. Exemplo: O reconhecimento dos vocábulos “xícara” e “chifre” só foi possível pela similitude de seus sons. Todavia, Oto obteve um rendimento diferente na atividade de rima, já que acertou somente metade da questão, o que equivale a 5 (cinco) alternativas corretamente respondidas. Ele se preocupou demasiadamente com as pistas gráficas, mas esqueceu de prestar atenção ao final da palavra, pois quando encontrava palavras com a mesma letra final, não destinava sua atenção à letra anterior, mas a qualquer outra letra comum entre as palavras escolhidas, a fim de justificar sua escolha. Exemplo: Na alternativa que continha as palavras “risada – vermelha – mesada”, ele escolheu “risada” e “vermelha” porque além da letra *a* em seu final, também nos dois vocábulos têm a letra *r* (APÊNDICE B – PARTE I).

- Consciência fonológica (PARTE II): Realizou, nesta atividade, silabação e soletração de palavras (oralmente), apesar de oscilar, em alguns momentos, na representação de uma sílaba somente, apoiada em uma única letra, confirmando sua hipótese de escrita silábico-alfabética.
- Consciência lexical: Nenhuma alternativa desta questão foi resolvida satisfatoriamente. Foram realizadas poucas segmentações lexicais, ao contrário, do que ocorreu com as segmentações silábicas. Em geral, começava a frase com uma segmentação lexical e terminava com a segmentação silábica. Exemplo: A frase “Sou legal” foi segmentada como “Sou le gal”. É perceptível, neste caso, que a palavra inicial foi devidamente segmentada, seguida, por outro lado, da indevida segmentação (silábica) do vocábulo “legal”, dividido em duas partes. Ainda, nesta tarefa, foi preponderante a utilização de segmentações silábicas em palavras maiores, como as polissílabas, as trissílabas e as dissílabas, além disso, Oto conseguiu identificar os artigos e preposições enquanto unidades vocabulares independentes.
- Consciência sintática: O desempenho de Oto foi satisfatório, pois conseguiu ajustar sintaticamente, de forma correta (ordem direta), sete (7) das dez questões.

4) Nível de escrita: Alfabético

4.1) Gabriela (1º ano A):

Existe uma regularidade na escrita de Gabriela, pois ela já consegue representar ao nível do fonema, característica essencial que qualifica sua hipótese de escrita como alfabética, apesar de cometer erros ortográficos (APÊNDICE A). Exemplo: CACHORRO (CAXORO); GALINHA (GALINHA).

- Consciência fonológica (PARTE I): A atividade de aliteração foi, em sua totalidade, corretamente respondida por Gabriela. As palavras que ofereciam maior dificuldade, apresentando estrutura CCV, também foram corretamente relacionadas, bem como as palavras que não tinham correspondência gráfica, mas, tão somente, sonora. Por fim, as justificativas em que se pautou para resolver a atividade foram coerentes. Exemplo: Xícara e chifre.

Gabriela obteve igual resultado na atividade envolvendo rima, pois conseguiu relacionar corretamente e justificar suas escolhas com precisão e coerência, sem deixar

de se preocupar com a parte final da palavra e não mais com a sua margem inicial, como no nível de escrita anterior, conforme ocorreu com muitas crianças.

- Consciência fonológica (PARTE II): Conseguiu cumprir de forma exitosa esta atividade, pois manteve uma coerência entre essa tarefa e a de sondagem do nível de escrita, já que silabou e soletrou as palavras adequadamente.
- Consciência lexical: O desempenho de Gabriela nesta atividade foi satisfatória, pois acertou e justificou corretamente 6 (seis) de 10 (dez) alternativas. Os erros mais frequentes estavam correlacionados a hipossegmentação de artigos e pronomes.
- Consciência sintática: A totalidade de frases (10 - dez) foi corretamente ajustada sintaticamente.

4.2) Helena (1º ano A):

Helena consegue estabelecer uma coerente relação entre grafema e fonema, característica essencial que qualifica sua hipótese de escrita como alfabética, apesar de cometer erros ortográficos (APÊNDICE A). Exemplo: BORBOLETA (BOBOLETA); LEÃO (LEÃO).

- Consciência fonológica (PARTE I): Na atividade de aliteração, Helena obteve êxito em sua totalidade, respondendo corretamente a todas as alternativas da questão. As palavras que apresentam estrutura CCV, oferecendo maior dificuldade para identificação, também foram corretamente relacionadas, bem como as que não tinham correspondência gráfica, mas, tão somente, sonora. Por fim, as justificativas em que se pautou para resolver a atividade foram coerentes. Exemplo: Girafa e Jiboia. Na atividade envolvendo rima, Helena obteve igual resultado, pois conseguiu relacionar corretamente e justificar suas escolhas com precisão e coerência, destinando atenção à parte final da palavra, essencial nesta questão.
- Consciência fonológica (PARTE II): Manteve uma coerência entre esta atividade e a de sondagem do nível de escrita, já que silabou e soletrou as palavras adequadamente, favorecendo o cumprimento exitoso desta tarefa.
- Consciência lexical: O desempenho de Helena, contudo, não foi satisfatório nesta atividade, pois a realização de segmentações lexicais foi pequena, ao passo que foram realizadas muitas segmentações silábicas, o que resultou em somente 2 (duas) alternativas corretamente segmentadas de 10 (dez).

- Consciência sintática: Todas as dez frases, exceto uma, foram corretamente ajustadas sintaticamente, seguindo a ordem direta das frases.

4.3) Pablo (1º ano B):

Pablo consegue estabelecer relação grafema/fonema, ainda que cometa erros ortográficos, mas já revela uma hipótese de escrita alfabética (APÊNDICE A). Exemplo: BORBOLETA (BORBOLETA); RÃ (RAN).

- Consciência fonológica (PARTE I): Esta atividade de aliteração foi, em sua completude, corretamente respondida por Pablo. Em relação às palavras que ofereciam maior dificuldade, de estrutura CCV, também foram relacionadas de maneira adequada, além das palavras que não tinham correspondência gráfica, mas tinham sonora. Exemplo: Girafa e jiboia. Além disso, suas justificativas foram satisfatoriamente empregadas na resolução desta atividade.

Similar resultado foi alcançado por Pablo na atividade envolvendo rima, já que conseguiu relacionar e justificar corretamente suas escolhas, destinando sua atenção à parte final das palavras, de acordo com a exigência apresentada pela questão.

- Consciência fonológica (PARTE II): O seu desempenho foi satisfatório porque estabeleceu uma relação de coerência entre a presente atividade e a de sondagem do nível de escrita, pois silabou e soletrou as palavras de maneira adequada.
- Consciência lexical: Nesta atividade, Pablo obteve satisfatório resultado. Contudo, na parte inicial da atividade, realizou algumas segmentações silábicas, mas a concluiu de outra forma, resultando em 7 (sete) acertos de 10 (dez). Os erros mais frequentes estavam relacionados a hipersegmentação de palavras.
- Consciência sintática: Somente 5 (cinco) frases, das dez, foram corretamente ajustadas sintaticamente, conforme a ordem direta.

4.4) Quitéria (1º ano B):

Encontram-se presentes alguns erros ortográficos em suas produções escritas, mas ela já estabelece uma relação coerente entre grafema e fonema, característica associada à sua hipótese de escrita: alfabética (APÊNDICE A). Exemplo: GALINHA (GALINHA); COELHO (COELO).

