

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA

Edivone Meire Oliveira
Universidade Federal do Ceará –Brasil
edivonemeire@yahoo.com.br

Maristela Lage Alencar
Universidade Federal do Ceará –Brasil
lagealencar@secrel.com.br

Sinara Mota Neves de Almeida
Universidade Federal do Ceará –Brasil
sinaramota@yahoo.com.br

Resumo

Essa pesquisa consiste numa revisão bibliográfica, seguida de um estudo de caso, que retoma a importância dos aspectos lingüísticos e metalingüísticos envolvidos na aprendizagem da leitura. Trata-se de considerar a concepção metalingüística das unidades gráficas, compreendidas como convenções sociais, logo, suscetíveis de mediação. Avaliou-se a relação entre o nível de consciência fonológica e o desempenho em leitura em crianças do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal de Fortaleza-Ceará-Brasil. Para compor a amostra foram selecionados 44 sujeitos da população, os quais foram avaliados individualmente, por meio de 2 testes para medir o nível de consciência fonológica, um de aliteração e outro de rima e 2 testes de leitura, um de palavras e outro de frases. Considerou-se ainda sexo, idade, situação (novato ou repetente), nota em português e nota em matemática, na avaliação da escola. Os dados contidos nos instrumentos aplicados foram transcritos para um arquivo utilizando-se o *software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, versão 8.0 para *Windows*. Os resultados da pesquisa demonstraram que a capacidade do aluno de atentar, conscientemente, aos sons das palavras, como entidades abstratas e manipuláveis, apresenta forte correlação com o progresso da leitura e da escrita.

1 INTRODUÇÃO

Em sociedades letradas, as habilidades em leitura e escrita se delineiam como condição à interação e participação efetiva dos indivíduos em grande parte das atividades cotidianas. Culturalmente, a escola, *locus* de aprendizagem institucional e sistemática da língua escrita, assume especial relevo nesses processos educacionais. As instituições educacionais trabalham com conteúdos de natureza lingüística, pautados em material escrito, que alicerçam as demais áreas curriculares e constituem objeto de avaliação interna e externa. O fracasso na aquisição dessa habilidade repercute em todos os campos da vida, impedindo um amplo conjunto de possibilidades interativas de comunicação, expressão e compreensão: as atividades essenciais à sobrevivência em culturas letradas impõem a linguagem escrita (CHARTIER & CAVALLO,

1997; FERREIRO, 1985, 1993; GOODMAN, 1990, 1995; MARTINS, 1996; MORAIS, J., 1997; SMOLKA, 1988; SOARES, 1988).

Todavia, conforme dados divulgados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica¹ (SAEB) (1999, 2001, 2002, 2003, 2005, 2007) uma considerável percentagem (cerca de 60%) dos estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental apresentava deficiências profundas em leitura, encontrando-se nos estágios “crítico” e “muito crítico”². Esses resultados demonstram o fracasso da escola pública brasileira³ no desempenho de sua função basilar: a alfabetização de seus alunos.

Importa mencionar que, na atualidade, em termos de escolaridade, observou-se um avanço considerável em termos quantitativos: a maior parte das crianças e jovens freqüentava a escola (97,6%). De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2008, 2,1 milhões das crianças de 7 a 14 anos de idade freqüentavam escola, todavia não sabiam ler e escrever.

Esses resultados convergem para a legitimação da relação entre analfabetismo e baixo nível sócio-econômico. Bernstein (1960 e 1971) defende a idéia de que cada classe social é detentora de uma forma particular de comunicação – código restrito ou elaborado – de acordo com a classe social a que se pertence. Segundo o autor, tal diferenciação apresenta-se pautada na distância que cada grupo social mantém do poder. Se a escola tem-se constituído pelo código elaborado, será muito natural o confronto deste código com crianças oriundas de segmentos sociais menos privilegiados socialmente.

Segundo Almeida (1997, p. 14), se a língua é um produto social,

¹ Avaliações desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que oferecem informações, por amostragem, acerca da realidade educacional brasileira, por regiões, redes de ensino pública e privada nos estados e no Distrito Federal, através de exame bienal de proficiência, em Matemática e em Língua Portuguesa (leitura). São contemplados estudantes de 4º e 8º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio.

² “A análise dos dados dos estudantes de quarta série do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa, classificou 22% dos alunos com desempenho muito crítico [...] essas categorias reúnem os alunos que chegaram à 4ª série do E. Fundamental sem conseguir desenvolver competências e habilidades necessárias para obter resultados minimamente razoáveis nas provas [...] isso significa dizer que tais estudantes não desenvolveram habilidades de leitura. Não foram alfabetizados adequadamente [...] O desempenho *adequado*, considerado o esperado para a série correspondente, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, os currículos estaduais, além dos livros didáticos no cotidiano escolar, reúne apenas 4,8% dos estudantes em Língua Portuguesa (incluindo 0,4% que se encontram no estágio avançado) [...] Em uma leitura rigorosa, pode-se afirmar que quase 59% dos alunos brasileiros de 4ª série do Ensino Fundamental têm profundas deficiências no quesito leitura [...] Foram classificados em estágio muito crítico e crítico [...]” (BRASIL, INEP, 2003).

