

Amanda Machado Chraim

**RELAÇÕES IMPLICACIONAIS ENTRE DESENVOLVIMENTO
DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E INSTRUÇÃO
ALFABÉTICA NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS INSERIDOS EM
ENTORNOS SOCIAIS GRAFOCÊNTRICOS**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Linguística.

Orientadora: Prof^a Dr^a Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti.

Coorientadora: Prof^a Dr^a Izabel Christine Seara.

Florianópolis
2012

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Chraim, Amanda Machado

Relações implicacionais entre desenvolvimento da
consciência fonológica e instrução alfabética na educação de
adultos inseridos em entornos sociais grafocêntricos
[dissertação] / Amanda Machado Chraim ; orientadora, Mary
Elizabeth Cerutti-Rizzatti ; co-orientadora, Izabel
Christine Seara. - Florianópolis, SC, 2012.
267 p. ; 21cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-
Graduação em Linguística.

Inclui referências

1. Linguística. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3.
Alfabetização. 4. Consciência Fonológica. I. Cerutti-
Rizzatti, Mary Elizabeth. II. Seara, Izabel Christine.
III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de
Pós-Graduação em Linguística. IV. Título.

AGRADECIMENTOS

Dois anos mergulhados. Ler, observar, perceber, escrever, constatar, compreender, relatar. Mas, quando saímos à superfície, percebemos que qualquer infinitivo que nos conduz ao longo de uma carreira acadêmica é pequeno – a grandeza, a real grandeza, está naqueles que nos cercam. O que nos importa, de fato, são as pessoas. Deve ser por isso que os trabalhos acadêmicos apresentam um espaço voltado aos agradecimentos. Porque, ao final (e durante, sempre), sabemos que qualquer trabalho é qualquer trabalho se não estiver ligado, conectado, relacionado às pessoas. Àquelas que nos cercam. E também às outras, aquelas que foram participantes de pesquisas, aquelas que deram vida a nossos trabalhos tão quantitativos, tão qualitativos, tão acadêmicos.

O que seria de um mestre ou de um doutor sem um Macul e uma Elizabeth em sua vida? Os dados não seriam compatíveis, os resultados não seriam válidos.

E o que seria de nós sem “o murmúrio da terra quando as estrelas se apagam”, da nossa “memória que o tempo não mata”? Dissertações ao vento sem o amor. Trabalhos com pouca paixão pouco importam àqueles que não sentem pouco. Muito só é muito com amor, com Marco – este trabalho, assim, como qualquer outro, só conclui-se na certeza de que a autora conhece o maior objeto de discussão de Vinicius de Moraes.

E então, aquela pessoa que, talvez sem perceber sua magnitude, abriu, apresentou, apontou os caminhos mais consistentes e relevantes de uma carreira viva e apaixonante. Orientadora de vida, aquela que tem, sim, uma capa mágica, abençoada, que leva, da maneira mais correta, a vida. Mary, que é também Elizabeth, qualquer agradecimento – muito e grande – seria pouco.

A grandeza, devemos crer, se encontra na importância que damos aos fatos e às pessoas. Os seres humanos que nos cercam são enormes, profundos, eternos. A mãe, o pai, o irmão, o avô, a avó, a prima, o amor, a madrasta, as orientadoras, os amigos-amores – são eles.

Qualquer pesquisa ou trabalho seria minimizado não fosse a grandeza dos seres humanos que nos cercam. Desmergulhemos.

Eu, que ando sempre na direção oposta, e acredito que a verdade se encontra no avesso das coisas, quero falar sobre o contrário [...] (ALVES, 1994, p. 5).

RESUMO

Esta pesquisa constitui um estudo de natureza quantitativa, com perspectiva qualitativa complementar, que teve como objetivo identificar – a partir das relações depreensíveis entre consciência fonológica e instrução alfabética – quais habilidades metafonológicas se mostram mais efetivamente implicadas no aprendizado da codificação e da decodificação alfabéticas, em se tratando de falantes brasileiros adultos em processo de alfabetização, considerando a condição de sujeitos inseridos em entornos grafocêntricos, o que caracteriza os quatorze alfabetizandos participantes deste estudo. Os dados de pesquisa foram gerados a partir de um ditado que foi analisado à luz das teorias de Ferreiro e Teberosky (1991 [1984]) no que respeita aos estágios implicacionais de apropriação de escrita; de uma entrevista semiestruturada que investigou os usos que tais sujeitos fazem, em sua rotina, da modalidade escrita da língua; e de um teste de consciência fonológica – CONFIAS. Para tanto, esta pesquisa teve como referencial teórico, além de autores que discorrem sobre as relações entre consciência fonológica e alfabetização, os estudos do letramento, tematizando algumas das perspectivas ontológicas e axiológicas sob as quais a alfabetização de adultos é concebida historicamente, contextualizando, dessa forma, o universo do a(na)lfbetismo adulto, a fim de investigar-se a mobilidade dos alfabetizandos adultos na sociedade grafocêntrica em que estão inseridos. Os resultados convergem com estudos já realizados na área ao reiterar as relações entre estágios mais avançados no aprendizado da escrita alfabética e melhores escores nos testes de consciência fonológica, sugerindo, ainda, relações de outra ordem, entre maior inserção em ambientações grafocêntricas e níveis mais avançados de domínio da escrita, o que, por implicação, remete a melhores escores em testes de consciência fonológica.

Palavras-chave: Alfabetização. Consciência fonológica. Inserção em ambientações grafocêntricas.

ABSTRACT

This research constitutes a study of a quantitative nature, with a complementary qualitative perspective, which had as a goal to identify – from the understood relationships between phonological awareness and literacy instruction – which metaphonological abilities appear to be more effectively implicated in the learning of the alphabetical coding and decoding and which of these abilities emerge due to said learning, as it relates to adult Brazilian speakers in the process of literacy instruction, considering their condition as subjects inserted in graphocentric surroundings, being this a characteristic that all fourteen participants of this study share. The research data was taken from a dictation that was analyzed according to the theories of Ferreiro and Teberosky (1991 [1984]) as it related to the implicational stages of writing acquisition; of a semi-structured interview that investigated the uses those subjects made, in their routines, of the written modality of language; and a test of phonological awareness – CONFIAS. Thus, the research had as theoretical reference, besides the authors that wrote about the relationship between phonological awareness and the process of literacy, the studies of literacy, working around some of the ontological and axiological perspectives under which the literacy process of adults is understood historically, contextualizing, in this way, the universe of adult illiteracy, in order to investigate the mobility of literate adults in the graphocentric society in which they are inserted. The results agree with the study already done in the area by reiterating the relationship between more advanced stages in the learning of alphabetical writing and better scores in tests of phonological awareness, suggesting, also, relationships of a different order, between greater insertion in graphocentric environments and higher levels of written proficiency, which, by implication, leads to better scores in tests of phonological awareness.