- Consciência fonológica (PARTE I): O desempenho de Quitéria na atividade de aliteração foi satisfatória, já que obteve êxito em sua totalidade, pois respondeu todas

as alternativas corretamente. Vale ressaltar que mesmo as palavras com estrutura CCV, que oferece maior dificuldade para identificação, também foram corretamente relacionadas, assim como as que não tinham correspondência gráfica, mas, tão somente, sonora. Ademais, as justificativas utilizadas para resolver a atividade foram empregadas adequadamente. Exemplo: Xícara e Chifre.

Neste sentido, a atividade envolvendo rima foi igualmente satisfatório o desempenho de Quitéria. Suas escolhas foram executadas corretamente e também conseguiu justificá-las de maneira coerente, destinando atenção à parte final da palavra, essencial nesta questão.

- Consciência fonológica (PARTE II): Através desta atividade, Quitéria demonstrou maior atenção e desempenho do que na atividade de sondagem do nível de escrita, pois inseriu as letras que faltaram no momento de avaliação do desenvolvimento da escrita, logo, soletrou e silabou as palavras adequadamente, conforme as exigências do exercício.
- Consciência lexical: Foi exitoso o desempenho de Quitéria nesta atividade, pois conseguiu executar satisfatoriamente 8 (oito) das 10 questões. Seus únicos erros na atividade foram a hipossegmentação (uniu um artigo com o sujeito como se fosse uma palavra somente) e hipersegmentação, já que na frase “Venha aqui!” a segmentou como “Vem a qui!”.
- Consciência sintática: Grande parte da atividade foi corretamente ajustada sintaticamente, pois 7 (sete) das 10 questões foram respondidas satisfatoriamente, conforme a ordem direta das frases.

Diante do exposto, pode-se perceber que as crianças foram divididas a partir da categoria de análise “nível de escrita”, subdividida em: pré-silábico; silábico; silábico-alfabético e alfabético. A presente investigação envolveu 4 (quatro) crianças de cada nível (verificado pela atividade constante na APÊNDICE A, que intenta avaliar o nível de escrita das crianças partícipes da pesquisa) e, diante das outras atividades solicitadas a estas crianças, foram utilizados outras categorias de análise de suas respostas, tais como: 1ª) domínio de consciência fonológica (verificado através do APÊNDICE B - PARTE I e PARTE II); 2ª) domínio de consciência lexical (averiguado por meio do APÊNDICE C); 3ª) domínio de consciência sintática (avaliado pelo APÊNDICE D) e, dentro destas, os níveis de escrita também foram elencados como critério de análise. Estes domínios de habilidades

metalinguísticas serão esmiuçados, em sua análise, em seguida, a partir dos resultados alcançados pelas crianças nas atividades aplicadas com elas, por meio desta pesquisa.

1ª) *Domínio de consciência fonológica:*

Nível de escrita: *pré-silábico*

Em geral, a escolha das proposições realizada pelas crianças, que ainda se encontram no nível pré-silábico, nas atividades envolvendo consciência fonológica, é norteadas por critérios improvisados por elas durante a resolução das tarefas. Os argumentos mais citados, no momento da escolha de palavras, que iniciam com o mesmo som, se referem a vocábulos pertencentes ao mesmo campo lexical, tais como “baleia” e “tubarão”, já que são animais e vivem no mar; “maçã” e “abacaxi”, pois são frutas.

Essa tentativa de estabelecer uma relação entre o objeto (neste caso, representado por meio de palavras) e suas características, consiste em uma organização do pensamento ainda distante da compreensão do sistema alfabético, que prevê a relação entre a escrita e os aspectos sonoros da fala. Além disso, as crianças não conseguem perceber que a grafia representa os sons, já que elas se apegam às ideias ou conteúdo das palavras, como em um sistema ideográfico. Logo, essa maneira de pensar, acerca da escrita reflete um conceito apontado por Piaget (1967), ao afirmar que o *realismo nominal* se refere à dificuldade em distinguir nomes e coisas. Neste momento, a criança não consegue identificar a arbitrariedade dos símbolos gráficos para representarem a palavra, os quais não apresentam características do objeto que está sendo representado (ROAZZI; CARVALHO, 1995, p. 487).

Outra orientação frequente na resolução das atividades de aliteração e rima é a justificativa da escolha de respostas de forma aleatória, baseada em critérios subjetivos do indivíduo, tais como: “eu gostei mais desses” nomes. Somente alcançaram a divisão das palavras silabicamente (em sílabas), pois não conseguem chegar ainda ao nível do fonema, uma vez que se encontram no pré-silábico. Pôde-se perceber, então, que as crianças que estão nesse nível não obtiveram sucesso nas atividades de domínio de consciência fonológica, ratificando que o desenvolvimento deste tipo de habilidade metalinguística está relacionado à evolução do nível de escrita em que se encontra a criança, conforme Ferreiro e Vernon (1992).

Segundo os resultados da atual pesquisa, os sujeitos demonstraram que não conseguem segmentar, na escrita, as palavras em unidades menores, como sílabas e fonemas, por não relacionarem grafemas e fonemas, já que não concebem a palavra como a representação

gráfica dos sons, mas, ao contrário, relacionam a escrita com a ideia ou características do objeto representado por ela.

Nível de escrita: *silábico*

As respostas das crianças que estavam no nível silábico, às atividades envolvendo consciência fonológica, foram satisfatórias, resultando, em geral, em um desempenho melhor nas atividades de aliteração do que nas de rima, já que houve uma grande preocupação em perceber os aspectos gráficos das palavras. O fato de haver algumas palavras terminadas com letras iguais, a citar “feira” e “faca”, foi suficiente para escolhê-las na atividade de rima, somente por terminarem com a letra a, a despeito do vocábulo “cadeira”, que termina com *ra*, como em “feira”.

Em sua maioria, as crianças conseguiram realizar a divisão silábica da palavra, oralmente, além de já silabarem, conforme o seu nível de escrita silábica. Por exemplo, a palavra “PORCO” foi silabada como “P-U”, ou seja, houve marcação da sílaba, confirmando a hipótese de escrita silábica.

Segundo Ferreiro e Vernon (1992), somente as crianças que se encontram no nível silábico-alfabético e alfabético conseguem realizar segmentações fonológicas, mas como neste trabalho o conceito que está sendo adotado sobre consciência fonológica se refere a segmentações realizadas em diversos níveis, como a própria sílaba, pode-se afirmar que estas crianças, que se encontram no nível de escrita silábico, já possuem domínios de consciência fonológica incipientes, por já detectarem a sílaba e conseguirem segmentar as palavras a partir desta unidade, mas ainda se distanciam muito da unidade fonêmica.

Nível de escrita: *silábico-alfabético*

Os desempenhos desses alunos, nas atividades de consciência fonológica, foram melhores do que nas de aliteração, que continham poucos erros, geralmente oriundos da excessiva utilização de pistas gráficas. Exemplo: Em palavras como “girafa” e “jiboia”, a motivação da resposta não foi guiada pela observação do fonema inicial comum, mas por causa da falta de uma letra comum inicial, resultou em outras comparações, tais como a presença da letra *a* nas unidades vocabulares em questão. Por outro lado, nas atividades de rima, os erros mais frequentes originaram-se da falta de atenção à terminação ou sílaba final da palavra.

Além disso, conseguiram, em sua maioria, silabar oralmente e soletrar as palavras solicitadas na tarefa, mas oscilavam em representar a sílaba ora ao nível do fonema, ora silabicamente. Exemplo: B-O-L-TA para BOR-BO-LE-TA. O resultado desta atividade, quando comparado com as produções do exercício do nível de escrita, pôde constatar a hipótese de escrita das crianças como silábico-alfabética, pois houve uma congruência das respostas dessas duas tarefas.