³ Em 2001, a rede pública concentrava 98% dos estudantes com desempenho *muito crítico* na 4ª do Ensino Fundamental.

Sua produção e reprodução é fato cotidiano localizado no tempo e no espaço da vida dos homens: uma questão dentro da vida e da morte, do prazer e do sofrer. Numa sociedade como a brasileira – que, por sua dinâmica econômica e política, divide e individualiza as pessoas, isola-as em grupos, distribui a miséria entre a maioria e concentra os privilégios nas mãos de poucos -, a língua não poderia deixar de ser, entre outras coisas, também a expressão dessa mesma situação.

Ferreiro (1993) revela que filhos de pais alfabetizados, usuários da língua escrita em seu cotidiano, iniciam sua vida escolar valendo-se de conhecimentos prévios acerca da língua escrita, adquiridos em contextos sociais que otimizam tal modalidade da língua. Por outro lado, as crianças de pais não-alfabetizados ou semi-alfabetizados chegam à escola em desvantagem, visto que suas experiências sociais não lhes proporcionaram conhecimentos precisos acerca do significado e da função social da língua escrita, porquanto não a utilizam com frequência.

As investigações nessa área educacional tornam-se cada vez mais importantes e pertinentes, na medida em que a linguagem escrita consiste no principal veículo às demais aprendizagens nas sociedades letradas: o triunfo escolar se submete ao domínio da língua escrita. Nesse sentido, essa pesquisa realizou um recorte beneficiando os aspectos lingüísticos envolvidos na alfabetização, nomeadamente a relação entre consciência fonológica e aquisição da leitura e escrita.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Quando se fala de alfabetização, aborda-se frequentemente, o processo restrito de aquisição do código escrito ou das habilidades necessárias para ler e escrever. No entanto, esse processo se torna muito mais abrangente, incluindo três dimensões: i) alfabetização como a habilidade para codificar a língua escrita em oral (ler) e codificar a língua oral em escrita (escrever); ii) alfabetização como um processo de compreensão/expressão de significados não sendo alfabetizado o indivíduo que decodifica sílabas de palavras isoladas e que não faz uso adequado do sistema ortográfico de sua língua ao se expressar por escrito; e iii) alfabetização voltada para seu aspecto social.

Nesta perspectiva, estabelece-se um vínculo de dependência entre o processo de alfabetização e as características culturais, econômicas e tecnológicas de cada sociedade, as quais acabam por determinar como, quando, para que, e a quem se alfabetiza (CHARTIER, 1995; MORAIS, 1997; SOARES, 1995, 2004). Nesse sentido, a análise acerca da alfabetização requer a compreensão das diversas abordagens pelas quais a aprendizagem da leitura e da escrita tem sido explicada: clássica ou tradicional, construtivista e lingüística.

O modelo tradicional de Educação se fundamenta na vertente da Psicologia Behaviorista de aquisição de conhecimentos, derivada do empirismo, sobretudo, de Locke (1986, 1991), pela

analogia realizada entre a criança e uma tábula rasa: a aprendizagem seria produto simplesmente da experiência e estimulação ambientais. Esse enfoque de alfabetização, produto de estudos de orientação associacionista e funcionalista, predominou até o final de 1970. Desse modo, era imprescindível realizar uma análise sobre a tarefa de ler, saber quais os fatores intervenientes nessa aprendizagem e os que apresentavam uma correlação positiva com o desempenho em leitura. A este propósito, os comportamentos de ler e escrever foram observados, registrados, mensurados e definidos operacionalmente (MORAIS, 1992).

A lógica desse modelo se explica pela soma de elementos menores, hipoteticamente mais simples e fáceis: os fonemas e as sílabas. Nesse movimento linear, um possível leitor identificaria, inicialmente, as letras; depois as sílabas; em seguida, as palavras e finalmente as sentenças. As conceptualizações da língua pela criança são absolutamente ignoradas e a noção de fácil ou difícil fica a critério do professor.

A aquisição da leitura e da escrita ocorreria mediante treinamento programado e específico, sendo avaliada a fase de desenvolvimento em que se encontra o aprendiz. Surgem daí os conceitos de *prontidão* e *maturidade*: “Estar pronto ou maduro para ser alfabetizado significa dizer que a criança possui os pré-requisitos (subdestrezas) cronológicos, físicos, motores, intelectuais, neurológicos e emocionais”. Considera-se, portanto, nesse linha teórico-metodológica que aprender a ler e escrever são processos de natureza essencialmente perceptiva, exclusivamente de análise auditiva e visual, sendo o desenvolvimento sensorial e motor os elementos fundamentais dessa aquisição.