Key-words: Literacy process. Phonological awareness. Insertion in graphocentric environments.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ditado de P1.....	104
Figura 2 – Ditado de P2.....	105
Figura 3 – Ditado de P3.....	106
Figura 4 – Ditado de P4.....	107
Figura 5 – Ditado de P5.....	108
Figura 6 – Ditado de P6.....	108
Figura 7 – Ditado de P7.....	109
Figura 8 – Ditado de P8.....	110
Figura 9 – Ditado de P9.....	111
Figura 10 – Ditado de P10.....	112
Figura 11 – Ditado de P11.....	115
Figura 12 – Ditado de P12.....	116
Figura 13 – Ditado de P13.....	117
Figura 14 – Ditado de P14.....	118

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Desempenho no CONFIAS dos sujeitos no <i>estágio alfabético</i> de escrita.....	120
Gráfico 2 – Desempenho no nível da <i>sílab</i> a.....	123
Gráfico 3 – Desempenho no nível do <i>fonema</i>	139
Gráfico 4 – Desempenho no CONFIAS dos sujeitos nos demais estágios de escrita.....	150

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Índice de acertos dos participantes no <i>estágio alfabético</i> de escrita.....	121
Tabela 2 – Síntese (nível da <i>sílaba</i>).....	124
Tabela 3 – Produção de palavra com a sílaba dada.....	125
Tabela 4 – Segmentação (nível da <i>sílaba</i>).....	126
Tabela 5 – Identificação de rima.....	127
Tabela 6 – Produção de rima.....	129
Tabela 7 – Exclusão (nível da <i>sílaba</i>).....	131
Tabela 8 – Identificação de sílaba inicial.....	133
Tabela 9 – Identificação de sílaba medial.....	134
Tabela 10 – Transposição (nível da <i>sílaba</i>).....	135
Tabela 11 – Produção de palavra que inicia com o som dado.....	140
Tabela 12 – Identificação de fonema inicial.....	141
Tabela 13 – Identificação de fonema final	142
Tabela 14 – Exclusão (nível do <i>fonema</i>).....	143
Tabela 15 – Síntese (nível do <i>fonema</i>).....	145
Tabela 16 – Segmentação (nível do <i>fonema</i>).....	146
Tabela 17 – Transposição (nível do <i>fonema</i>).....	147
Tabela 18 – Índice de acertos dos participantes nos outros estágios de escrita.....	151
Tabela 19 – Tarefas do CONFIAS (nível da <i>sílaba</i>)	155
Tabela 20 – Desempenho de P11 no nível da <i>sílaba</i>	157
Tabela 21 – Tarefas do CONFIAS (nível do <i>fonema</i>).....	161
Tabela 22 – Desempenho de P11 no nível do <i>fonema</i>	162
Tabela 23 – Desempenho de P12 no nível da <i>sílaba</i>	166
Tabela 24 – Desempenho de P12 no nível do <i>fonema</i>	170
Tabela 25 – Desempenho de P13 no nível da <i>sílaba</i>	174
Tabela 26 – Desempenho de P13 no nível do <i>fonema</i>	177
Tabela 27 – Desempenho de P14 no nível da <i>sílaba</i>	180
Tabela 28 – Desempenho de P14 no nível do <i>fonema</i>	183
Tabela 29 – Categorização da inserção em ambientações grafocêntricas por parte dos participantes de pesquisa no <i>estágio alfabético</i> de escrita.....	188

Tabela 30 – Inserção em ambientações grafocêntricas por parte dos participantes de pesquisa nos outros estágios de escrita.....	205
Tabela 31 – Inserção em ambientações grafocêntricas e estágios de escrita.....	210
Tabela 32 – Resultados de todos os instrumentos de geração de dados.....	212

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
1 CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA E APRENDIZAGEM DA ESCRITA: UMA DISCUSSÃO SOBRE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E SUAS RELAÇÕES COM O DOMÍNIO DO SISTEMA ALFABÉTICO.....	31
1.1 Consciência fonológica: uma discussão conceitual	32
1.1.1 Consciência silábica e especificidades da constituição da sílaba em português	35
1.1.2 Consciência fonêmica e especificidades das relações grafêmico-fonêmicas e fonêmico-grafêmicas no sistema alfabético da língua portuguesa.....	39
1.2 Relações entre eliciação da consciência fonológica e aprendizagem de uma escrita alfabética	46
1.3 Estágios implicacionais de aquisição de escrita (Ferreiro e Teberosky (1991 [1985])) e implicações em se tratando da consciência fonológica: recorte teórico-epistemológico de interesse neste estudo	49
2 ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS: UMA DISCUSSÃO DE NATUREZA ONTOLÓGICA, AXIOLÓGICA E TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICA E UMA REFLEXÃO SOBRE RELAÇÕES ENTRE ALFABETISMO E GRAFOCENTRISMO	59
2.1 Alfabetização, mito do <i>alfabetismo</i> e mobilidade social: uma discussão de natureza ontológica e axiológica	60

2.2 Alfabetização de adultos: implicações históricas, indicadores e processos	646
2.3 Usos sociais da escrita: a(na)lfbetismo e grafocentrismo.....	73
2.3.1 A presença da escrita nas sociedades contemporâneas....	74
2.3.2 Práticas de letramento e analfabetismo: uma discussão complexa.....	78
3 OS PARTICIPANTES E O PERCURSO DE GERAÇÃO DE DADOS: DELINEAMENTOS DA PESQUISA.....	85
3.1 A composição da amostra: os participantes de pesquisa...87	
3.2 Os instrumentos de geração de dados.....	924
3.2.1 A entrevista semiestruturada sobre usos da modalidade escrita no cotidiano	93
3.2.2 O ditado para categorização da <i>performance</i> escrita nos estágios implicacionais de Ferreiro e Teberosky (1991 [1984])	95
3.2.3 O CONFIAS	98
4 RELAÇÕES DEPREENDÍVEIS ENTRE A <i>PERFORMANCE</i> ESCRITA, O DESEMPENHO NO CONFIAS E INSERÇÃO GRAFOCÊNTRICA DOS PARTICIPANTES DE PESQUISA	101
4.1 Categorização da <i>performance</i> dos participantes de pesquisa segundo os estágios implicacionais de apropriação da escrita propostos por Ferreiro e Teberosky (1991 [1984])...102	
4.1.1 <i>Performance</i> escrita: sujeitos no <i>estágio alfabético</i>	103

4.1.2 <i>Performance</i> escrita: sujeitos nos outros estágios implicacionais.....	114
4.2 Desempenho no CONFIAS dos sujeitos no estágio alfabético de escrita	119
4.2.1 Desempenho no CONFIAS dos sujeitos no <i>estágio alfabético</i> de escrita – Nível da <i>sílab</i> a	122
4.2.2 Desempenho no CONFIAS dos sujeitos no <i>estágio alfabético</i> de escrita – Nível do <i>fonema</i>	137
4.3 Desempenho no CONFIAS dos sujeitos nos outros estágios de escrita.....	149
4.3.1 Desempenho no CONFIAS do participante de pesquisa na transição entre os estágios <i>silábico-alfabético</i> e <i>alfabético</i> de escrita (P11).....	154
4.3.2 Desempenho no CONFIAS do participante de pesquisa no <i>estágio silábico</i> de escrita (P12).....	165
4.3.3 Desempenho no CONFIAS do participante de pesquisa na transição entre os estágios <i>silábico</i> e <i>silábico-alfabético</i> de escrita (P13).....	173
4.3.4 Desempenho no CONFIAS do participante de pesquisa no <i>estágio pré-silábico</i> de escrita (P14)	179
4.4 Possíveis relações entre inserção grafocêntrica e categorização nos estágios implicacionais de domínio da escrita.....	186
4.4.1 Inserção em ambientações grafocêntricas por parte dos participantes de pesquisa no <i>estágio alfabético</i> de escrita	188

4.4.2 Inserção em ambientações grafocêntricas por parte dos participantes de pesquisa nos outros estágios de escrita.....	205
4.5 Relações entre inserção em ambientações grafocêntricas, classificação em estágios de aprendizado da escrita e <i>performance</i> em testes de consciência fonológica	211
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	221
REFERÊNCIAS.....	227
ANEXOS	237

INTRODUÇÃO

A leitura do mundo precede a leitura da palavra,
daí que a posterior leitura desta não possa
prescindir da continuidade da leitura daquele
(FREIRE, 1989, p. 9).

Esta dissertação¹ tematiza a *consciência fonológica* e as suas relações com a aprendizagem da escrita na idade adulta em sociedades grafocêntricas². Nesse viés temático, o estudo tem como objeto *habilidades metafonológicas* implicadas mais efetivamente na aprendizagem da leitura e da escrita, em se tratando de falantes brasileiros adultos, inseridos em sociedades grafocêntricas³, que estão em diferentes etapas da alfabetização, considerando os estágios implicacionais de apropriação da escrita propostos por Ferreiro e Teberosky (1991 [1984])⁴.