A fase em que estas crianças se encontram é caracterizada por oscilações na representação gráfica das palavras, podendo acontecer silabicamente ou ao nível do fonema. Assim como as crianças, que no nível de escrita anterior, conseguiram fazer muitas segmentações silábicas, as desse nível realizaram a segmentação fonêmica, que é mais difícil de ser concretizada (LIBERMAN, *et al.*, 1974).

Nível de escrita: *alfabético*

Todas as crianças que já estavam no nível de escrita alfabético, nesta atividade de consciência fonológica, conseguiram acertar também a totalidade de questões envolvendo aliteração e rima, mesmo em questões de maior dificuldade como as palavras de estrutura CCV (**prato**); as que não ofereciam pistas gráficas para se ancorarem, como “**xícara**” e “**chifre**”; além de vocábulos que terminavam com a mesma letra, na atividade de rima, mas era requerida atenção não somente à última letra final ou às sílabas finais, como em “**baderna**” e “**moderna**”, a despeito da palavra “**alta**”. Com relação à importância da rima para a aprendizagem da escrita, Goswami e Bryant (1997) apontam que a habilidade de percepção de palavras com semelhanças ortográficas, em sua terminação (palavras rimadas), pode favorecer a aprendizagem em relacionar padrões ortográficos no final das palavras.

As crianças obtiveram similar resultado, ao apresentado nas atividades de aliteração e rima, na tarefa de silabação e soletração, correspondente à segunda parte da atividade, demonstrando, mais uma vez, coerência na resolução dos exercícios e domínio da habilidade metalinguística de consciência fonológica. Pode-se afirmar também que estas crianças já conseguem chegar ao nível do fonema, ou seja, já desenvolveram consciência fonêmica, elemento fundamental para a compreensão da escrita fonética ou alfabética.

Além disso, a presente pesquisa assumiu contornos diferenciados dos apontados pela literatura científica, referente à aprendizagem de aliteração e rima. Slobin (1985 *apud* SANTOS, 2008) apresenta que as crianças percebem com mais facilidade a presença dos sufixos em relação aos prefixos, que, dito de outra forma, identificam com menos dificuldades

as rimas do que as aliterações. Contudo, o resultado apontado por esta pesquisa se diferencia desta afirmação, já que os desempenhos foram melhores na atividade de aliteração. Apesar de não ter sido uma discrepância muito contumaz, ainda assim, os resultados nas tarefas de aliteração foram mais expressivos do que os que envolviam rima. Esta diferença pode ser decorrente da forma como a presente investigação foi conduzida com as crianças, pois o exercício de aliteração foi executado anteriormente ao de rima, o que poderia acarretar em uma confusão, para algumas crianças, ao responderem a atividade seguinte, a de rima. Isso significa que o parâmetro utilizado para responder às questões de aliteração pode ter sido usado também com a tarefa de rima, resultando em um maior número de incoerências na execução desta última atividade.

2ª) *Domínio de consciência lexical:*

Nível de escrita: *pré-silábico*

O desempenho dos pré-silábicos na atividade de consciência lexical resultou, especialmente, em segmentações silábicas e algumas lexicais. Geralmente, as segmentações silábicas ocorriam no final das frases, nas quais eram emendados artigos e preposições aos nomes seguintes. O aluno Ivan obteve incomum desempenho, pois cada frase do exercício foi considerada somente como um vocábulo, ou seja, todas as alternativas foram hipossegmentadas, resultando em uma palavra fonológica.

Pôde-se perceber que as estratégias empregadas pelas crianças, na tarefa de consciência lexical, foram variadas: houve além de segmentações em unidades sintáticas (frases), empregada por Ivan, como também as outras crianças realizaram segmentações pautadas em critérios fonológicos (considerando a quantidade de sílabas tônicas de um enunciado), critérios estes, utilizados por crianças.

Nível de escrita: *silábico*

As crianças, que se encontram no nível silábico, realizavam poucas segmentações lexicais, embora fossem abundantes as segmentações silábicas, mas alguns conseguiam identificar os artigos como palavras autônomas, enquanto outros sequer reconheciam constituintes vocabulares. Logo, os acertos foram inexpressivos, uma vez que suas justificativas foram incoerentes e, frequentemente, no momento de segmentação das preposições e artigos, estes eram incorporados a outras palavras.

Por se encontrarem no nível de escrita silábico, essas crianças ainda oscilam entre os critérios de estabilização da escrita de *quantidade mínima de letras e variedade interna de caracteres*. Logo, para responder ao primeiro critério, tiveram dificuldades em reconhecer os artigos, pronomes, preposições e conjunções como palavras, pois sua hipótese de escrita exige que haja uma quantidade mínima de letras (3 letras, por exemplo) para julgá-la como uma palavra⁷³.

Nível de escrita: *silábico-alfabético*

A atividade de consciência lexical também não foi exitosa para os alunos correspondentes ao nível silábico-alfabético, pois as segmentações lexicais foram escassas, compensadas pelas segmentações silábicas. Em geral, começavam a frase com um tipo de segmentação, que era a lexical e, no entanto, terminavam segmentando o restante das palavras silabicamente, o que acarretou em desempenhos insatisfatórios para a questão.

Esta fase, por ser intermediária entre o nível silábico e o alfabético, comumente são percebidas variações na escrita, exemplificadas pelo próprio desempenho das crianças à presente pesquisa, pois elas começavam as atividades realizando segmentações adequadas (lexicais), seguidas, contudo, por segmentações não convencionais (como as silábicas), guiadas pelas marcações silábicas, demonstrando inconsistente domínio da habilidade de consciência lexical.

Nível de escrita: *alfabético*

O desempenho das crianças alfabéticas foi satisfatório, exceto uma criança que realizou muitas segmentações silábicas. Foi observado que os erros mais frequentes estavam relacionados tanto a hipossegmentação de artigos e pronomes quanto a hipersegmentações de palavras.

Por se encontrarem na fase alfabética de escrita, pôde-se verificar, através da atividade de consciência lexical, que as crianças conseguem demonstrar melhor desempenho nas atividades envolvendo a escrita, ratificando o que já apresentaram Maluf e Barrera (2003), abrangendo crianças recém-alfabetizadas. Acrescente-se a estes resultados as contribuições de Ferreiro e Pontecorvo (1996), as quais defendem que o desenvolvimento da escrita alfabética influencia na construção de uma noção intuitiva de palavra, realizada por uma pessoa recém-

⁷³ Confira Ferreiro e Teberosky (1985).

alfabetizada, já que o nível de segmentação de um indivíduo depende de sua interação com uma determinada língua.

3ª) *Domínio de consciência sintática*

Nível de escrita: *pré-silábico*

A atividade de consciência sintática obteve desempenho variado entre os sujeitos pré-silábicos. Metade deles respondeu às questões de maneira adequada (5 a 6 alternativas de um total de 10), respeitando a ordem direta das frases, ou seja, sujeito seguido do predicado; enquanto a outra metade obteve desempenho ruim. Vale ressaltar que as frases corretamente ajustadas foram as mais curtas, enquanto que as frases mais longas foram arrumadas aleatoriamente.

O resultado apresentado pelas crianças pré-silábicas na atividade de consciência sintática não demonstrou uma correlação com os níveis de escrita, pois crianças em estágios de escrita mais rudimentares obtiveram correlatos resultados com as crianças de níveis posteriores de escrita, como será percebido adiante.

Nível de escrita: *silábico*

As crianças que se encontravam no nível silábico conseguiram obter um resultado satisfatório, já que metade das frases foi corretamente ajustada sintaticamente, de acordo com a ordem direta das frases. Foram apontados, nesta atividade, resultados parecidos entre as crianças, mesmo encontrando-se em diferentes níveis de escrita.