A evolução conceitual do behaviorismo ao cognitivismo, construtivismo e sócio-construtivismo – extensões e aprimoramentos da perspectiva cognitiva – desencadeou sensíveis mudanças metodológicas com relação à aprendizagem da linguagem escrita (GAFFNEY & ANDERSON, 2000). Dentre os cognitivistas importantes para a educação, a obra de Piaget revela-se como um marco referencial teórico que permite uma compreensão bastante abrangente dos processos de aquisição de conhecimento. Ferreiro e Teberosky (1985) se fundamentaram na teoria construtivista piagetiana para apreender o modo como se processa o aprendizado da leitura e da escrita.

Ferreiro e Teberosky (1985) contribuíram para uma mudança radical na compreensão do processo da aquisição de escritas alfabéticas pelas crianças. Em seus estudos, constataram que as crianças possuem concepções distintas acerca da escrita, desde uma indiferenciação entre a escrita e o desenho, até a elaboração de uma hipótese alfabética.

Essa evolução ocorre através de construções intelectuais das crianças sobre o mundo da escrita, manifestando, assim, seu modo de pensar sobre esse objeto de estudo, quer dizer, “as respostas do sujeito são apenas manifestações externas de mecanismos internos de organização”

(FERREIRO e TEBEROSKY, 1985, p. 67). Ao conceber a aquisição da escrita como uma construção do sujeito cognoscente, essas pesquisadoras observaram que a escrita segue uma linha de evolução regular, distinguindo-se em três períodos: i) distinção entre os modos de representação icônica e não-icônica; ii) construção de formas de diferenciação quantitativa e qualitativa; e iii) fonetização da escrita.

Nessa linha de pensamento, aprender a ler caracteriza-se, inicialmente, por interrogar sobre o escrito, desenvolver e refinar capacidades cognitivas e não, mnemônicas e motoras. Reitera-se, assim, a ação do aluno, sujeito cognoscente, sobre o objeto de estudo, a língua escrita, mesmo previamente ao ensino formal, haja vista sua interação com o mundo da escrita: a ciência da função social da escrita se encontra subjacente à elaboração e reelaboração de hipóteses, mediante conflito cognitivo e desequilíbrio, rumo ao princípio alfabético.

Urge rememorar que, antes da aprendizagem formal, muitas crianças já possuem conhecimentos imprescindíveis à apropriação da linguagem escrita; ao passo que outras, sobretudo dos segmentos populares e do campo, mesmo escolarizadas, demonstram dificuldades, requerendo intervenções apropriadas que exigem, do professor-alfabetizador, informações específicas sobre o sistema alfabético, nomeadamente os conhecimentos lingüísticos (MARTINS, 1996).

Avanços significativos à compreensão da gênese e desenvolvimento da aquisição da língua escrita vêm se observando no campo da Lingüística. Seus estudos se mostram relevantes para um entendimento mais abrangente acerca da aprendizagem dessa competência, tanto para a apreensão de sua natureza, quanto para inspirar métodos e meios de ensino e aprendizagem (ABAURRE, 1987; MARTINET, 1978, 1985; MATTOS E SILVA, 1995, 1996; WEEDWOOD, 2002).

Abordagens tradicionais, como a behaviorista, desconsideram a criatividade infantil, obstaculizando suas estratégias e hipóteses para a compreensão da língua materna. Contrariamente, os psicolingüístas valorizam a fala espontânea da criança em seu contexto, bem como seu desenvolvimento cognitivo e social, interessando-se, expressivamente, pelos processos mentais responsáveis pela produção lingüística na aquisição da linguagem.

A Psicolingüística passou a analisar os procedimentos envolvidos nas atividades de leitura e escrita relativos a temáticas como a maturidade lingüística do aprendiz para a alfabetização e a relação entre desenvolvimento lingüístico e cognitivo. Nessa área, podem ser mencionados os trabalhos de Assis, R.M. (1988); Bortoni-Ricardo (2004, 2005); Cagliari (1992); Gombert (1990); Goodmam (1990); Preti (1994); Rebelo (1993); Rebelo, D. (1990); Rojo (1998); Sim-Sim (1989).

Desse modo, a alfabetização se delinea como um processo psicolingüístico, partindo de uma representação lingüística codificada por um escritor e finalizada em um significado elaborado

pelo leitor. Evidencia-se, assim, uma interação efetiva entre pensamento e linguagem: ao escrever, codificam-se pensamentos em linguagem e, ao ler, decodifica-se linguagem em pensamentos.

