

ALFABETIZAÇÃO E HABILIDADES FONOLÓGICAS: CONSCIÊNCIA FONÊMICA E PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA

Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti¹
Amanda Machado Chraim²

Introdução

Este estudo tematiza a consciência fonêmica e o aprendizado da leitura e da escrita, focalizando as implicações fonêmicas de uma orientação metodológica mais sintética ou mais global de alfabetização. A questão que moveu a pesquisa foi: Processos globais de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita e processos sintéticos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita têm efeito diferencial sobre o desenvolvimento da consciência fonêmica das crianças alfabetizandas?

A pesquisa se consolidou via aplicação de testes de consciência fonêmica aos sujeitos envolvidos, levando a termo, também, descrição qualificada dos dados, concebida como recurso para assegurar que cada qual das linhas de alfabetização manifestava-se de fato no trabalho em sala de aula, tanto quanto para descrever o domínio das crianças nas habilidades de leitura e escrita; essa descrição se deu via observação, notas de campo e análise documental. O *corpus* envolve o universo da alfabetização em três diferentes escolas de configuração educacional e inserção socioeconômica similares, e os sujeitos são 96 crianças com idade entre sete e oito anos, alunos de seis diferentes classes de alfabetização, com as quais estabelecemos contato ao longo de três meses do ano letivo, em um recorte transversal de pesquisa.

1 Consciência fonêmica e alfabetização: interfaces

Consciência fonêmica – uma particularização da *consciência fonológica* que, por sua vez, é uma particularização da *consciência linguística* – é definida como a habilidade para manipular as unidades fonêmicas constitutivas da fala. Gough e Larson (1996) afirmam que consciência fonêmica requer que o falante ignore os significados das palavras para, então, prestar atenção à sua estrutura e ter a capacidade de examiná-la

¹ Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

² Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

e manipulá-la. O conceito de *manipulação* envolve, segundo Alves (2009), a capacidade que o falante tem de desempenhar atividades como apagar, adicionar, substituir sons. Para tanto, é necessário que o significado seja ignorado, e a estrutura da palavra seja tomada como ponto de reflexão. A consciência fonológica pode ser dividida em três subclassificações: *consciência de palavra*, *de sílaba* e *de fonema*. Essas formas de consciência surgem em momentos diferentes, sendo que a *consciência de palavra* é a primeira a emergir, seguida pela consciência *silábica* e, por último, pela consciência *fonêmica* propriamente dita.

Acreditava-se, há algum tempo, que a consciência fonológica era monolítica, um elemento que o falante tinha ou não tinha (GOUGH; LARSON, 1996). Hoje, parece claro que essa consciência não é tida como um construto unitário e organizado, mas sim, como uma habilidade cognitiva geral, com combinações de diversas habilidades, cada uma delas com suas especificidades (MOOJEN, 2003). Muitos autores defendem a existência de um *continuum* nas habilidades fonológicas, “[...] ou seja, um aumento gradual da complexidade dos processos cognitivos e linguísticos envolvidos, com a consciência de rimas e sílabas precedendo a alfabetização, que favoreceria níveis de consciência fonêmica” (CIELO, 2001:48). Com relação a essa interface com a alfabetização, Lamprecht (2009:19) entende que “[...] a importância que damos à faculdade de consciência fonológica decorre, em parte, também do fato de que se pode tirar proveito dela no trabalho com qualquer método de alfabetização [...]”. Na vasta literatura sobre as relações entre consciência fonológica e alfabetização, fica claro haver, hoje, relativo consenso de que ambas influenciam-se mutuamente.

O foco deste estudo é a *consciência fonêmica*, a qual implica a capacidade de manipulação consciente de fonemas. Este, segundo Alves (2009), é um nível mais complexo de consciência fonológica, pois o reconhecimento de um único segmento exige maior habilidade do falante para ser manipulado, diferentemente de uma unidade como a sílaba, que se discrimina auditivamente mais facilmente.

Byrne (1996: 40) afirma que o desenvolvimento das habilidades de decodificação e codificação (leitura e escrita) “[...] dependem, sobretudo, de uma combinação de consciência fonêmica e conhecimento das correspondências entre as letras e os sons. Nenhum dos dois é suficiente por si mesmo”. Moojen (2003), por sua vez, reitera a importância de estabelecer relações entre consciência fonológica e instrução alfabética. Considerando que a maioria dos falantes tende a não desenvolver uma percepção acerca dos elementos constituintes da fala antes de aprender a ler, é

importante que se investiguem quais são os níveis e as habilidades que esses sujeitos desenvolvem em consciência fonológica sem instrução alfabética, e o contrário também: quanto a instrução alfabética é relevante para o desenvolvimento de tal consciência, o que, segundo Moojen (2003), pode contribuir em estudos acerca de metodologias de alfabetização.