Nível de escrita: *silábico-alfabético*

Este exercício foi corretamente ajustado sintaticamente, conforme a ordem direta das frases. Em geral, os alunos silábico-alfabéticos acertaram de 5 a 7 alternativas da atividade de consciência lexical, resultando em desempenhos mais satisfatórios do que o nível anterior de desenvolvimento da escrita, o silábico.

Ainda que os resultados estejam em superior número ao dos representantes do nível anterior de escrita, a atividade de consciência sintática vem demonstrando, através dos presentes resultados, que é ínfima a diferença de acertos entre uma e outra criança, representante de cada nível.

Nível de escrita: *alfabético*

Os alunos, que já se encontravam no nível alfabético de escrita, alcançaram desempenhos mais adequados de domínio de consciência sintática (5 a 10 alternativas), pois quase a totalidade desses sujeitos acertou mais da metade da questão, exceto uma discente que conseguiu ajustar sintaticamente, de forma correta, a metade da questão (o equivalente a 5 alternativas), conforme a ordem direta das frases.

A partir dos resultados desta atividade, é possível depreender que somente atribuir ao nível de escrita da criança o seu desempenho, nesta atividade, não permite concluir que houve uma correlação positiva entre o domínio da habilidade de consciência sintática com o desenvolvimento da escrita de crianças, pois a distância de acertos limitada pelo nível de escrita de cada criança não foi suficiente para demonstrar este domínio. Talvez a própria atividade estivesse imprópria ou insuficiente, destacando essa como uma limitação encontrada na presente pesquisa.

Conforme Slobin (1985 *apud* SANTOS, 2008, p. 49), um dos princípios iniciais de aprendizagem da língua é a *ordem dos morfemas*. Esta ideia trazida por Slobin se refere ao adequado emprego das palavras nas orações e quando contraposta aos resultados desta investigação, aponta que o domínio da habilidade de consciência sintática pode, neste caso, não estar associada a um metaprocessos, mas a um epiprocessos. É preciso destacar que o sucesso da maioria dos alunos, nesta atividade, pode demonstrar que este exercício não é resultante de uma análise ou habilidade metalinguística, mas deve estar associada ao processo epilinguístico, pois este ocorre sem monitoração ou reflexão pelo sujeito (GOMBERT, 2003).

Logo, esta atividade não demonstrou que os níveis de escrita são determinantes para resultar em tratamentos sintáticos mais adequados; mas, por outro lado, existe uma influência positiva da interação entre o sujeito com sua língua, que não foi suficientemente volumosa para justificar a predominância do desenvolvimento da escrita de crianças e seus domínios de consciência sintática.

Pôde-se constatar que as crianças que se encontram no nível pré-silábico ainda não conseguem se aproximar da relação subjacente ao sistema alfabético de escrita, que prevê uma associação entre grafema e fonema, por isso, vinculando escrita e oralidade. Nesse contexto, a criança necessita se apegar aos significados das palavras para justificar suas próprias escolhas nas tarefas realizadas na pesquisa, desembocando no realismo nominal, apreendido por Piaget (1967). Essa lógica do pensamento dos sujeitos pré-silábicos traduz uma forma de pensar sobre o objeto alheia à simbologia dos caracteres gráficos, mas ancorada,

sobretudo, na ideia ou características desse objeto para compreendê-lo, fator que implicou em uma execução inadequada, quase em sua totalidade, da atividade de consciência fonológica.

Além disso, na atividade de consciência lexical, as crianças pré-silábicas realizaram segmentações em unidades sintáticas, ao considerarem toda a frase como um elemento vocabular; bem como, realizaram segmentações pautadas em critérios fonológicos (sílabas tônicas de um enunciado). Esses critérios foram também apontados conforme a literatura especializada, especificamente, trazidas no estudo de Tunmer, Bowey e Grieve, 1983 *apud* BARRERA, 2003, p. 78), enquanto nesta pesquisa, que envolveu crianças da rede pública de ensino, no município de Salvador, foi observado que esses critérios são comumente utilizados por crianças pertencentes a um nível de escrita mais rudimentar.

A atual pesquisa indicou que a consciência sintática não foi considerada com um elemento de importância significativa na relação estabelecida entre os níveis de escrita e o domínio da consciência metalinguística, pois, apesar dos resultados nessa atividade ter sido mais eficaz em todos os níveis de escrita, demonstrou, então, que mesmo crianças em níveis mais rudimentares obtiveram resultados próximos ao de alunos já pertencentes ao nível alfabético. Acrescente-se que, as frases corretamente ajustadas foram as mais curtas, enquanto que as frases mais longas foram arrumadas aleatoriamente, demonstrando aqui uma maior dificuldade de operar com sentenças mais longas, tendo em vista que o domínio da escrita dessas crianças ainda é pequeno. Logo, as crianças, representantes deste nível de escrita, demonstraram domínio incipiente das habilidades de consciência fonológica, lexical e sintática, com destaque especial para as duas primeiras.

As crianças do nível de escrita silábico executaram eficientemente as atividades de consciência fonológica, mas, como previsto, não chegaram ao nível do fonema, capacidade denominada de consciência fonêmica. Como nesta pesquisa o conceito de consciência fonológica está sendo utilizado para referir-se à segmentação em diversos níveis, é possível afirmar que estas crianças, por se encontrarem no nível de escrita silábico, conseguem segmentar as palavras partindo da unidade sílaba e, por isso, já possuem domínios de consciência fonológica incipientes.

Embora a realização de segmentações silábicas também fossem abundantes na atividade de consciência lexical, algumas crianças já conseguiam localizar artigos e pronomes enquanto palavras autônomas, mas, por outro lado, não obtiveram êxito nesta atividade. Esse tipo de segmentação, ao nível da sílaba, é característico desta hipótese de escrita e revela, por sua própria denominação, a ideia patente de que nesse nível ainda não é possível ser

compreendido o fonema, já que o indivíduo somente percebe a sílaba como unidade de segmentação. No caso das crianças que conseguiram localizar alguns artigos e pronomes, o motivo deve estar associado aos exemplos mostrados anteriormente à resolução das atividades feitas por eles, durante a pesquisa.

Com relação às atividades de consciência sintática, as crianças, representantes do nível silábico, conseguiram obter um resultado satisfatório, parecido entre as crianças, mesmo encontrando-se em diferentes níveis de escrita. Sendo assim, este tipo de consciência metalinguística não compreendeu desempenhos diferenciados, sugerindo resultados parecidos entre todos os sujeitos envolvidos, de forma geral.

Os alunos que se encontravam no estágio de escrita silábico-alfabético foram eficientes nas atividades de consciência fonológica, especialmente nas de aliteração, enquanto que, nas atividades de rima, cometeram erros oriundos da falta de atenção à sílaba final ou da terminação da palavra. Essa discrepância nos desempenhos de consciência fonológica é decorrente, provavelmente, da ordem das atividades realizadas na pesquisa, pois a antecipação da tarefa de aliteração em relação à de rima pode ter influenciado neste resultado diferenciado. Conquanto, a atividade de consciência lexical também ofereceu dificuldades em sua execução. Estes alunos apresentaram oscilações nas segmentações, sendo ora lexical, ora alfabética, justificando o nível de escrita em que se encontram, silábico-alfabético, além de demonstrar inconsistente domínio da habilidade de consciência lexical. Já o desempenho na atividade de consciência sintática, ainda que tenha sido mais exitoso, não foi distonante do apresentado nos níveis anteriores, porém a diferença do número de acertos na atividade foi sutil.