Em termos lingüísticos, a escrita não representa o significado das palavras, mas a seqüência de sons que as constitui, existindo seguramente uma estreita relação entre linguagem oral e escrita; logo, a consciência fonológica se torna um imperativo. Nesse sentido, para que uma criança consiga ler e escrever deve descobrir e compreender a natureza do princípio alfabético: a escrita consiste num sistema representativo da fala (CARRAHER & REGO, 1981; FREITAS., 2004; MORAIS & LIMA, N.C., 1989; MORAIS. & LEITE, T.S., 2005; MORAIS, A.G., 2005a; MORAIS, A; ALBUQUERQUE, E. & FERRAZ, T., 2005).

Entretanto, a língua escrita não denota apenas a transcrição direta da oralidade, mas um novo modo de pensar e de ler o mundo. Na verdade, o escritor utiliza mecanismos intelectuais extremamente complexos de comunicação e expressão, os quais engendram transformações de ordem cognitiva e abstrata: o pensamento metalingüístico (VYGOTSKY, 1988, 1998, 2001, 2003).

Impõe-se a explicitação das distinções entre as expressões “consciência lingüística” e “consciência metalingüística”: a primeira – reveladora da capacidade de se processar e compreender um discurso – refere-se a um conhecimento implícito da língua e a outra diz respeito à capacidade de se realizar julgamentos e manipular, de forma controlada, a estrutura da língua. Destarte, o uso da expressão consciência lingüística teria subjacente um conhecimento implícito, não analisado, das funções e funcionamento da língua; já a expressão consciência metalingüística implica conhecimento explícito das características e funções da linguagem como sistema de signos (VIANA, 1998).

Bradley & Bryant (1983) referem que é necessário algum nível de consciência fonética para que as crianças possam aceder às relações entre o oral e a escrita, surgindo a idéia de consciência fonológica como pré-requisito para a aprendizagem da leitura. Consideram, então, que a consciência fonológica é um bom preditor do sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita, referindo que existe uma relação estreita entre a sensibilidade das crianças aos sons das palavras e o seu progresso na aprendizagem da leitura. Entretanto, apesar de considerarem esse tipo de competências fonológicas como pré-requisitos para a aprendizagem da leitura e da escrita, consideram também que as crianças só têm acesso consciente à estrutura fonêmica das palavras através do ensino explícito da leitura.

De acordo com a literatura sobre as relações de causalidade entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura, as duas orientações descritas não se excluem, ambas contribuem para o esclarecimento desta problemática, mostrando a natureza complexa dessa relação. A terceira

orientação sugere a consciência fonológica como causas e consequência da aprendizagem da leitura. Por conseguinte, a criança deverá dispor de um mínimo de consciência fonológica para poder aceder à aprendizagem da leitura. Este acesso permitir-lhe-á desenvolver a competência para efetuar tratamentos metalingüísticos mais complexos. Assim, à medida que a criança vai integrando a aprendizagem da leitura, se assiste a um esforço mútuo do desenvolvimento da consciência fonológica e do progresso da leitura (TUNMER, 1989, In MATOS, 2000).

Vale ressaltar que as perspectivas baseadas na Psicologia Cognitiva e a Psicolingüística se opõem às concepções da pedagogia tradicional de alfabetização. As duas perspectivas partem do princípio de que a criança tenta compreender os processos que envolvem a aprendizagem da leitura e escrita: os exercícios metalingüísticos se tornam inevitáveis.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E RESULTADOS DO ESTUDO

Esta pesquisa consiste numa revisão bibliográfica, seguida de um estudo de caso, que retoma a importância e a pertinência dos aspectos lingüísticos e metalingüísticos envolvidos na aprendizagem da leitura. Trata-se de considerar a concepção metalingüística das unidades gráficas, compreendidas como convenções sociais e, por conseguinte, suscetíveis de mediação, sobretudo nos casos de crianças desprivilegiadas socio-culturalmente.

Avaliou-se a relação entre o nível de consciência fonológica e o desempenho em leitura das crianças da primeira série do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal de Fortaleza. Utilizou-se como instrumento de trabalho, uma bateria de testes de consciência fonológica e de leitura, validada no Estado do Ceará por Alencar (2000). Os dados contidos nos instrumentos aplicados foram transcritos para um arquivo utilizando-se o *software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 8.0 para *Windows*.

3.1 População: constituída por noventa e seis (96) alunos da primeira série de Ensino Fundamental, de uma escola da rede pública municipal de Fortaleza-Ceará-Brasil.