É importante, para esta discussão, considerar a dificuldade de tomada de consciência dos componentes dos próprios pensamentos e ações por parte dos falantes (BYRNE, 1996). Segundo Byrne (1996), as coisas que podem ser feitas facilmente – comportamento linguístico correspondente ao uso cotidiano da língua oral – são difíceis de serem objetos de pensamento – comportamento metalinguístico: interrupção do uso da língua para reflexão consciente sobre ela. Também, completa Byrne, “[...] é plausível que a ausência de uma compreensão objetiva da estrutura da corrente da fala faça com que o sistema da escrita seja muito mais misterioso [...]” (1996:43). Para o autor, a língua falada não apresenta elementos físicos claros que correspondam às letras, os segmentos discretos. “Assim, o problema que o aprendiz de leitura deve resolver é [...] o problema da segmentação, isto é, descobrir os elementos da fala contínua que correspondem aos elementos discretos da escrita alfabética” (BYRNE, 1996:40). Já Vandereveliden e Siegel (1995) apontam maior facilidade na manipulação de segmentos iniciais, seguida pela manipulação de segmentos finais e, como nível mais difícil, a manipulação de segmentos mediais. Cardoso-Martins (1995), enfim, entende que, apesar de ser, de fato, uma capacidade relacionada diretamente à alfabetização, uma série de questões sobre a estrutura da consciência fonológica e sobre a natureza exata de sua relação com a aprendizagem da leitura e da escrita permanecem controversas. Uma dessas questões diz respeito às relações entre a natureza dos processos de alfabetização e o desenvolvimento da consciência fonêmica, nosso foco aqui.

2 Procedimentos metodológicos: classes, sujeitos e testes

A pesquisa envolveu 96 alfabetizandos, distribuídos em seis classes distintas, duas em cada uma das três escolas participantes do estudo. Ter cursado Pré-Escola foi uma variável neutralizada, uma vez que todas as crianças participantes da pesquisa haviam passado pela Educação Infantil. Idade foi, igualmente, uma variável neutralizada, porque todos os sujeitos encontravam-se na faixa etária de sete e oito anos e, segundo Liberman *et al.* (1974), o período de doze meses entre os seis e sete anos de

idade não revela os mesmos efeitos diferenciais que são observados no período de doze meses nas idades anteriores nos testes de consciência fonológica. Acrescentemos a isso o fato de que a consciência fonológica emerge por volta dos seis ou sete anos (GOMBERT, 1992). Quanto à natureza dos processos de alfabetização, após um período de três meses de observação das aulas, notas de campos e análise documental de materiais de ensino, atividades e produções das crianças, caracterizamos as Classes como segue, em que **E** significa *escola*, e a numeração corresponde a cada uma das três instituições.

Classe/Escola	Caracterização quanto ao processo/método
1. Classe 1 – E1	Estratégias globais e estratégias sintéticas associadas: método misto.
2. Classe 2 – E1	Prevalência de estratégias de natureza sintética.
3. Classe 3 – E2	Prevalência absoluta de estratégias de natureza sintética.
4. Classe 4 – E2	Estratégias globais e estratégias sintéticas associadas: método misto.
5. Classe 5 – E3	Prevalência de estratégias globais.
6. Classe 6 – E3	Prevalência de estratégias globais.

Quadro 1 – Caracterização das Classes

Para as finalidades deste estudo, recortamos dois testes de consciência fonêmica³: apagamento e reordenação de fonema inicial e apagamento e reordenação de fonema medial. A ordem do teste envolveu a orientação para a audição da palavra pronunciada e o apagamento do som inicial com enunciação da palavra remanescente – primeiro teste – e, seguida, o mesmo procedimento com o som medial – segundo teste. Houve treinamento inicial para que a criança aprendesse como proceder em cada teste. Eis os testes:

Teste 1 Fonema Inicial	Teste 2 Fonema Medial
1. /t/ toco (oco)	1. /t/ luta (lua)
2. /d/ deles (eles)	2. /d/ lida (lia)
3. /p/ povo (ovo)	3. /p/ tipo (tio)
4. /b/ barco (arco)	4. /b/ suba (sua)
5. /f/ filha (ilha)	5. /f/ pifou (piou)
6. /v/ vela (ela)	6. /v/ curva (cura)
7. /k/ cacho (acho)	7. /k/ dicas (dias)
8. /g/ globo (lobo)	8. /g/ figos (fios)
9. /m/ molha (olha)	9. /m/ rimos (rios)
10. /n/ nossos (ossos)	10. /n/ dunas (duas)
11. /s/ salto (alto)	11. /s/ basta (bata)
12. /z/ z Unidos (unidos)	12. /z/ pisar (piar)
13. /Z/ janta (anta)	13. /Z/ sujar (suar)
14. /Σ/ chave (ave)	14. /Σ/ acho (ao)

³ Testes produzidos com base em Cielo (2001) e Cerutti-Rizzatti (2004).