Decerto, o desempenho das crianças pertencentes ao nível alfabético foi eficaz, pois conseguiram acertar a totalidade de questões envolvendo aliteração e rima, mesmo em palavras de estrutura complexa, como, por exemplo, as sílabas CCV ou CVC. Estes sujeitos também já conseguem identificar fonemas, o que demonstra, evidentemente, a compreensão do elemento fonêmico, essencial para a escrita alfabética e, portanto, eles já desenvolveram uma consciência fonêmica.

Os alunos alfabéticos tiveram resultados mais expressivos nas atividades de aliteração em relação às de rima. Esta diferença pode ser decorrente da forma de execução desta investigação, pois como a atividade de rima foi realizada após a de aliteração, o parâmetro utilizado pelos discentes pode ter sido o mesmo para responder às duas propostas de atividades. Mas o resultado foi satisfatório, já que os erros não foram tão díspares, ainda que

tenham surpreendido em seu resultado. Esse sucesso na atividade de consciência lexical pode estar associado ao fato de essas crianças já possuírem um arcabouço linguístico oriundo de suas interações com a leitura, já que se encontram no nível de escrita alfabético. Ademais, seus desempenhos foram mais adequados no domínio de consciência fonológica, lexical e sintática do que o dos alunos dos níveis anteriores de escrita.

Sendo assim, os resultados do presente estudo indicam que, à medida que o nível de escrita se eleva, o domínio de consciência fonológica também aumenta. Por outro lado, esta correlação não foi verificada nas atividades de consciência lexical e sintática, uma vez que as atividades de consciência lexical parecem estar mais relacionadas ao domínio da leitura (confira MALUF; BARRERA, 2003, p. 500) e não da escrita, enquanto nas atividades de consciência sintática não foram verificados desempenhos muito diferenciados desta habilidade metalinguística.

Talvez a tarefa de consciência sintática, apresentada nesta pesquisa, tenha sido indevida para avaliar este tipo de habilidade, situação não evidenciada pelo pré-teste, atividade que foi realizada para verificar a viabilidade da pesquisa em outra escola municipal de Salvador. Foi observado, também, através de pré-teste, que os alunos conseguiram realizar a atividade oral de consciência lexical em conformidade com seus desempenhos na atividade de sondagem do nível de escrita, ratificando o nível que cada um deles se encontrava.

Dessa forma, esta pesquisa sublinha a importância das habilidades metalinguísticas de consciência fonológica para a aquisição da escrita, reverberada através dos diferentes níveis de escrita e sua correlação com o domínio destas habilidades metalinguísticas. No entanto, em relação às consciências lexical e sintática, mesmo havendo uma progressão ascendente entre os acertos das atividades referente aos diferentes níveis de escrita, seguindo sua ordem crescente também, não houve uma significativa correlação entre esses níveis com o domínio das habilidades de consciência lexical e sintática.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação alcançou seu objetivo precípua de correlacionar o domínio das habilidades metalinguísticas de consciência fonológica, lexical e sintática em relação ao desenvolvimento da escrita de crianças. Não foram totalmente confirmadas as ideias apontadas no *corpus* teórico desta pesquisa, havendo algumas dissonâncias entre os resultados aqui alcançados com a literatura especializada sobre aquisição da escrita, mas os resultados permitiram ratificar algumas afirmações teóricas.

Para responder à questão levantada, por esse estudo, foi necessário distinguir a aprendizagem da língua escrita da oralidade. Enquanto a primeira, foco deste trabalho, necessita engendrar a concentração do sujeito aos aspectos formais da língua, a oralidade, por outro lado, é sustentada por pré-programações inatas, que são ativadas a partir das interações sociais em que a criança a utiliza. Sendo assim, a aprendizagem da fala não depende de um conhecimento sobre a estrutura formal da língua (fonológica e sintática) ou de regras utilizadas no tratamento dessa estrutura (GOMBERT, 2003, p. 21).

O domínio da escrita ocorre de forma diferente, pois exige uma reflexão do indivíduo. Ainda de acordo com Gombert (2003, p. 22), o simples contato com a escrita, mesmo que seja prolongado, não é suficiente para permitir ao indivíduo esse segundo nível de abstração. Logo, uma criança que vive em um ambiente alfabetizador, ou seja, favorável ao desenvolvimento da escrita, com hábitos de leitura e produção escrita, desenvolveria aprendizagens implícitas sobre a linguagem escrita, mesmo antes do início da alfabetização escolarizada. Contudo, para a efetiva aprendizagem da escrita, seria necessário um reforço das habilidades de controle intencional dos tratamentos linguísticos, tais como as habilidades metalinguísticas, que abrangem os aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e ortográficos da linguagem escrita.

Conforme o intuito desta pesquisa, que se preocupou em verificar a correlação entre o domínio das habilidades metalinguísticas e o desenvolvimento da escrita de crianças de duas turmas do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Salvador, foi necessário elencar as seguintes categorias de análise para compreender o fenômeno em questão: *níveis de escrita*, subdivididos nos níveis *pré-silábico*, *silábico*, *silábico-alfabético* e *alfabético*; *domínio de consciência fonológica*; *domínio de consciência lexical* e *domínio de consciência sintática*.

Os resultados da pesquisa permitiram identificar que as crianças pertencentes ao nível pré-silábico se preocupavam com os significados das palavras e não com a relação da fala e da escrita para justificar suas respostas nas atividades realizadas na pesquisa, reverberando o realismo nominal. As crianças pré-silábicas também realizaram, na atividade de consciência lexical, segmentações em unidades sintáticas, por considerarem toda a frase somente como único elemento vocabular. Com relação à consciência sintática, a presente pesquisa verificou que esta não se configura como um elemento de importância significativa na relação estabelecida entre os níveis de escrita e o domínio da consciência metalinguística, pois as crianças obtiveram resultados semelhantes nesta atividade, mesmo pertencendo a diferentes níveis de escrita. Sendo assim, as crianças pertencentes a este nível demonstraram domínios incipientes das habilidades de consciência fonológica, lexical e sintática, em especial nas duas primeiras.

Considerando as crianças do nível de escrita silábico, elas executaram de maneira satisfatória as atividades de consciência fonológica, mas não conseguiram chegar ao nível do fonema. A atividade de consciência lexical foi realizada através de muitas segmentações silábicas, mas também algumas crianças já conseguiam identificar artigos e pronomes, apesar do restrito desempenho nesta atividade. Por fim, em relação às atividades de consciência sintática, as crianças do nível silábico obtiveram êxito nesta atividade, resultado este similar ao dos demais sujeitos da pesquisa.

O desempenho dos alunos representantes do nível de escrita silábico-alfabético foi exitoso, especialmente nas atividades de consciência fonológica, com destaque para a tarefa de aliteração. A tarefa de rima, contudo, apresentou resultados inferiores ao de aliteração em decorrência da falta de atenção à parte final das palavras. Esses erros podem ser oriundos da disposição da ordem das atividades realizadas nesta investigação. Desse modo, a antecipação da tarefa de aliteração em relação à de rima pode ter desembocado neste resultado. A atividade de consciência lexical apresentou oscilações nas segmentações, sendo tanto lexical quanto silábica, características que justificaram o próprio nível de escrita em que estas crianças se encontram, o silábico-alfabético, resultando em um desempenho inconsistente do domínio de habilidade lexical. Além disso, o desempenho na atividade de consciência sintática não foi diferente dos apresentados anteriormente, ou seja, as crianças dos diferentes níveis obtiveram resultados parecidos.