Assim, os participantes desta pesquisa – que contou com três instrumentos de geração de dados distintos – foram quatorze adultos inseridos em processo de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos do município de Florianópolis. Os dados obtidos a partir dos instrumentos de pesquisa, constituídos por dois testes – um ditado e um

¹ Esta pesquisa insere-se nas atividades do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada – NELA – da Universidade Federal de Santa Catarina.

² Por *sociedades grafocêntricas*, para as finalidades deste estudo, compartilhamos a compreensão de Fischer (2006, p. 280) e a expandimos: “A multiplicação, diversificação, proliferação e aceleração do material escrito caracterizam a atual ‘pandemia de informações’” da sociedade moderna, na qual todos os indivíduos estão inseridos. As sociedades de toda parte exploram a palavra escrita em vitrines, cartazes, panfletos, propagandas em ônibus (FISCHER, 2006), de forma que todas as pessoas que circulam por tais sociedades têm contato direto com a modalidade escrita, quer dominem ou não o código por meio do qual essa modalidade é veiculada.

³ Tratamos, ao longo desta dissertação de *grafocentrismo*, mas não concebemos o sufixo *-ismo* como *excessivo*, tal qual possa suscitar sob o ponto de vista morfológico. Entendemos que o sufixo ainda é necessário para marcar o novo espaço da escrita na vida contemporânea.

⁴ É importante destacar que utilizamos os estágios de apropriação da escrita de Ferreiro e Teberosky (1991 [1984]) exclusivamente como um instrumento de classificação, sem assumirmos tal proposta como pressuposto para a alfabetização.

teste de consciência fonológica – e uma entrevista semiestruturada, foram analisados quantitativamente, com perspectiva qualitativa complementar.

Pelo fato de trabalharmos com o universo adulto, parece-nos fundamental a percepção da maneira como o adulto, que vive, locomove-se e trabalha em uma sociedade permeada pela escrita, constrói inteligibilidades acerca dessa modalidade da língua. A maioria dos adultos apresenta uma relativa dependência em se tratando de tais usos, dado – se não por outras razões – o fato de estarem inseridos, de modo geral, em sociedades que fazem uso crescentemente maior da escrita e, portanto, defrontam-se cotidianamente com o desafio de tentar *desvendá-la*, sobremodo em suas configurações mais básicas. No reconhecimento de tais especificidades do universo adulto, possivelmente não seja exagero evocar implicações de *sobrevivência*, a exemplo de situações como tomar um ônibus para se locomover na urbanidade ou escrever uma carta para familiares que demandam notícias de bem-estar, situações essas em que o adulto relaciona-se diretamente com a escrita, mesmo que por intermédio de outrem. Assim, “[...] quando esses alunos chegam à escola, trazem consigo múltiplas e diversificadas experiências em eventos de fala e de letramento.” (MATENCIO, 2003, p. 5).

Nesta discussão, é relevante registrar que o adulto, mesmo não alfabetizado, tende a desenvolver estratégias para se relacionar com a modalidade escrita da língua – o que pode, de algum modo, ter relações com habilidades metafonológicas –, já que, na maioria das vezes, depende dela para melhor se mover no seu cotidiano se considerada a elevada presença dessa modalidade da língua nas sociedades contemporâneas. Muito provavelmente, como coloca Matencio (2003), sabem também *ler* – tomando *leitura* em sentido *lato* –, embora não o código alfabético especificamente, mas imagens, tal qual, *grosso modo*, em logografias.

Embora, à primeira vista, essas últimas estratégias pareçam não ter estreitas relações com o desvendamento do princípio alfabético e, por via de consequência, não haver mútua influência com o desenvolvimento de habilidades metafonológicas, entendemos tratar-se de um comportamento relevante porque implica atenção à organização da escrita, podendo haver desdobramentos no desenvolvimento de tais habilidades em decorrência de possíveis comportamentos metacognitivos que demandem.

Consciência fonológica – definida como a capacidade que o falante tem de identificar e manipular as unidades fonológicas que

constituem a fala (SCHERER, 2009) – está, para as finalidades desta dissertação, diretamente imbricada à *alfabetização*, processo que nos interessa no que respeita ao universo dos adultos, questão bastante discutida há várias décadas no Brasil e de expressivo interesse na pauta acadêmica, dadas as estatísticas pouco favoráveis que indicadores oficiais persistem em apontar. Assim, compreendemos que pesquisas como esta que propomos poderão contribuir de algum modo com novas inteligibilidades sobre processos de a(na)lfbetismo junto ao público adulto, constituindo estudos potencialmente capazes de favorecer a otimização de ações e políticas públicas que permitam uma inserção cada vez maior desses cidadãos na cultura escrita.

Na busca de construir tais novas inteligibilidades sobre o a(na)lfbetismo adulto, retomamos estudos de Ferreiro e Teberosky (1991 [1984]) com crianças não alfabetizadas de classes média e baixa, em que as autoras apontam que a alfabetização é um processo de construção, durante o qual o falante se apropria da escrita à medida que interage com ela (SCHERER, 2008). Apesar de tal embasamento teórico originar-se de pesquisas com crianças, acreditamos que os adultos podem ser avaliados com base nesses postulados – o que converge com estudos de Ferreiro (2007) com adultos analfabetos, nos quais a autora observa que as semelhanças entre crianças e adultos nos aspectos relacionados aos conhecimentos acerca da modalidade escrita da língua são bastante notáveis.

Ferreiro e Teberosky (1991 [1984]) propõem que a aprendizagem da escrita passa por diferentes estágios, à medida que os sujeitos interagem com essa modalidade da língua (SCHERER, 2008). Tais estágios implicacionais de apropriação da escrita postulados pelas autoras são bastante relevantes para esta pesquisa, pois, a partir deles, observamos as hipóteses que são formadas pelos sujeitos adultos a partir de sua interação com a escrita. Assim, o desempenho dos participantes de pesquisa em habilidades de consciência fonológica foi analisado de acordo com esses estágios – trata-se de uma análise guiada pela concepção segundo a qual há habilidades fonológicas que antecedem a instrução alfabética e há habilidades fonológicas que se eliciam com essa instrução. Dessa forma, o tema escolhido para este estudo tem como delimitação **habilidades metafonológicas mais efetivamente implicadas na aprendizagem da leitura e da escrita em se tratando de falantes brasileiros adultos inseridos em ambientações sociais grafocêntricas e participantes de processo de alfabetização,**

considerando teorizações de Ferreiro e Teberosky (1991 [1984])⁵ sobre os estágios implicacionais de apropriação de escrita.

Entendemos, assim, que a *alfabetização* é um processo imbricado nos trabalhos ligados à consciência fonológica; e, na vasta literatura⁶ sobre tal relação, parece haver um expressivo consenso de que ambos os fenômenos influenciam-se mutuamente. Byrne (1996, p. 40) corrobora essa ideia ao afirmar 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 os grafemas e os fonemas. Nenhum dos dois é suficiente por si mesmo”.

Compartilhamos, pois, a concepção de que há, de fato, uma reciprocidade entre consciência fonológica e aprendizado de uma escrita alfabética: habilidades metafonológicas que o falante possui antes de ser alfabetizado auxiliam na apropriação da escrita, enquanto o aprendizado de tal escrita auxilia no desenvolvimento de habilidades fonológicas mais complexas (SCHERER, 2008). Importa, pois, investigarmos quais são os níveis e as habilidades que esses participantes de pesquisa desenvolvem em consciência fonológica sem instrução alfabética e o contrário também: o quanto a instrução alfabética é relevante para o desenvolvimento de tal consciência.

Cardoso-Martins (1996, p. 7) 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 permanece controvertida”. Assim, torna-se interessante pesquisar essas questões, de maneira que as relações entre consciência fonológica e leitura e escrita possam ser discutidas por um viés que parece ainda estar longe de se ter sido esgotado.

Para tanto, esta dissertação organizou-se de modo a responder a questões centrais de pesquisa, formuladas a partir do que colocam Moojen *et al.* (2003). Eis tais questões-problema: **Em se tratando dos**

⁵ Importa destacar que Ferreiro (2003) não compartilha das teorias acerca da consciência fonológica utilizadas nesta pesquisa – para essa autora, por exemplo, a consciência fonêmica parece ser parte do inconsciente do falante. Registramos, assim, que os estudos de Ferreiro são utilizados, nesta dissertação, somente no que se refere aos estágios implicacionais de escrita.