15. /l/ lama (ama)	15. /l/ bola (boa)
16. /R/ risca (isca)	16. /r/ perde (pede)

Quadro 2 – Teste de CF

Com relação aos itens particularizados por ocasião dos testes, optamos por itens lexicais de domínio das crianças e, mais especificamente, pela priorização de itens dissilábicos e paroxítonos, com vistas a respeitar o padrão de tonicidade da língua.

3 Discussão dos resultados

Os resultados da *performance* das crianças são demonstrados nos dois gráficos a seguir. O primeiro deles quantifica o desempenho dos sujeitos, por classe, no teste de apagamento e reordenação de segmento inicial, e o segundo o faz no teste de apagamento e reordenação de segmento medial. Neles: **A** corresponde a *acertos*; **E**, a *erros*; e **N** corresponde a *não-resposta*.

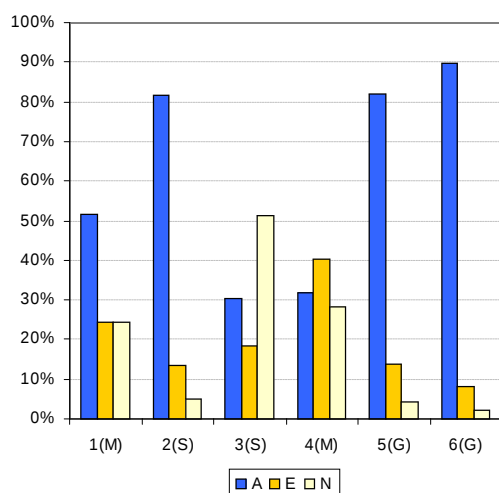


Figura 1 – Resultados do Teste 1 por classe

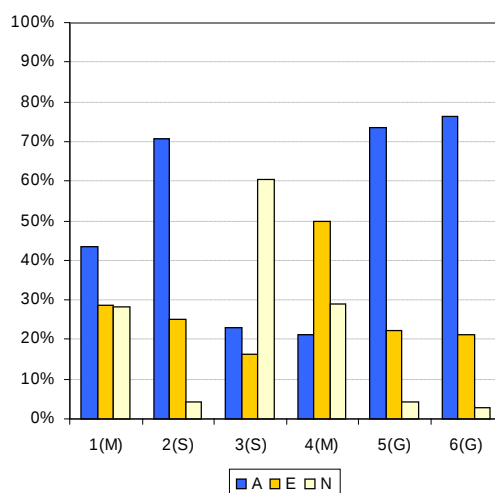


Figura 3 – Resultados do Teste 2 por classe

Podemos observar, nos gráficos acima, que a melhor *performance* nos testes corresponde às Classes 2, 5 e 6: a primeira delas de orientação sintética e as outras duas de orientação global. A Classe com pior desempenho no teste 1 é a Classe 3, de orientação *sintética*; já a classes com pior desempenho no teste 2 é a Classe 4, de orientação *mista*. A descrição qualificada dos dados permitiu-nos observar que havia em comum, nessas duas classes, uma ausência de organização do espaço e do tempo das

aulas, um processo de planejamento docente praticamente inexistente, o que instaurava uma espécie de *caos* no cotidiano escolar dessas crianças.

A análise empreendida ratificou dados de Vandervelden e Siegel (1995) acerca da maior facilidade para manipulação de segmentos iniciais e para a maior dificuldade de manipulação de segmentos mediais, o que fica evidente nos gráficos acima. Fez-nos ver, ainda, a inexistência de uma correspondência biunívoca entre consciência fonêmica e método de alfabetização em si mesmo: o maior ou menor domínio da modalidade escrita – e não o método – pareceu determinante na boa *performance*. Vale levantar razões pelas quais crianças em uma mesma faixa etária e inseridas em contextos educacionais nos quais não haja grandes disparidades socioeconômicas e institucionais, apresentam tamanhas distinções em termos de desenvolvimento ou não das habilidades ligadas à língua escrita. As crianças das Classes 1, 3 e 4, diferentemente das crianças das Classes 2, 5 e 6, não dominavam, em sua maioria, os princípios da leitura e da escrita como o faziam estas.