Por último, o desempenho das crianças representantes do nível alfabético foi muito satisfatório, já que elas acertaram o número total de questões de consciência fonológica,

envolvendo aliteração e rima, mesmo quando as palavras apresentavam estrutura complexa. Outra característica essencial é que estes sujeitos já conseguem identificar fonemas, evidenciando uma compreensão de um elemento mais complexo de ser entendido, que é o fonema, por isso, pode-se afirmar que estas crianças já apresentam uma consciência fonêmica. Convém afirmar ainda que estas crianças apresentaram domínios de consciência fonológica, lexical e sintática mais adequados em relação aos dos sujeitos pertencentes aos outros níveis de escrita.

A partir dos resultados apontados pela presente pesquisa, é possível verificar a elevação do domínio de consciência fonológica à medida que o nível de escrita se eleva também. Em contrapartida, esta correlação não foi verificada nas atividades de consciência lexical e sintática, pois os níveis destas duas habilidades não demonstraram relação significativa com o nível de escrita. Sendo assim, esta investigação ressalta a importância das habilidades metalinguísticas de consciência fonológica para a aquisição da escrita, além de apontar que o nível de escrita influenciará no domínio desta habilidade. Todavia, em relação às consciências lexical e sintática, não houve uma correlação significativa entre esses níveis em relação ao domínio das habilidades de consciência lexical e sintática. Ainda vale ressaltar que, as crianças com nível de escrita mais avançado (silábico-alfabético e alfabético) obtiverem melhores resultados nos exercícios envolvendo consciência fonológica, lexical e sintática e o domínio de consciência fonológica está associado ao nível de escrita do sujeito. O sucesso ou fracasso das crianças nas atividades podem ser originários de outros intervenientes, como a condição socioeconômica, ambiental e cultural, mas em relação ao domínio destas habilidades, o fator preponderante e de interesse para esta pesquisa é o educacional, já que uma intervenção pedagógica equivocada ou ineficaz pode resultar em domínios precários das habilidades metalinguísticas, essenciais ao desenvolvimento da escrita.

As variadas pesquisas que surgiram no cenário acadêmico, apesar da relevância, ainda são insuficientes, uma vez que mais estudos precisam ser realizados para se tentar compreender as relações estabelecidas entre o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica, lexical e sintática (em especial essas duas últimas) em relação à aquisição da língua escrita.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil (ALB): Mercado de Letras, 1997.

ALMEIDA, Luís. **Pato** [Figura 1]. 2008. 1 fotografia. Disponível em: <<http://colorirdesenhos.com/desenhos/345-pato>>. Acesso em: 07 de junho de 2010.

_____. **Borboleta bonita** [Figura 2]. 2008. 1 fotografia. Disponível em: <<http://colorirdesenhos.com/desenhos/939-borboleta-bonita>>. Acesso em: 07 de junho de 2010.

_____. **Serpente** [Figura 3]. 2008. 1 fotografia. Disponível em: <<http://colorirdesenhos.com/desenhos/430-serpente>>. Acesso em: 07 de junho de 2010.

_____. **Leãozinho** [Figura 4]. 2008. 1 fotografia. Disponível em: <<http://colorirdesenhos.com/desenhos/258-leaozinho>>. Acesso em: 07 de junho de 2010.

_____. **Turbolento e o osso** [Figura 5]. 2008. 1 fotografia. Disponível em: <<http://colorirdesenhos.com/desenhos/617-turbolento-o-osso>>. Acesso em: 07 de junho de 2010.

_____. **Galinha** [Figura 6]. 1 fotografia. Disponível em: <http://2.bp.blogspot.com/_DPWNzQGJ0eQ/RaZD1y0CWFI/AAAAAAAAABgc/HBP9ngkqG7E/s400/galinha.jpg>. Acesso em: 07 de junho de 2010.

_____. **Coelho sorridente** [Figura 7]. 2008. 1 fotografia. Disponível em: <<http://colorirdesenhos.com/desenhos/141-coelho-sorridente>>. Acesso em: 07 de junho de 2010.

_____. **Porquinho sorridente** [Figura 8]. 2008. 1 fotografia. Disponível em: <<http://colorirdesenhos.com/desenhos/381-porquinho-sorridente>>. Acesso em: 07 de junho de 2010.

_____. **Macaco com sua banana** [Figura 9]. 2008. 1 fotografia. Disponível em: <<http://colorirdesenhos.com/desenhos/270-macaco-com-sua-banana>>. Acesso em: 07 de junho de 2010.

_____. **Sapo brincalhão** [Figura 10]. 2008. 1 fotografia. Disponível em: <<http://colorirdesenhos.com/desenhos/928-sapo-brincalhao>>. Acesso em: 07 de junho de 2010.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BAMPI, Maria Alice Moreira. **O método clínico experimental de Jean Piaget como referência para o conhecimento do pensamento infantil na avaliação psicopedagógica**.

2006. Dissertação (Mestrado em Psicopedagogia) – Programa de Pós-Graduação da Universidade do Sul de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

BARRERA, Sylvia Domingos. Papel Facilitador das Habilidades Metalingüísticas na Aprendizagem da Linguagem Escrita. In: MALUF, Maria Regina. (Org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita**: Contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

BELOCÓN, Olga. Sobre conciencia fonológica y adquisición de la escritura. **Revista Quehacer Educativo**, Abril 2009, p.24-29. Disponível em: http://www.quehacereducativo.edu.uy/docs/c34bd03e_94%20did+%C3%ADctica%2002.pdf. Acesso em: 14 jun. 2010.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BOWEY, Judith A. Phonological sensitivity in novice readers and nonreaders. **Journal of Experimental Child Psychology**. vol 58(1), Aug 1994, 134-159.

_____. Syntactic awareness in relation to reading skill and ongoing reading comprehension monitoring. **Journal of Experimental Child Psychology**. 1986, p. 282-299.

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

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Ministério da Educação (MEC)**. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 jan. 2010.

CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. **Iniciação à Fonética e à Fonologia**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

CAMARA JR., Joaquim Mattoso. **Estrutura da Língua Portuguesa**. 12ª ed. Petrópolis: Vozes, 1970.

_____. **Problemas de Lingüística Descritiva**. Petrópolis: Vozes, 1969.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia. **Consciência fonológica e alfabetização**. Petrópolis: Vozes, 1996.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia; BATISTA, Anna Cláudia Eutrópio. O Conhecimento do Nome das Letras e o Desenvolvimento da Escrita: Evidência de Crianças Falantes do Português. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 18(3), p. 330-336, 2005.

CORREA, Jane. A Avaliação da Consciência Morfossintática na Criança. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 18(1), p. 91-97, 2005.

_____. A Avaliação da Consciência Sintática na Criança: uma Análise Metodológica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Jan-Abr 2004, vol. 20, n. 1, p. 69-75, 2004.

CRYSTAL, David. **Dicionário de Lingüística e Fonética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

DELVAL, Juan. **Introdução à prática do método clínico**. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

ETTORE, B. *et al.* Relação entre consciência fonológica e os níveis de escrita de escolares da 1ª série do Ensino Fundamental de escola pública do Município de Porto Real – RJ. **Revista CEFAC**. São Paulo: v. 10, n. 2, p. 149-157, abr-jun 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462008000200003&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 15 jan. 2010.

FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e Alfabetização**: características do sistema gráfico do Português. São Paulo: Contexto, 1992.