3.2 Amostra: Para o cálculo da amostra tomou-se a distribuição da nota em português dos sujeitos da população e calculou-se a variância da distribuição, obtendo-se $\sigma = 5,11$. Considerando-se que o erro da estimativa da média populacional, para uma dada confiança C%, é conferido pela fórmula:

$$e = \frac{z^2 \sigma^2}{\sqrt{n}} \cdot \frac{\sqrt{N-n}}{N-1} \text{ onde,}$$

e – erro da estimativa

z – valor em módulo dos limites $-z$ e $+z$ da área da distribuição normal padrão correspondente à confiança $C\%$

σ^2 – variância populacional

n – tamanho da amostra

N – tamanho da população

Desta fórmula obtém-se:

$$n = \frac{Nz^2 \sigma^2}{z^2 \sigma^2 + (N - 1) e^2}$$

Fazendo-se,

$N = 96$ – tamanho da população objeto de estudo

$\sigma^2 = 5,11$ – variância populacional da distribuição da nota em português

$C\% = 95\% \Rightarrow z = 1,96$

$E = 0,5 \Rightarrow$ correspondendo a 5% da amplitude da escala de medida da nota em português – escala $[0 ; 10]$.

Obteve-se $N = 43,4 \simeq 44$, o tamanho da amostra aleatória simples a ser tomada.

3.3 Seleção da amostra e levantamento de dados

Foram selecionados, ao acaso, 44 sujeitos da população. Aplicaram-se, individualmente, nos sujeitos da amostra: i) 02 testes para medir o nível de consciência fonológica, ambos com 10 itens, um de aliteração e o outro de rima (ANEXO A); ii) 02 testes de leitura (ANEXO B), um envolvendo a leitura de 10 palavras soltas e o outro a leitura de 10 frases (anexo B) e; iii) uma ficha de registro de dados pessoais: sexo, idade, situação (novato ou repetente), nota em português e nota em matemática, na avaliação da escola, e classificados em dois grupos: a primeira denominada turma A, constituído pelo grupo mais forte (melhor desempenho) e turma B, pelo grupo mais fraco (baixo desempenho). Essa classificação foi respaldada em função da opinião das professoras dos alunos.

4 RESULTADOS

4.1 Descrição da amostra

A amostra compôs-se por 24 crianças do sexo masculino e 20 do feminino; 37 alunos novatos e 7 repetentes; na época do levantamento, 27 encontravam-se alfabetizados e 17 ainda analfabetos. Os sujeitos sorteados foram agrupados em duas turmas (turma A, mais forte, com 22 alunos; e turma B, mais fraca, também com 22. As idades variaram de seis anos e um mês

(6,1 anos) a dez anos e quatro meses (10,4 anos), com idade média de 08 anos e mediana igual a 7,9 anos. A distribuição da idade na amostra apresentou coeficiente de assimetria 0,31, indicando pequena concentração das idades com valores abaixo da idade média; a distribuição também apresentou pequena variabilidade, com coeficiente de variação igual a 11,9%.

O rendimento em português, medido segundo as normas da escola, apresentou distribuição com média e mediana iguais a 6,3, coeficiente de assimetria $-0,14$, indicando pequena concentração, acima da média, e variabilidade alta igual a 35,9%. 25% dos alunos apresentaram rendimento em português abaixo de 4,6.

Em matemática, a amostra apresentou média 6,9 e mediana 7,5, coeficiente de assimetria $-0,61$, indicando uma concentração dos valores da distribuição à direita. A variabilidade também foi alta, com coeficiente de variação de 31,3%. Os coeficientes de variação observados em português e em matemática indicam heterogeneidade do rendimento escolar nestas duas disciplinas.

Foram constatados os coeficientes de correlação (r) entre:

Nota em português, na avaliação da escola, e nota em matemática: $r = 0,89$ significativo para $p < 0,01$;

Nota em português, na avaliação da escola, e média de consciência fonológica: $r = 0,49$ significativo para $p < 0,01$;

Nota em leitura $r = 0,66$ significativo para $p < 0,01$;

Nota em matemática, na avaliação da escola, e nota em consciência fonológica $r = 0,63$ significativo para $p < 0,01$;

Nota em matemática, na avaliação da escola, e nota em leitura $r = 0,68$ significativo para $p < 0,01$.

4.2. Notas em consciência fonológica

Observou-se a média 7,1 e 7,7 em rima e aliteração, respectivamente, mediana 9,0 e 10,0 e coeficiente de assimetria $-1,19$ e $-1,49$, indicando concentração das notas em valores acima da média; em rima, 31 sujeitos apresentaram nota variando de 8,0 a 10,0 e, em aliteração, 34 sujeitos apresentaram nota no mesmo intervalo.

Verificou-se uma associação entre a nota em rima e a nota em aliteração, confirmado através do teste de *qui-quadrado* o qual expressa que essa associação é significativa para $p < 0,01$ e para o tipo linear ($p < 0,01$). As tabelas n^{os} 04, 05 e 06 apresentam, em intervalos de classe, respectivamente, a distribuição das notas em leitura de palavras soltas, em leitura de frases e ainda, o cruzamento dessas duas variáveis.