⁶ CARDOSO-MARTINS (1996); LAMPRECHT (2009); MOOJEN (2003); WAGNER E TORGESEN (1987); CERUTTI-RIZZATTI (2004); CIELO (2001) entre outros tantos autores.

alfabetizando adultos, inseridos em entornos sociais grafocêntricos –, participantes desta pesquisa: (1) Que habilidades metafonológicas parecem estar mais efetivamente implicadas no aprendizado da codificação e da decodificação alfabéticas?; (2) Como tais habilidades se desenvolvem durante o processo de apropriação do código alfabético, considerando os estágios implicacionais propostos por Ferreiro e Teberosky (1991 [1984])?; e, finalmente, (3) É possível, no desenvolvimento dessas habilidades, depreender implicações⁷ derivadas do contato desses sujeitos com a modalidade escrita no cotidiano grafocêntrico em que se inserem? Se sim, que implicações são essas?

Assim, o objetivo geral deste estudo é identificar, a partir das relações depreensíveis entre consciência fonológica e instrução alfabética, quais habilidades metafonológicas se mostram mais efetivamente implicadas no aprendizado da codificação e da decodificação alfabéticas, em se tratando de falantes brasileiros adultos em processo de alfabetização e considerando a proposta de Ferreiro e Teberosky (1991 [1984]) no que respeita aos estágios implicacionais de apropriação de escrita, tanto quanto considerando a condição de sujeitos inseridos em entornos grafocêntricos que caracteriza os alfabetizando participantes da pesquisa.

A partir desse objetivo, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: 1) categorizar os informantes de pesquisa segundo os estágios implicacionais de apropriação da escrita propostos por Ferreiro e Teberosky (1991 [1984]); 2) identificar, nos participantes de pesquisa, habilidades metafonológicas no nível da sílaba: síntese, segmentação, identificação de sílaba inicial, identificação de rima, produção de palavra com a sílaba dada, identificação de sílaba medial, produção de rima, exclusão e transposição; 3) identificar, nos participantes de pesquisa, habilidades metafonológicas no nível do fonema: produção de palavra que inicia com o fonema dado, identificação de fonema inicial, identificação de fonema final, exclusão, síntese, segmentação e transposição; 4) identificar usos da escrita que, a despeito do não-domínio dessa modalidade, os participantes de pesquisa levam a efeito em seu cotidiano, dada sua inserção em uma sociedade grafocêntrica; e 5) depreender possíveis relações entre essa inserção cotidiana no

⁷ Tomamos *implicações* aqui, desde o título, no sentido de *ser parte do fenômeno em estudo* e não necessariamente no sentido de *estabelecer com o fenômeno uma relação de natureza causal-consecutiva*, como comumente o toma a Linguística Teórica.

universo da escrita e o desenvolvimento das habilidades fonológicas em estudo.

Uma questão que influenciou para a delimitação do tema desta pesquisa, também relevante, é o fato de encontrarmos poucos estudos sobre a relação entre *instrução alfabética* e *consciência fonológica* vinculados ao público adulto. Se pensarmos na abordagem complementar no que respeita à mobilidade social desses sujeitos, possivelmente os estudos sejam ainda mais raros. “É importante lembrarmos que também com adultos em processo de alfabetização ocorrem as mesmas descobertas que podem ser verificadas nas crianças” (BLANCO-DUTRA, 2009, p. 103). Santos e Maluf (2007) também registram essa escassez de estudos dizendo que, apesar de a consciência fonológica ter se mostrado como a habilidade metalinguística mais estudada, “[...] as pesquisas voltadas para a investigação das relações entre consciência fonológica e aquisição da escrita em adultos analfabetos falantes do português são escassas [...]”.

Geralmente, os trabalhos têm como participantes de pesquisa crianças em fase de alfabetização, ou até mesmo adolescentes. “[...] são escassos os estudos brasileiros realizados com adultos, o que chama a atenção para a necessidade de avançar nesse conhecimento, [...] dado o número significativo de indivíduos aprendendo a ler e escrever na idade adulta” (ZANELLA; PAGNEZ, 2006, p. 74). Assim, concordamos com Zanella e Pagnez (2006, p. 78) quando afirmam que [...] em sociedades como a brasileira, em que ainda são enfrentados gravíssimos índices de analfabetismo entre jovens e adultos, impõe-se a realização de mais estudos a respeito do conhecimento linguístico implícito e explícito nessa população”.

A partir dessas colocações, consideramos que esta pesquisa pode ser bastante relevante para a área em questão, sobretudo considerando que a construção de novas inteligibilidades sobre as relações aqui topicalizadas poderão contribuir para potencializar abordagens metodológicas no ensino e na aprendizagem da modalidade escrita a esse público, favorecendo a reversão de indicadores oficiais de a(na)lfbetismo tal qual se mostram no Brasil contemporâneo.

Para darmos conta de tais propósitos, esta dissertação está estruturada em quatro capítulos distintos: no primeiro deles, apresentamos conceitos importantes acerca da consciência fonológica, com maior detalhamento no que diz respeito às consciências silábica e fonêmica. Com essas noções, empreendemos, em seguida, uma discussão que relaciona o desenvolvimento da consciência fonológica com o aprendizado da escrita alfabética, estabelecendo, assim, uma

relação de mútua influência entre ambos; é neste capítulo, também, que apresentamos as teorias de Ferreiro e Teberosky (1991 [1985]) no que diz respeito aos estágios implicacionais de apropriação da escrita.

O segundo capítulo traz uma discussão que entendemos bastante relevante para a pesquisa com Educação de Jovens e Adultos: na perspectiva dos estudos do *letramento*, tematizamos algumas das perspectivas ontológicas e axiológicas sob as quais a alfabetização de adultos vem sendo concebida historicamente, contextualizando, assim, o universo do a(na)lfbetismo adulto. Propomos, também neste capítulo, discussões acerca da mobilidade dos alfabetizando adultos na sociedade grafocêntrica em que estão inseridos.

Todo o percurso metodológico empreendido ao longo da pesquisa é explicitado no terceiro capítulo desta dissertação, que dá conta da composição da amostra – com a apresentação dos participantes e do contexto em que foi feita a pesquisa – e do detalhamento dos instrumentos de geração de dados utilizados. Reapresentamos, ali, as questões problema que estão desde aqui anunciadas.

Por último, o quarto capítulo registra o percurso analítico dos dados coletados, sendo dividido, assim, em quatro seções distintas, na busca de discutirmos e relacionarmos os dados encontrados a partir dos instrumentos de pesquisa – a primeira delas apresenta os dados referentes ao desempenho dos participantes de pesquisa no teste de consciência fonológica, buscando relacioná-lo, em seguida, com a *performance* escrita desses sujeitos no ditado. Em seguida, apresentamos os resultados referentes à entrevista semiestruturada, discutindo, assim, as possíveis relações entre a maior ou menor inserção dos alfabetizando na sociedade grafocêntrica com os conhecimentos que constroem acerca da escrita, de forma a chegar à escolarização formal com hipóteses de escritas bastante avançadas.

Assim, a partir das discussões que apresentamos nesta introdução, levando em conta a organização que propomos para esta dissertação, acreditamos que poderemos estabelecer importantes relações entre a realidade dos adultos analfabetos participantes da pesquisa – no que diz respeito ao seu contato com a modalidade escrita da língua –, o processo de alfabetização em que estão inseridos e as suas habilidades em consciência fonológica.