FÁVERO; L. L.; ANDRADE, M. L. O.; AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e Escrita**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FERNÁNDEZ, A. Y. *et al.* Avaliação e intervenção da disortografia baseada na semiologia dos erros: revisão da literatura. São Paulo, maio-jun. 2010. **Revista CEFAC**. São Paulo: v. 12, n. 3, abr-jun 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/2010nahead/196-09.pdf>. Acesso em: 10 out. 2010.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em processo**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Com todas as letras**. 15ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Cultura escrita e educação**: conversas de Emilia Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa María Torres. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

_____. **Reflexões sobre alfabetização**. 17ª ed. São Paulo: Cortez, 1991.

FERREIRO, E.; PONTECORVO, C. Os limites entre as palavras. In: FERREIRO, E.; PONTECORVO, C.; MOREIRA, N.; HIDALGO, I. **Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever**: Estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas. São Paulo: Ática, 1996. p.38-66.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. 4ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emilia; VERNON, Sofia. La distinción de palabra/nombre em niños de 4 y 5 años. **Infancia y Aprendizaje**. Universidad Autónoma de Querétano, México, 1992. 58. p. 15-28.

FRAGO, Antonio Vinão. **Alfabetização na sociedade e na história**: vozes, palavras e textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GARNER, R. Monitoring of understanding: An investigation of good and poor readers awareness of induced miscomprehension of text. **Journal of Reading Behavior**. 12. p 55-63.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMBERT, Jean Emile. Atividades Metalinguísticas e Aprendizagem da Leitura. In: MALUF, Maria Regina. (Org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita**: Contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

GOSWAMI, Usha; BRYANT, Peter. **Phonological skills and learning to read**. 4ª. Ed. Hove: Psychology Press, 1997.

GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner. **Aprendizagem da leitura e da escrita**: O papel das habilidades metalinguísticas. São Paulo: Vetor, 2005.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. 7ª ed. São Paulo: Ática, 1999.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 17ª ed. São Paulo: Ática, 2007.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBERMAN, I. Y. *et al.* Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 18, p. 201-212, 1974.

LOURENÇO FILHO, Manuel BergströmR. **Testes ABC**: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita. São Paulo: Melhoramentos, 1969.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MALUF, Maria Regina. Ciência da Leitura e Alfabetização Infantil: Um enfoque metalinguístico. **Boletim Academia Paulista de Psicologia** – Ano XXV, n. 2, p.55-62, 2005.

MALUF, Maria Regina. (Org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita**: Contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MALUF, M. R.; BARRERA, S. D. Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 10, p.125-145, 1997.

_____. Consciência Metalinguística e Alfabetização: Um Estudo com Crianças da Primeira Série do Ensino Fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 16(3), p. 491-502, 2003.

MALUF, M.R.; GUIMARÃES, S. R. K. (orgs.). **Desenvolvimento da linguagem oral e escrita**. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

MALUF, M. R, ZANELLA, M. S. e MOLINA PAGNEZ, K. S. M. Habilidades metalinguísticas e linguagem escrita nas pesquisas. **Boletim de Psicologia**. v. 56, n.124, p.67-92, jun. 2006. Disponível em:

<http://pepsic.bvs-si.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0006-59432006000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 dez. 2009.

MARCELLI, D. **Manual de psicopatologia da infância de Ajuriaguerra**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARTINS, C. C.; BATISTA, A. C. E. O Conhecimento do Nome das Letras e o Desenvolvimento da Escrita: Evidência de Crianças Falantes do Português. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, p.330-336, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n3/a06v18n3.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2009.

MARTINS, Wilson. **A palavra escrita: História do livro, da imprensa e da biblioteca**. 3ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1998.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. Escrita ideográfica & escrita fonográfica. In: CAGLIARI; MASSINI-CAGLIARI. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fapesp, 1999. (Coleção Leituras no Brasil). p. 21-31.

MORAIS, Artur Gomes de. Concepções e metodologias de alfabetização: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos “métodos”? **Secretaria de Educação Básica**, Brasília: DF. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf>. Acessado em: 02 de julho de 2010.

MORAIS, José. **A arte de ler**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

_____. *et al.* Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? **Cognition**, v. 7, p. 323-331, 1979.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Revista ACOALFAPlp**: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa, São Paulo: ano 3, n. 5, 2008. Disponível em: <<http://www.acoalfaplp.net>>. Acesso em: 03 jul. 2010.

_____. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo – 1876/1994. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

NICOLA, José de. **Português: ensino médio**. São Paulo: Scipione, 2005. (v. 1).

PIAGET, Jean. **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro: Record, 1967.

_____. **Seis Estudos de Psicologia**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

PRATT, C., TUNMER, W. E. & BOWEY, J. Children's capacity to correct grammatical violations in sentences. **Journal of Child Language**, 2, 129-141. 1984.

READ, C. et al. The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic writing. **Cognition**. v. 24, n. 1-2, p. 31-44, 1986.

REGO, Lúcia Browne. Alfabetização e letramento: refletindo sobre as atuais controvérsias. **Secretaria de Educação Básica**, Brasília: DF. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alfbsem.pdf>. Acessado em: 27 de junho de 2010.

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

RIBEIRO, V. M.; VÓVIO, C. L. ; MOURA, M. P. Letramento no Brasil: alguns resultados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 81, p. 49-70, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13931.pdf>. Acessado em: 29 de setembro de 2010.

ROAZZI, A.; CARVALHO, M. R. O Desenvolvimento de Habilidades de Segmentação Lexical e a Aquisição da Leitura. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 76, n. 184, p. 477-548, set./dez. 1995.

RODRIGUES; CASTRO; CIASCA. Relação entre indícios de disgrafia funcional e desempenho acadêmico. **Rev. CEFAC**. 2009. Abr-Jun; 11(2):221-227.

SALGADO, C.A., CAPELINNI, S. A. Programa de remediação fonológica em escolares com dislexia do desenvolvimento. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**. 2008. jan-mar; 20(1):31-6.

SANTOS, Silvanne Ribeiro. **Conciencia fonológica y morfológica y su relación con el aprendizaje de la escritura**. Dissertação (Programa de Doctorado 1999-2001. Departamento de Psicologia Evolutiva y de la Educación) – Universitat de Barcelona, Barcelona, 2008.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Introdução à lingüística**. Rio Grande do Sul: Editora Globo, 1976.

SILVA, Ezequiel Theodoro da Silva (org.). **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SILVA, Thais Cristófar. **Fonética e Fonologia do Português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. 8ª ed. São Paulo: Contexto, 2005.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. n. 25. Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782004000100002&script=sci_arttext. Acessado em: 04 de julho de 2010.

TEIXEIRA, Elizabeth Reis. **Aspectos fono-articulatórios e fonológicos do português**. 2006. 47 f. Módulo. (Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística). Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997. - (Questões da nossa época; v. 47).

TOLCHINSKY-LANDSMANN, L. & LEVIN, I. Writing in four-to-six-years-old: Representation of semantic and phonetic similarities and differences. **Journal of Child Language**, 14, 127-144. 1987.

WEBER, R. M. First grader's use of grammatical context in Reading. In: H.; WILLIAMS, J. P. (Eds.). **Basic studies in reading**. New York: Basic Books, 1970. p. 147-163.

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais**. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Protocolo de avaliação do nível de escrita

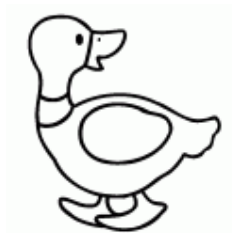
PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO DO NÍVEL DE ESCRITA

NOME: _____

IDADE: _____

- ESCREVA O NOME QUE CORRESPONDE AOS ANIMAIS DESENHADOS ABAIXO.