Observou-se a média 6,2 em leitura de palavras soltas e 4,2 em leitura de frases e mediana, respectivamente, 9,0 e 2,0. Considerando-se os valores observados para a média e a mediana nas duas variáveis e tomando-se a distribuição dessas notas, entre os alunos da amostra, verificou-se que 16 foram capazes de ler somente quatro (04), ou menos, palavras das dez (10) apresentadas para a leitura de palavras soltas; sendo que, doze (12), desses alunos, não leram nenhuma palavra. Por outro lado, 28 leram seis (06) ou mais das palavras apresentadas, cinco (05) leram oito (08) ou nove (09) e vinte (20) leram todas as palavras.

No teste de leitura de frases, vinte e seis (26) alunos leram quatro (04) ou menos frases e, desses, dezoito (18) não leram nenhuma frase. Um (01) aluno leu seis (06) frases, cinco (05) leram oito (08) ou nove (09) e doze (12) leram todas as frases. Nota-se que mesmo alunos que lêem bem palavras soltas não desenvolveram a habilidade em leitura de frases. Somente 17 sujeitos da amostra apresentam bom desempenho na leitura de palavras e frases. O teste *Qui-quadrado* (tabela nº 6.1) indicou uma relação estreita entre essas duas variáveis para $p < 0,01$.

4.3 Modelo explicativo para relação da leitura com as outras variáveis medidas.

Com as variáveis medidas no estudo, buscou-se construir, através de uma *regressão linear múltipla*, o modelo explicativo com economia da relação entre as variáveis tomadas como variáveis independentes e o desempenho em leitura. Essas variáveis são listadas a seguir:

Variável dependente

Nota em leitura: média da nota do teste de leitura de palavras soltas e do teste de leitura de frases, medida na escala [0 ; 10];

Variáveis independentes

Média de consciência fonológica: média entre a nota do teste de rima e no teste de aliteração – na escala de [0 ; 10];

Situação na escala: 0 – novato e 1 – repetente;

Sexo na escala: 0 – masculino e 1 – feminino;

Idade: em anos e fração;

Turma: 0 – alunos avaliados pela professora como fortes e 1 – alunos avaliados pela professora como fracos;

Grupo: 0 – alfabetizados; 1 – analfabetos.

Trabalhou-se com o método *BACKWARD*, que remove as variáveis independentes que não se relacionam significativamente com a variável dependente. Utilizou-se como critério para a não remoção, a probabilidade de F ser $p \leq 0,10$. Obteve-se, inicialmente, um modelo envolvendo todas as variáveis independentes: com a correlação múltipla dessas variáveis; com a variável

dependente igual a 0,907; e, coeficiente de determinação múltipla ajustado igual a 0,793, ou seja, 79,3% da variação da nota de leitura é devido à variação das variáveis independentes.

Retiradas as variáveis independentes, que não se relacionam significativamente com a variável dependente, obteve-se um modelo final, tendo como variáveis independentes a nota de consciência fonológica, sexo, turma e, grupo; apresentando coeficiente de correlação múltipla igual a 0,904 e coeficiente de determinação múltipla ajustado 0,80, isto é, 80% da variação da nota de leitura é devido à variação na nota em consciência fonológica, no sexo, na turma e no grupo. O modelo linear múltiplo final é dado pela expressão:

$$J = 8,97 - 1,057 X_1 + 1,618 X_2 - 5,865 X_3 + 0,471 X_4, \text{ onde}$$

J – nota de leitura

X_1 – sexo

X_2 – turma

X_3 – grupo

X_4 – nota de consciência fonológica

5 CONCLUSÃO

A escola está avaliando adequadamente esses alunos em português;

Diante das correlações verificadas entre consciência fonológica, leitura e nota em português na avaliação da escola; e, na correlação observada entre nota em português e nota em matemática na avaliação da escola (0,89), patenteia-se a importância do desenvolvimento da leitura no desempenho em matemática, corroborado pela correlação observada entre a nota de leitura e a nota em matemática, na avaliação da escola (0,68);.

Observa-se, na amostra, que ao final do ano letivo, o desempenho dos alunos apresenta uma grande variação em leitura, com concentração no extremo inferior da distribuição (elevado número de alunos ainda analfabetos) e também uma concentração no extremo superior (alunos alfabetizados), com limitado número de alunos em situação intermediária;

Constata-se através da análise de regressão, que alunos do sexo feminino tendem a apresentar melhor desempenho em leitura. Este resultado coincide com outros estudos (Alencar, 2000; Viana, 1998; Rebelo, 1993; Sim-Sim, 1989; Silva, 1997).

Em síntese, os resultados da pesquisa demonstraram que a capacidade do aluno de atentar, conscientemente, aos sons das palavras, como entidades abstratas e manipuláveis, apresenta forte correlação com o progresso da leitura e da escrita.