1 CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA E APRENDIZAGEM DA ESCRITA: UMA DISCUSSÃO SOBRE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E SUAS RELAÇÕES COM O DOMÍNIO DO SISTEMA ALFABÉTICO

[...] todos nós temos a capacidade de observar o material sonoro através do qual efetivamos a comunicação que, sem essa concretização, ficaria no nível mental, interno. Somos capazes de parar para pensar sobre os sons das línguas sem nos atermos ao significado que eles podem transmitir; de brincar com eles manipulando-os e assim criando novas sequências, novas formas; somos capazes de enxergar relações possíveis e comutações viáveis (LAMPRECHT, 2009, p. 17).

Nas discussões acerca da *consciência linguística*, é importante destacarmos que esse comportamento está diretamente ligado à capacidade de compreender, refletir e manipular as unidades da língua, dando foco às expressões linguísticas e não aos conteúdos das mensagens. O uso automático da língua não deve ser considerado como explicitação da *consciência linguística*, mas, sim, como meio de ‘sobrevivência’ social, necessidade dos falantes na comunicação e na expressão em interações cotidianas. A *consciência linguística*, diferentemente desses comportamentos automáticos, implica manipulação consciente e deliberada das unidades linguísticas.

É esclarecedora a afirmação de Cielo (2001, p. 08) sobre este tema: “[...] as atividades de consciência linguística pressupõem certa capacidade de reflexão e auto-monitoramento intencional e apenas podem ser consideradas verdadeiramente metalinguísticas se forem **intencionalmente desempenhadas**” (grifos nossos). Vale mencionar estudos de Yavas e Haase (1988, p. 31), segundo os quais *consciência linguística* é “[...] a capacidade do indivíduo de tratar a linguagem como um objeto de análise e reflexão e é observada claramente em situações em que o indivíduo emite julgamentos sobre as unidades linguísticas [...]”.

A maioria dos estudiosos afirma que é por volta dos quatro ou cinco anos de idade que emerge a consciência linguística das crianças, porém, como registram Yavas e Haase (1988, p. 32), mesmo sendo falantes e ouvintes competentes, as crianças ainda não são capazes, nessa idade, de refletir sobre a linguagem não a relacionando ao seu contexto comunicativo.

[...] somente quando existe uma nítida evidência de que as crianças colocam o conteúdo entre parênteses e refletem a respeito da forma, fazendo comentários ou manipulações deliberadas é que se pode dizer que estão metalingüisticamente conscientes (FLÔRES, 1992, p. 50).

A *consciência linguística* implica diferentes formas, com focalizações diferentes: *consciência sintática*, *consciência semântica*, *consciência pragmática* e, foco deste projeto, *consciência fonológica*. “A ordem cronológica ou hierárquica em que essas habilidades em consciência linguística são mobilizadas varia em função do nível de aquisição da linguagem” (CERUTTI-RIZZATTI, 2004, p. 19).

1.1 Consciência fonológica: uma discussão conceitual

Consciência fonológica é geralmente definida como “[...] a habilidade para manipular as unidades fonológicas constitutivas da fala” (CERUTTI-RIZZATTI, 2004, p. 19). Segundo Moojen *et al.* (2003), essa consciência envolve o reconhecimento, por parte do falante, de que as palavras são constituídas por diversos sons, que podem ser manipulados. “O componente sonoro da língua, portanto, constitui um objeto de reflexão. É nesse cenário que se começa a discussão sobre consciência fonológica” (ALVES, 2009, p. 33).

Cielo (2001) afirma que a consciência fonológica é agenciada por ocasião de observação, manipulação e análise da estrutura fonológica, desprendendo-se, o usuário da língua, dos significados e conteúdos da comunicação. Tais considerações da autora convergem com estudos de Gough e Larson (1996, p. 15) nos quais afirmam que essa consciência requer que o falante ignore os significados das palavras para, então, prestar atenção na sua estrutura e ter a capacidade de examiná-la e manipulá-la.

Hakes (1980) mostra que a distinção entre esse processamento linguístico controlado e o processamento linguístico automático nem sempre é nítida, já que, muitas vezes, esses comportamentos se bifurcam. Um exemplo disso é quando acontece um erro no uso da língua, e o falante o corrige, “[...] extrapolando os níveis elementares de produção e de compreensão de enunciados para, espontaneamente, valer-se de seus conhecimentos sobre o funcionamento da língua com vistas a retificar o erro cometido” (CERUTTI-RIZZATTI, 2004, p. 17).

Hakes (1980) mostra que, no entanto, enquanto os comportamentos linguísticos são naturais e mecânicos, sem reflexão sobre sua forma, os comportamentos que envolvem *consciência linguística* pedem atenção controlada do sujeito, pois são intencionais.

Assim, segundo Gough e Larson (1996), a consciência fonológica exige uma nova perspectiva: deve haver uma mudança na forma como o falante “encara” a palavra. Para Cielo (2001, p. 47), na expressão *consciência fonológica*,

[...] estão englobadas as habilidades em reconhecimento e produção de rimas, análise, síntese, reversões e outras manipulações silábicas e fonêmicas, além da habilidade em realizar as correspondências entre fonemas e grafemas e vice-versa.

Considerando que consciência fonológica envolve “[...] a capacidade de manipulação das unidades sonoras das quais o indivíduo se torna consciente” (ALVES, 2009, p. 34), é importante que atentemos para a definição de *manipulação* – segundo Alves (2009), ela está relacionada à capacidade de desempenhar atividades como, por exemplo, apagar, adicionar ou substituir sons. É importante destacar aqui a advertência que faz Scliar-Cabral (2003) sobre a diferença entre a simples percepção das distinções fonêmicas da capacidade de manipulação consciente dos fonemas. Segundo a autora, não se pode considerar como *consciência fonológica* “[...] os processos automáticos perceptuais implicados na extração dos traços fonéticos das pistas acústicas, a atribuição de pesos foneticamente condicionados e sua integração que permitem diferenciar umas unidades das outras” (SCLIAR-CABRAL, 2003, p. 59). Sob essa perspectiva, reflexão e manipulação são dois conceitos fundamentais na definição de *consciência fonológica* (ALVES, 2009).

A consciência fonológica implica diferentes habilidades, que formam um *continuum* de complexidade. Assim, por essas habilidades “[...] serem distintas e por envolverem unidades linguísticas também diferenciadas, revelam-se em momentos específicos da maturação [...]” (ALVES, 2009, p. 35). Cerutti-Rizzatti (2004) aponta que a *consciência fonológica* pode ser dividida em, no mínimo, 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 se eliciar, seguida pela *consciência silábica* e,

por último, pela *consciência fonêmica*. Há, pois, um *continuum* no desenvolvimento dessas habilidades, “[...] um aumento gradual da complexidade dos processos cognitivos e lingüísticos envolvidos, com a consciência de rimas e sílabas precedendo a alfabetização, que favoreceria níveis de consciência fonêmica” (CIELO, 2001, p. 48).

Quanto à *consciência de palavra*, surge em crianças pré-escolares e “[...] pode ser caracterizada como a habilidade de perceber a arbitrariedade da relação entre a palavra e seu referente [...]” (CIELO, 2001, p. 48). Segundo Berthoud-Papandropoulou e Sinclair (1947), no entanto, até os seus sete anos as crianças aceitam somente as palavras de conteúdo como sendo palavras (nomes, verbos, adjetivos), concebendo artigos, conectores e verbos auxiliares como não-palavras. Há, então, com o avanço da idade, um aprimoramento gradual na compreensão do termo *palavra* (BOWEY; TUNMER, 1984).

Já a *consciência silábica*, que sucede a *consciência de palavra* dentro desse *continuum*, está ligada à capacidade de manipular conscientemente as sílabas em atividades como segmentação de palavras em sílabas e reversão silábica (ZIFCAK, 1981; BEZERRA, 1982; YAVAS, 1989; TREIMAN; ZOKOWSKI, 1991; STACKHOUSE, 1997; SALLES, 1999 *apud* CIELO, 2001, p. 50). Essa consciência, relacionada às especificidades da constituição da sílaba em português, será focalizada a seguir, mais detalhadamente. Enfim, a *consciência fonêmica* é a capacidade de manipulação consciente de fonemas, e também será aprofundada mais adiante, juntamente com as especificidades das relações grafêmico-fonêmicas e fonêmico-grafêmicas no sistema alfabético da língua portuguesa.