1)

Figura 1⁷⁴

2)



Figura 2

3)



Figura 3

⁷⁴ A denominação Figura 1, assim sucessivamente, não foi utilizada na realização das atividades com as crianças para que não houvesse interferência em suas escritas, pois elas poderiam utilizar as letras e/ou números para representar os nomes dos animais e não, necessariamente, os seus próprios repertórios de letras. Porém, essas denominações são necessárias para referenciar a autoria das respectivas figuras. Além disso, todas as questões foram lidas para os alunos, independentemente do nível de escrita que se encontravam.

4)



Figura 4

5)



Figura 5

6)

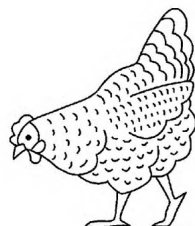


Figura 6

7)



Figura 7

8)



Figura 8

9)



Figura 9

10)



Figura 10

APÊNDICE B – Protocolo de avaliação de consciência fonológica

**PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA
PARTE I**

NOME: _____

1ª) CIRCULE OS NOMES QUE COMEÇAM COM O MESMO SOM⁷⁵.

A) BALEIA – TUBARÃO – BARATA

B) CACHORRO – CARANGUEJO – GATO

C) XÍCARA – CHIFRE – OVO

D) GIRAFA – SOL – JIBOIA

E) ABACAXI – MAÇÃ – ARANHA

F) REFRIGERANTE – UVA – URUBU

G) DENTE – GENGIVA – DENTADURA

H) PENTE – PENTEADEIRA – ESPELHO

I) PRATA – PATA – PRETO

J) BRANCO – BRINCA – BANCO

⁷⁵ Nesta questão a criança é indagada a respeito do motivo de sua escolha ao circular cada nome das alternativas.

2ª) CIRCULE OS NOMES QUE TERMINAM COM O MESMO SOM, OU SEJA, QUE RIMAM⁷⁶.

A) VELA – CORAÇÃO – COLA

B) FADA – QUEIJO – BEIJO

C) CADEIRA – FEIRA – FACA

D) CHOCOLATE – AMARELO – ABACATE

E) MAMÃO – POMBA – MÃO

F) SAL – MENSAL – BATOM

G) BADERNA – MODERNA – ALTA

H) RISADA – VERMELHA – MESADA

I) MELANCIA – DIA – VIVER

J) SOU – ESTOU – GALINHA

⁷⁶ Nesta questão a criança é indagada a respeito do motivo de sua escolha ao circular cada nome das alternativas.

APÊNDICE B – Protocolo de avaliação de consciência fonológica

**PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA
PARTE II**

NOME: _____

- PRESTE ATENÇÃO! A PROFESSORA TEM UM AMIGO CHAMADO ZACARIAS, QUE GOSTA DE BRINCAR COM SUA MÃE ASSIM: ELE NÃO DIZ OS NOMES POR INTEIRO, MAS FALA EM PEDAÇOS. POR EXEMPLO, AO INVÉS DE DIZER GALO, ELE DIZ GA – LO. VAMOS FAZER COMO ZACARIAS? QUANDO EU TE MOSTRAR UMA FIGURA, VOCÊ DIVIDE EM PEDAÇOS O NOME DELA⁷⁷.

1ª FIGURA: PATO**2ª FIGURA: BORBOLETA****3ª FIGURA: COBRA****4ª FIGURA: LEÃO****5ª FIGURA: CACHORRO****6ª FIGURA: GALINHA****7ª FIGURA: COELHO****8ª FIGURA: PORCO****9ª FIGURA: MACACO****10ª FIGURA: RÃ**

⁷⁷ À medida que conseguir cumprir o exercício será solicitado à criança que divida em mais pedaços os nomes das figuras, até chegar ao nível do fonema. Nesta atividade foram utilizadas as mesmas palavras requeridas na atividade do nível de escrita, sendo, por fim, contrapostas.

APÊNDICE C – Protocolo de avaliação de consciência lexical

PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO DE CONSCIÊNCIA LEXICAL**NOME:** _____

- ESCUTE ATENTAMENTE TODOS OS NOMES DE CADA FRASE DITA PELA PROFESSORA E PARA CADA NOME ESCUTADO VOCÊ DEVE LEVANTAR UM CANUDO, REPETINDO O NOME, ATÉ COMPLETAR TODOS OS NOMES DAS FRASES. EM SEGUIDA COLOCARÁ, NA LINHA AO LADO DA FRASE, O NÚMERO DE CANUDOS QUE VOCÊ LEVANTOU.

FRASE 1: ESTOU MUITO ALEGRE. _____**FRASE 2:** SOU LEGAL. _____**FRASE 3:** VOCÊ É BONITO. _____**FRASE 4:** MINHA MÃE JÁ VIAJOU. _____**FRASE 5:** VENHA AQUI! _____**FRASE 6:** NÓS IREMOS AO CIRCO. _____**FRASE 7:** ONTEM ACORDEI COM VONTADE DE CANTAR. _____**FRASE 8:** O PIJAMA FOI LAVADO AGORA. _____**FRASE 9:** ADORO PANETONE COM FRUTAS CRISTALIZADAS. _____**FRASE 10:** O SOL ESTÁ TÃO BONITO HOJE. _____

APÊNDICE D – Protocolo de avaliação de consciência sintática

PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO DE CONSCIÊNCIA SINTÁTICA**NOME:** _____

- A PROFESSORA CONVIDOU UMA AMIGA CHAMADA *TATI*. ÀS VEZES É DIFÍCIL ENTENDER O QUE *TATI* FALA PORQUE ELA TROCA A ORDEM DAS PALAVRAS NA FALA, MAS, SE PRESTAR ATENÇÃO, VOCÊ VAI ENTENDER. ENTÃO, VOCÊ OUVIRÁ CINCO FRASES, UMA DE CADA VEZ, E DEVE IDENTIFICAR QUAIS OS NOMES DITOS INCORRETAMENTE, OU SEJA, EM ORDEM TROCADA. DEPOIS, VOCÊ DEVE ARRUMAR OS NOMES EM SUA ORDEM CORRETA, NA LINHA ABAIXO DE CADA FRASE, COLANDO OS NOMES FEITOS EM PAPEL CARTOLINA, QUE SERÃO ENTREGUES PELA PROFESSORA.

FRASE 1: ESTOU FRIO COM.

_____.

FRASE 2: É VOCÊ BONITA!

_____.

FRASE 3: DEMAIS ONTEM CHOVEU MINHA RUA NA.

_____.

FRASE 4: O TOCANDO MENINO ESTÁ VIOLÃO.

FRASE 5: A FOI QUEBRADA JANELA.

FRASE 6: ÁGUA TOMEI EU.

FRASE 7: COM ESTOU SEDE.

FRASE 8: DE GOSTO MUITO VOCÊ.

FRASE 9: SAPATO O SUJO ESTÁ.

FRASE 10: DORMIR ELE FOI SUA MÃE COM.

APÊNDICE E – Termo de Consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO

Salvador, _____ de 2010.

Eu, _____, neste ato representado por _____, na qualidade de _____, venho por meio deste autorizar gratuitamente Jamille Arnaut Brito Moraes a utilizar na análise dos dados de sua dissertação de mestrado, intitulada “Habilidades metalinguísticas e suas intercorrências na alfabetização de crianças”, os resultados obtidos através da presente pesquisa. Para tanto, a pesquisadora compromete-se em ser fidedigna aos dados produzidos, ainda que os mesmos sejam divulgados em eventos científicos, ambientes virtuais, dentre outros, não alterando quaisquer informações por mim concedidas e mantendo em sigilo a minha identificação.

Assinatura do responsável