Elucidou-se, dessa maneira, que a leitura inicial, em se tratando dos sistemas de escrita alfabéticos, difere-se da leitura fluente, haja vista a preocupação com a manipulação do código alfabético e a automatização do procedimento de conversão grafo-fonológica. As crianças que

aprendem a ler e escrever fundamentadas na base conceitual necessária – relação entre a linguagem oral e a escrita – progridem mais rapidamente, transferindo a aprendizagem com maior facilidade. Concluiu-se, destarte, que o nível de consciência fonológica dos alunos relaciona-se com o seu nível de leitura.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de domínio do caráter alfabético da escrita tem sido objeto de muitas investigações, evidenciando que a criança, após estabelecer a diferenciação entre desenho das coisas e desenho da fala, passa a escrever de acordo com certos critérios relativos ao número e variedade de combinações de letras ou marcas imitativas (FERREIRO E TEBEROSKY, 1986). Para alcançar a fonetização da escrita a criança precisa lidar de modo flexível com a relação significante-significado e dirigir a atenção à decomposição sonora da palavra, considerando-a como opaca e ao mesmo tempo transparente ao significado (CARRAHER E REGO, 1981).

Infere-se, portanto, que as crianças que aprendem a ler e escrever utilizando-se apenas de suas aptidões perceptuais e motoras e mneumônicas fazem uso de um processo lento e precário, quando não fracassam totalmente. Por outro lado, as crianças que aprendem a ler e escrever após terem elaborado a base conceitual necessária à aprendizagem dessa linguagem – relação entre oralidade e escrita – progridem mais rapidamente e transferem a aprendizagem com maior facilidade, tornando-se capazes de ler palavras com as quais ainda não se encontram familiarizadas. Cumpre, por conseguinte, à escola o papel de selecionar e implementar as metodologias e estratégias mais adequadas com a fase de construção em que a criança se encontra.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, M. L. **Desenvolvimento e desempenho cognitivo: Construção e validação de uma bateria de habilidades cognitivas para as crianças do Estado do Ceará. Dissertação de Doutorado.** Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia, 2000.
- ALMEIDA, M. J. et al. (GERALDI, J. W. ,org.). **O Texto na Sala de Aula.** São Paulo: Ática, 1997.
- BAGNO M. **Norma lingüística.** São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- BAGNO, M. **A norma oculta - língua e poder na sociedade brasileira.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAGNO, M. **Preconceito lingüístico, o que é, como se faz.** São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- BALLESTEROS, S. **Psicología general: un enfoque cognitivo.** Madrid, Editorial Universitas, S.A., 1995.

- BERNSTEIN, B. **Class, Codes and Control**. London: Routledge & Kegan Paul, 1971.
- BERNSTEIN, B. **Language and Social Class**. British Journal of Sociology, 11, 271-276, 1960.
- BRADLEY, L. & BRYANT, P. **Categorizing Sounds and Learning to Read: A Causal Connection**. Nature, 301 (3), 419-421, 1983.
- BRASIL (Saeb). **Primeiros resultados: médias de desempenho do saeb/2005 em perspectiva comparada**. Fevereiro de 2007.
- BRASIL (Saeb). **Relatório dos Resultados de 1999**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Brasília, Ministério da Educação, 2000.
- BRASIL (Saeb). **Relatório Síntese de Divulgação dos Resultados de 2001**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Brasília, Ministério da Educação, 2002.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (Saeb). **Uma Nova Leitura do Desempenho dos Estudantes da 4ª Série**, 2003.
- BRASIL . INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Resultados do SAEB 1999: Níveis de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática**. www.mec.gov.br/saeb/saeb_anosanteriores.htm, set. 2001.
- CAGLIARI, L. **Alfabetização & Lingüística**. São Paulo: Scipione, 1992.
- CARRAHER, T. N. & REGO. **O Realismo Nominal como um obstáculo na Aprendizagem da Leitura**. Cadernos de Pesquisa, 39, 3-10, 1981 (b).
- CHARTIER, Anne Marie. **Leitura escolar: entre pedagogia e sociologia**. Revista Brasileira de Educação, Belo Horizonte, n.0, p.17-52, set./dez. 1995.
- FERREIRO, E. & TEBEROSBY. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FERREIRO, E. **Com Todas as Letras**. São Paulo:Cortez, 1993.
- IBGE (2008). **Educação melhora, mas ainda apresenta desafios**. http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1233&id_pagina=1
- MARTINS, M. A **Pré-história da Aprendizagem da Leitura**. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada, 1996.
- MARTINS, M. A **Lés Idées des Enfants sur L'écrit à L'entrée a L'école Primaire**. In MARTINS, M, A; BESSE, J. M.; CHAUVEAU, G. INIZAN, A; ROGOVAS-CHAUVEAU, E. (Eds.). **La Lecture pour tous**. Paris: Armand Colin, 1993a.
- MARTINS, M.A & SILVA, A **Os Nomes das Letras e a Fonetização da Escrita**. Análise Psicológica, 1, (17), 49-63, 1999.