Alves (2009), em se tratando desse *continuum* de complexidade das habilidades metafonológicas, entende haver uma sensibilidade inicial às rimas de palavras, passando pela capacidade de manipulação de sílabas e de unidades intrassilábicas, até chegar ao fonema. No extremo menos complexo desse *continuum*, em que estão as habilidades de reconhecimento de rimas de palavras, o falante é capaz de observar que palavras como ‘caneta’ e ‘sineta’ rimam. Em seguida, no que respeita à consciência no nível da sílaba, que se elicia anteriormente à alfabetização, o sujeito é capaz de contar o número de sílabas da palavra, inverter a ordem das sílabas, adicionar e excluir sílabas e produzir palavras que iniciem ou terminem com sílabas iniciais ou finais de outras palavras (ALVES, 2009).

No nível intrassilábico, a consciência fonológica é dividida, segundo Alves (2009), em dois tipos: consciência de rima e consciência das aliterações. A primeira se refere

[...] ao nível de consciência que envolve palavras que possuem, na sílaba final, a mesma rima (como ‘quintal’ e ‘natal’), enquanto que a segunda se refere à capacidade de reflexão e manipulação das palavras que possuem o mesmo ataque (grande-grave) (ALVES, 2009, p. 40).

Quanto à consciência no nível do fonema, Alves (2009) corrobora a definição de que corresponde à capacidade de reconhecer e manipular os fonemas, que são as menores unidades de som que possuem caráter distintivo na língua. “Trata-se, assim, de um nível mais complexo de consciência fonológica, pelo fato de que uma unidade como a sílaba se discrimina auditivamente mais facilmente do que só um segmento” (ALVES, 2009, p. 44), fato que explicitaremos a seguir.

1.1.1 Consciência silábica e especificidades da constituição da sílaba em português

A *consciência silábica*, segundo Scherer (2008, p. 26) “[...] compreende a habilidade de segmentar palavras em sílabas, aglutinar sílabas para formar palavras e reconhecer que determinadas sílabas formam palavras”. Alves (2009) afirma que essa consciência é adquirida muito cedo, antes mesmo da alfabetização. O autor atenta para o fato de que a análise das sílabas exige menos esforço por parte do falante do que a análise dos fonemas. Essa compreensão converge com Gombert (1992), para quem a sílaba é uma unidade natural de segmentação da fala, enquanto que a unidade fonêmica exige um maior esforço de análise.

Uma possível explicação para essa relativa facilidade de segmentação da sílaba é que a sílaba, em sua estrutura, contém uma vogal nuclear, usualmente caracterizada pelo pico da energia acústica, e esse pico de energia atua como uma pista auditiva para facilitar a localização do segmento silábico (ZIFCAK, 1981, p. 124).

Além disso, Cerutti-Rizzatti (2004) chama atenção para o fato de que a sílaba é um segmento usado na interação social, e dá como exemplo as expressões “Si...lên...cio!” e “Lin...do!” devidamente

contextualizadas. Nesse caso, segundo a autora, a escansão silábica tem um objetivo específico na construção de sentidos, sendo um segmento em uso no intercâmbio social e, em tese, mais facilmente reconhecível.

Freitas (2004, p. 20) afirma que, quando solicitado a uma criança que segmente uma palavra, essa segmentação será silábica, indicando que “[...] a estrutura silábica faz parte do conhecimento intuitivo que todo falante possui sobre sua língua materna”. A autora aponta um dos fatores que evidencia que a criança põe em funcionamento sua consciência linguística em termos silábicos: a aquisição da linguagem inicia por sílaba – por exemplo, “mamãe”, [ma'ma] e, além disso, desde o balbúcio a criança constrói estruturas CV e VC.

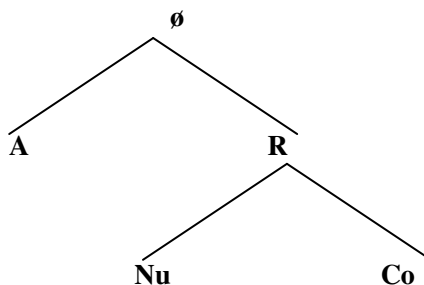
Segundo Freitas (2004) e Scherer (2008), é possível verificar a facilidade na identificação de sílabas pelo sujeito no início do processo de aquisição da escrita, quando sua hipótese é de que cada letra [grafema⁸] representa uma unidade silábica da fala. Essa hipótese de escrita é nomeada por Ferreiro e Teberosky (1991 [1984]) como *silábica* e será retomada mais adiante nesta dissertação.

Outro ponto relevante é a relação bastante explícita entre a consciência de fonema e a de sílaba. Essa ligação se dá pelo fato de a facilidade ou a dificuldade dos falantes para lidarem com os fonemas das palavras muitas vezes ser explicada pela estrutura das sílabas nas quais estão esses fonemas (CERUTTI-RIZZATTI, 2004). Treiman e Weatherson (1992) corroboram a estreita relação entre *consciência fonêmica* e *consciência silábica* ao afirmarem que o desempenho das crianças no isolamento de consoante inicial depende da sílaba, variando de acordo com a sua estrutura. A presença ou a ausência de encontro consonantal inicial, por exemplo, é um fator que interfere nessa habilidade de isolamento (CERUTTI-RIZZATTI, 2004).

⁸ Esta inclusão em colchetes é nossa porque compreendemos que a associação com o *fonema* se define **apenas na palavra** e, quando a *letra* surge na constituição de uma palavra, ela assume um valor específico porque ali se define com que *fonema* está sendo estabelecida a relação – em nosso entendimento, eis o *valor*, à luz do conceito saussuriano de *valor* –; logo, quando a relação com o fonema está estabelecida, **na palavra**, entendemos mais preciso chamar a unidade de *grafema* e não de *letra*. Segundo Scliar-Cabral (2003), a letra representa o grafema e seu respectivo valor, do que inferimos que a *letra* não representa o *fonema*, quem o faz é o *grafema*. Assim, neste estudo, usaremos *letra* apenas para referenciar a unidade avulsamente, **fora da palavra**. Quando a referência incidir sobre a relação com o *fonema*, usaremos *grafema*.

É importante que explicitemos algumas noções sobre as especificidades da sílaba no português, pois os testes que foram aplicados na pesquisa implicaram verificação também das habilidades em consciência silábica e, além disso, tais noções foram importantes para a análise dos resultados dos testes de escrita.

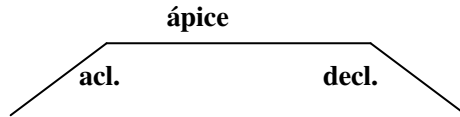
Apesar de os teóricos concordarem que a sílaba tem um papel central na hierarquia fonológica, não apresentam unanimidade em relação à sua estrutura interna. A teoria que explicitaremos aqui é proposta em Selkirk (1982 *apud* COLLISCHONN, 2001) e baseada em Pike e Pike (1947 *apud* COLLISCHONN, 2001). Segundo esses autores, “[...] uma sílaba consiste em um ataque (A) e em uma rima (R); a rima, por sua vez, consiste em um núcleo (Nu) e em uma coda (Co). Qualquer categoria, exceto Nu, pode ser vazia” (COLLISCHONN, 2001, p. 92).



Scherer (2008) dá o exemplo da palavra monossílaba “mês” e explica: “m” é o ataque, “e” é o núcleo, e “s” é a coda. Segundo a autora, as palavras que apresentam a mesma rima silábica rimam – como em *mês/vez*; as palavras que iniciam com o mesmo ataque, possuem a mesma aliteração – como em *mato/medo*. Scherer (2008) postula que a consciência de rima e a consciência de aliteração constituem a *consciência intrassilábica*, à qual já fizemos referência a partir de Alves (2008), por ocasião da discussão sobre o *continuum* da complexidade nas habilidades metafonológicas.