A maior diferença entre os grupos, no processo de encaminhamento da alfabetização, ao que pudemos constatar, foi o fato de que, enquanto as Classes 5 e 6 eram coerentes no encaminhamento do processo de alfabetização por meio da textualização, e a Classe 2 era coerente no encaminhamento fônico do processo, as demais Classes não empreendiam um processo planejado e coerente. Mesmo a Classe 3, de fundamentação claramente fônica, não apresentava planejamento organizado e consequente de atividades no cotidiano escolar, desorganização que, em nossa compreensão, retardava o processo de apropriação da escrita.

Com relação, especificamente, às Classes 5 e 6, um dado importante precisa ser retomado: o nível de letramento dos pais das crianças – em sua maioria formados no ensino médio – pareceu trazer consigo implicações na potencialização do desempenho escolar das crianças. O fato de as professoras aludirem à preocupação expressiva dos pais com a correção da escrita de seus filhos robustece essa nossa inferência, além do que sabemos que estudos diversos têm mostrado a interferência do nível de letramento escolar dos pais no processo de construção da leitura e da escrita das crianças, entre os quais pesquisa de Terzi (2002).

Assim, embora não houvesse diferenças flagrantes de natureza etária, institucional e socioeconômica entre os grupos, o grau de escolarização dos pais e as implicações de organização do tempo e do espaço das aulas parecem ter sido relevantes nos resultados. As aproximações entre as Classes 5 e 6 e a Classe 2 parecem estar muito

mais intimamente relacionadas à organização subjacente à prática pedagógica, o que favorecia o processo de apropriação da escrita por parte das crianças e, em relação mútua, o maior desenvolvimento da consciência fonêmica.

Considerações finais

Os dados aqui recortados parecem apontar significativamente para a inexistência de uma correlação mais efetiva entre tipo de processo de alfabetização e consciência fonêmica, já que, como pudemos verificar, de algum modo, processos globais terminam por se debruçar sobre o caráter segmental da escrita alfabética, sobretudo por ocasião da produção escrita. Nossos resultados, entendemos, depõem em favor da existência de uma correlação mais significativa entre domínio da língua escrita e determinados tipos de habilidades metafonológicas, em uma possível escala de consciência fonêmica – do que propriamente entre o desenvolvimento dessas habilidades e a natureza do processo de alfabetização no que respeita a métodos.

Referências

- ALVES, Ubiratã. O que é consciência fonológica. In: LAMPRECHT, Regina [et al.]. *Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.
- BYRNE, Brian. Treinamento da consciência fonêmica em crianças pré-escolares: por que fazê-lo e qual o seu efeito. In: CARDOSO-MARTINS, Cláudia. (Org.) *Consciência fonológica e alfabetização*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- CARDOSO-MARTINS, C. Sensitivity to rhymes, syllables, and phonemes in literacy acquisition in Portuguese. *Reading Research Quarterly*, 30, 1995, p. 808-828.
- CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. *Consciência fonêmica e aprendizado da leitura e da escrita: implicações fonêmicas de uma orientação metodológica mais sintética ou mais global de alfabetização*. Tese de doutorado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.
- CIELO, Carla. *Sensibilidade fonológica em crianças de 4 a 7 anos*. Tese de doutorado pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2001.
- GOMBERT, Jean Emile. General considerations. In: *Metalinguistic development*. Chicago: University of Chicago Press, 1992.
- GOUGH, Philip, LARSON, Kevin. A estrutura da consciência fonológica. In: CARDOSO-MARTINS, Cláudia. (Org.) *Consciência fonológica e alfabetização*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1996.

LAMPRECHT, Regina. Fixando o olhar na vidraça. In: LAMPRECHT, Regina [et al.]. *Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

LIBERMAN, I., SHANKWEILER, D, FISHER, CARTER, B. Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, v. 18, 1974, p. 201-212.

MOOJEN, Sônia (Coord.) *CONFIAS – Consciência fonológica: instrumento de avaliação sequencial*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MORAIS, José. Constraints on the development of phonemic awareness. In: BRADY, S.A., SHANKWEILER, D.P. *Phonological process in literacy – a tribute to Isabelle Y. Liberman*. LEA Publishers, 1991.

VANDERVELDEN, M. C., SIEGEL, L. S. Phonological recoding and phoneme awareness in early literacy: a developmental approach. *Reading Research Quarterly*. v. 30, oct/nov/dec, 1995.

TERZI, Sylvia Bueno. *A construção da leitura*. 3. ed. Campinas/SP: Pontes, 2002.