- MATOS, F. **O s Sons e as Letras: Início da Fonetização da Escrita**. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Lisboa, 2000.
- MORAIS A. G. **A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica**. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 35-48, 2004.
- MORAIS A. G. **O desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica em adultos e jovens pouco escolarizados: seu papel no aprendizado do sistema de escrita alfabética**. In LEAL, T.; ALBUQUERQUE, E (orgs.) **Desafios da educação de jovens e adultos – construindo práticas de alfabetização**. Belo Horizonte, Editora Autêntica, pp. 151-172.2005b.
- MORAIS A. G. **Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização?** Em MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E. e LEAL, T. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, pp. 29-45, 2005a.
- MORAIS, A G.; LIMA, N.C. **Análise Fonológica e Compreensão da Escrita Alfabética: um estudo com crianças da escola pública**. Anais do Simpósio Latino-Americano de Psicologia do Desenvolvimento. Recife, 51-54, 1989.
- MORAIS, A M. P. **A relação entre a Consciência Fonológica e as Dificuldades de Leitura**. São Paulo: VETOR, 1997.
- MORAIS, A M. P. **Distúrbios de Aprendizagem: uma Abordagem Psicopedagógica**. São Paulo: EDICON, 1992.
- MORAIS, A. G. **Concepções e metodologia de alfabetização: Por que é preciso ir além da discussão sobre “métodos”?** Pernambuco: UFPE/Centro de Estudos em Educação e Linguagem, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf> Acesso em: 14 jan. 2007.
- MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C. **Alfabetização e letramento: o que são? Como se relacionam? Como alfabetizar letrando?** In LEAL, T. F. e ALBUQUERQUE, E. B. C. **Alfabetizando jovens e adultos letrados: outro olhar sobre a educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MORAIS, A. G.; LEITE, T.S. **Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos?** In MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E. e LEAL, T. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, pp. 71-88, 2005.
- MORAIS, A; ALBUQUERQUE, E.; FERRAZ, T. **Alfabetização; apropriação do sistema de escrita alfabética**. MEC :UFPE/ CEEL 2005.

- MORAIS, J. **A Arte de Ler – Psicologia Cognitiva da Leitura**. Lisboa: Edições Cosmos, 1997.
- MORAIS, J., ALEGRIA, J.; CONTENT, A. **The relationships between segmental analysis and alphabetic literacy: an interactive view**. Cahiers de Psychologie Cognitive, 7, 415-443, 1987.
- PIAGET, J. **Os Pensadores: Epistemologia Genética; Sabedoria e Ilusões da Filosofia; Problemas da Psicologia Genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. 21^a Edição. Rio de Janeiro. Forense, 1995.
- REBELO, D. **Estudo Psicolinguístico da Aprendizagem da Leitura**. Fundação Calouste Gulbenkian, 1990.
- REBELO, J. A S. **Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico**. Rio Tinto: Edições ASA, 1993.
- SANTOS, M. J.; MALUF, M. R. **Consciência fonológica e linguagem escrita: efeitos de um programa de intervenção**. In: M. R. Maluf (Org.). **Psicologia Educacional. Questões Contemporâneas**. São Paulo: Casa do Psicólogo. Pp.91-104, 2004.
- SILVA, A. C. **Consciência Fonológica e Aprendizagem da Leitura: Mais uma Versão da Velha Questão da Galinha e do Ovo**. *Análise Psicológica*, 2, 283-303, 1997.
- SIM-SIM, I. **De Que é Que Falamos Quando Falamos de Leitura**. *Inovação*, 7, 131-143, 1994.
- SIM-SIM. **Consciência Lingüística e Nível de Leitura: Que Relação? ou Ler ou não Ler... Eis a Questão**. In F. Sequeira & Sim-Sim. **Maturidade Lingüística e Aprendizagem da Leitura**. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação, 1989.
- SMOLKA, A L. B. **A Criança na fase inicial da escrita – a Alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez/Unicamp, 1988.
- SOARES, M. **Língua Escrita, sociedade e cultura: [relações, dimensões e perspectivas](#)**. [Revista Brasileira de Educação](#), São Paulo, n. 0, p. 5-16, set/out/nov/dez de 1995.
- SOARES, Madga Becker. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. *Revista Brasileira de Educação*, Jan-Abr, número 25. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo, Brasil, pp. 5-17, 2004.
- VIANA, F. L. P. **Da Linguagem Oral à Leitura. Construção e Validação do Teste de Identificação de competências Lingüísticas**. Dissertação de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho, 1998.