Apesar de haver diferentes análises fonológicas da sílaba em língua portuguesa, empreendidas por diversos autores, apresentamos o molde silábico do português proposto a partir de Mattoso Câmara Jr. (1970), mesmo que o autor não tenha feito um estudo propriamente dito

desse molde (COLLISCHONN, 2001). Segundo Mattoso Câmara Jr. (1970), a sílaba é formada de um aclave, de um ápice e de um declive:



O ápice é constituído por uma vogal, o aclave por uma ou duas consoantes, e o declive por uma das consoantes /s/, /r/, /l/ ou pelas semivogais /j/, /w/.

Se chamarmos simbolicamente V o centro da sílaba e C um elemento marginal, teremos os tipos silábicos: V (sílabas simples), CV (sílabas complexas crescentes), VC (sílabas complexas decrescentes). Conforme a ausência ou a presença (isto é, V e CV, de um lado, e, de outro lado, VC e CVC), temos a sílaba aberta, ou melhor, livre, e a sílaba fechada, ou melhor, travada (MATTOSO CÂMARA JR., 1970, p. 54).

Segundo Mattoso Câmara Jr. (1970, p. 55), “[...] outro problema, singularmente sério para a descrição da estrutura silábica em português, é decidir se realmente temos ditongo em nossa língua”. Assim, o autor afirma que os verdadeiros ditongos são os decrescentes, enquanto os crescentes variam livremente com o hiato – su.ar/suar, su.a.dor/sua.dor (COLLISCHONN, 2001). Da mesma forma, Bisol (1989 *apud* COLLISCHONN, 2001) postula que não há ditongos crescentes, afirmando que tais ditongos não fazem parte do inventário fonológico do português, surgindo da fusão de rimas de duas sílabas diferentes.

Ainda com relação ao ditongo decrescente, Mattoso Câmara Jr. (1970) questiona se a semivogal fica no núcleo ou na coda da sílaba. O autor polemiza se o padrão desses ditongos seria o VC ou VV, considerando que o primeiro pressupõe uma sílaba travada e o segundo, uma sílaba aberta (COLLISCHONN, 2001). A alternativa VV é considerada melhor, já que o “r” apresenta-se como forte depois de uma sílaba travada (hon[r]a), mas não depois de ditongo (au[]ora), portanto a sílaba com ditongo não é travada. Além disso, o autor coloca que a facilidade com que se passa de um ditongo para um monotongo (c[aj]xa, c[a]xa), a variação livre da divisão silábica na sequência átona de vogal

+ vogal alta (vai.da.de, va.i.da.de), ou mesmo a passagem de /i/ assilábico para [e] em papa[e] evidenciam que os dois elementos V estão ligados ao núcleo – alternativa VV (COLLISCHONN, 2001).

Parece notório, a partir das breves noções expostas sobre *consciência silábica* e as especificidades da sílaba no português, que há, também aqui, uma complexidade que demanda atenção. Trata-se de um conjunto de discussões implicadas neste estudo, não só no que diz respeito às habilidades de escrita dos participantes, mas também à consciência de sílaba deles, que está, como já mencionamos, diretamente ligada à consciência fonêmica, tópico aprofundado a seguir.

1.1.2 Consciência fonêmica e especificidades das relações grafêmico-fonêmicas e fonêmico-grafêmicas no sistema alfabético da língua portuguesa

A *consciência fonêmica* torna o falante hábil na manipulação dos fonemas que formam as palavras. Parece consensual, tal qual mencionamos anteriormente, que essa consciência é a última a emergir. Essa manipulação é um processo complexo, porque implica abstração psíquica, tal qual já registramos neste projeto com base em Mattoso Câmara Jr. (1970).

Os fonemas são os elementos que distinguem *wife* de *life*, *life* de *like* [...]. Mas eles não são, geralmente, compreendidos como unidades discretas da fala; eles estão aglutinados e integrados em uma corrente contínua de som, existindo como unidades separadas somente na mente do falante. É a consciência da natureza psicologicamente segmentada (enquanto oposta à natureza fisicamente contínua) da fala que chamamos de ‘consciência fonêmica’ (BYRNE, 1996, p. 41).

Segundo Byrne (1996), além dessa segmentação, a invariância é outro aspecto da consciência fonêmica, referindo-se à identidade de fonemas em diferentes palavras, como, por exemplo, o primeiro som em *dog*, *den* e *dam* é o mesmo, como o último em *mad*, *bed* e *rid*. O autor escreve que, caso o falante não esteja consciente da identidade desses sons iniciais e finais, não entenderia os motivos de a mesma letra ser usada para começar e terminar as versões escritas de tais palavras.

A *consciência fonêmica* geralmente se desenvolve quando o sujeito é inserido no processo de alfabetização. J. Morais *et al.* (1998) afirmam que não há **acesso consciente** ao fonema enquanto não houver aprendizado do código alfabético, o que engloba, além das crianças não-alfabetizadas, os adultos não-alfabetizados, isso porque, antes desse processo, as crianças ouvem as palavras como uma unidade acústica inteira, não tendo a capacidade de segmentá-las em fonemas (ZIFCAK, 1981).

Segundo Scherer (2008, p. 32), apesar de já desde muito cedo as crianças serem

[...] falantes bem sucedidos de sua língua nativa e já perceberem rimas, aliterações e até mesmo semelhanças e/ou diferenças entre fonemas iniciais de palavras [...], para elas não existe ainda a consciência explícita do fonema”.

A autora afirma que as crianças (ou, no caso deste estudo, os adultos não-alfabetizados) podem perceber o segmento, mas, não sendo alfabetizadas, ainda não são capazes de dominar voluntariamente tal habilidade.

Há, na *consciência fonêmica*, diferentes tarefas que compreendem níveis de dificuldade distintos. Cerutti-Rizzatti (2004) menciona **apagamento, combinação, identificação, segmentação e reversão** de fonemas, em posições de 1) ataque/rima silábica; 2) vogal/coda; 3) encontro consonantal no ataque e 4) encontro consonantal na coda. Partindo da primeira à quarta posição, respectivamente, o nível de dificuldade é crescente.

A segmentação (ou análise) fonêmica é a sensibilidade para a identificação de fonemas individuais em palavras. Isso ocorre, por exemplo, na identificação de palavras que iniciam com um mesmo som, na pronúncia e isolamento de cada fonema que constitui uma palavra ou na identificação da palavra que resta após o apagamento do fonema inicial (STAHL; MURRAY, 1994). Torgensen, Morgan e Davis (1992) mostram, a partir de experimentos, que o treinamento da habilidade de segmentação em convergência com a de combinação melhora muito a capacidade para segmentar palavras em fonemas. Já o treinamento somente em combinação não faz com que haja uma ampliação significativa nessa mesma habilidade.

Segundo Vandervelden e Siegel (1995), a segmentação e o reconhecimento de fonemas iniciais são tarefas relacionadas. A

capacidade de segmentação precede a capacidade de apagamento, que envolve graus mais avançados da consciência fonêmica, pois “[...] não pode ser realizado mediante uso exclusivo de pistas fonéticas, já que necessita de identificação e manipulação consciente do fonema a ser apagado em função da necessidade de pronunciar o restante da palavra” (CIELO, 2001, p. 52). Cielo (2001, p. 53), por sua vez, entende que a tarefa mais dependente da consciência fonêmica parece ser a de reversão⁹, já “[...] que exige o isolamento e a manipulação de cada fonema da palavra para que sua ordem possa ser modificada”.

A eliciação dessas habilidades, em graus distintos de complexidade, faculta ao falante a manipulação dos fonemas que compõem o *continuum* da fala – a abstração psíquica de que trata Mattoso Câmara Jr. (1970) –, mesmo que se trate de palavras desconhecidas pelo falante.

Segundo Byrne e Fielding-Barnsley (1991), uma vez adquirida, a identidade fonêmica é um construto estável, cujas atividades específicas não necessitam incluir todos os fonemas da língua, pois a criança se torna capaz de julgar a identidade de sons que não foram trabalhados (CIELO; POERSCH, 1998).

Assim, a partir das noções introdutórias sobre *consciência fonêmica* e da relação de mútua influência que essa consciência tem com a instrução alfabética, que será aprofundada a seguir, outro tópico fundamental a ser discutido são as relações grafêmico-fonêmicas e fonêmico-grafêmicas no sistema alfabético da língua portuguesa.

Para que o sujeito se aproprie do sistema alfabético da língua, é imprescindível que entenda que os grafemas na escrita são representações dos fonemas. Dessa forma, é necessário que os indivíduos em processo de alfabetização aprendam as correspondências entre fonemas e grafemas na escrita e entre grafemas e fonemas na leitura, já que o sistema de escrita da língua portuguesa é alfabético (fonemas são representados por grafemas). Callou e Leite (1990) corroboram essa afirmação, registrando que um indivíduo, para ser, de fato, alfabetizado, deve compreender a base de nosso sistema alfabético, entendendo que em um sistema de escrita existem, necessariamente,

⁹ Processo de inversão de fonemas em uma palavra, a exemplo de /amor/-/romɐ/.

relações fonêmico-grafêmicas e grafêmico-fonêmicas. Tais relações, no entanto, não são simples, pois, como adverte Scliar-Cabral (2003, p. 22):

[...] há grafemas [...] cujo valor é sempre o mesmo, enquanto outros dependem da posição e/ou das letras [grafemas]¹⁰ que vêm antes ou depois destes grafemas; há ainda valores que dependem do conhecimento que o indivíduo tem sobre o português [...]; finalmente, há vocábulos nos quais há grafemas cujos valores são imprevisíveis [...]

Nesta discussão, importa considerar que ler e escrever são dois processos distintos e por isso devem ser discutidos em suas especificidades. Enquanto a leitura envolve “[...] o reconhecimento das letras e os valores atribuídos aos grafemas para reconhecer a palavra escrita [...]” (SCLIAR-CABRAL, 2003, p. 34), processo que nomeamos *decodificação*¹¹, a escrita é a conversão das realizações dos fonemas em grafemas (SCLIAR-CABRAL, 2003), processo nomeado como *codificação*.

Um grafema é formado por uma ou mais letras, como “p” ou “nh” (SCLIAR-CABRAL, 2003). No caso dos dígrafos – como ch, rr, por exemplo – são duas letras que constituem um só grafema, que representa um único fonema. Além disso, os grafemas têm valor: quando formam a palavra, estabelecem uma relação específica com o fonema. Nas palavras “casa” e “sapo”, por exemplo, a letra s na primeira palavra representa um grafema que se relaciona com o fonema /z/: já na segunda, a letra s representa um grafema que se relaciona com o fonema /s/. Os valores dos grafemas dependem do tipo de relações que eles estabelecem com os fonemas – o valor de s em casa não é o mesmo valor de s em sapo. Entendemos que *letras* não têm valor (*valor* no sentido saussuriano do termo); quem têm valor são os *grafemas*, são eles que estabelecem relações com os *fonemas* e, nesse estabelecimento – que só é possível *na palavra* –, define-se esse mesmo valor. Entendemos possível falar em *letras* apenas avulsamente, fora do contexto da

¹⁰ A inserção em colchetes visa manter a coerência de nosso entendimento: *letras* representam *grafemas* e seu respectivo valor; *grafemas* representam *fonemas*. Quando entram na constituição da palavra escrita, temos *grafemas*, não mais *letras*. Eis nossa busca de maior precisão.

¹¹ Scliar-Cabral (2003) prefere o termo *descodificação*; nós, porém, manteremos *decodificação* por entendermos ser recorrente na literatura dessa forma.

palavra. Nas palavras escritas, em nossa compreensão, o que temos são *grafemas*.

Scliar-Cabral (2003) atenta para o fato de que os grafemas têm como função distinguir significados na escrita, e exemplifica com a troca de “b” por “m” na palavra “bola”. Já o fonema, segundo a autora e como mostram muitos estudos da área, distingue o significado básico entre as palavras na fala, como, por exemplo, /m/ e /b/ em /mala/ e /bala/. É importante, no entanto, perceber que não há uma unidade na escrita correspondente a cada uma das unidades sonoras, pois enquanto há uma grande variedade de fonemas, existem somente 26 letras para representar a escrita na língua portuguesa (SCLIAR-CABRAL, 2003), o que torna tais relações mais complexas.

Scliar-Cabral (2003) remete também à dificuldade que encontra o indivíduo no processo de apropriação do sistema alfabético, pois, como já foi colocado na discussão acerca de *consciência fonêmica*, ele percebe a fala como um *continuum*. Isso explica, segundo a autora, o fato de a criança passar por uma fase, depois de entender a diferença entre desenho e escrita, em que escreve símbolos sem espaços entre eles e, mais para frente, em que atribui um símbolo para cada sílaba, conseguindo dividir a cadeia da fala em sílabas. Essa relação será mais bem compreendida quando aprofundada na próxima seção deste capítulo, que tratará, dentre outros tópicos, dos estágios implicacionais de aquisição de escrita propostos por Ferreiro e Teberosky (1991 [1984]).

Em relação aos valores atribuídos aos grafemas na leitura, Scliar-Cabral (2003) apresenta de forma detalhada os princípios do sistema alfabético do português do Brasil¹², e tentaremos, de modo conciso, explicitar alguns dos principais pontos aqui, objetivando apresentar a complexidade das relações entre grafemas e fonemas¹³. A autora mostra que os grafemas cujo valor não muda de um contexto para outro são os mais fáceis de serem aprendidos pelos alfabetizandos, pois os grafemas “[...] sempre corresponderão à realização do mesmo fonema,

¹² A despeito do último Acordo Ortográfico, mantemos a preferência da autora por adjetivar o *português*, distinguindo-o do *português continental*. Essa opção deve-se às implicações fonêmicas da discussão que este estudo agasalha.

¹³ A análise circunstanciada dos princípios do sistema alfabético não é foco deste estudo, mas as linhas gerais sobre as quais se erige foram relevantes na análise do desempenho dos participantes de pesquisa na codificação de palavras e frases que compõe o teste de categorização nos estágios implicacionais de Ferreiro e Teberosky (1991 [1984]).

independente da posição na palavra” (SCHERER, 2008, p. 51). Nesta relação, estão grafemas como “p”, “b”, “t”, “d”, “f”, “v”, dentre outros.

Em relação aos valores dos grafemas dependentes do contexto escrito, Scliar-Cabral (2003) entende neles residir a maior dificuldade para os alunos em processo de alfabetização, já que os valores fonéticos atribuídos aos grafemas dependem da posição em que se encontram na palavra (SCHERER, 2008). Essas variações podem se dar por diferentes fatores, como, por exemplo, a posição das letras que vêm antes ou depois, como a letra “s” no início de vocábulo, que, como grafema, assume o valor /s/, tal qual se dá em “sala”, enquanto em sílaba interna assume o valor /z/, como em “casa”.

Scliar-Cabral (2003) chama atenção para o fato de que o valor do grafema “r” – entre outras ocorrências que se caracterizam por implicações análogas – no início e no final de vocábulo (sílabas) tem inúmeras variantes, pois depende da variedade sociolinguística utilizada pelo sujeito. A autora explica que, na leitura, o leitor converte os grafemas à variedade que ele pratica: “Apesar de o sistema alfabético do português do Brasil ser o mesmo para todo o território, a conversão para os sons que uma ou mais letras (os grafemas) representam não é a mesma para todos os indivíduos [...]” (SCLIA-CABRAL, 2003, p. 28), já que eles não falam do mesmo modo.

O grafema “x” é apontado pela autora como de explicitação bastante relevante, já que ele tem valor previsível somente em um contexto específico entre vogais – quando o “x” tem valor de /z/ depois de “e” em início de vocábulo, como em “exame”. Segundo Scliar-Cabral (2003), fora esse caso, os valores de “x” entre vogais são imprevisíveis.

Scliar-Cabral (2003) enfatiza que o reconhecimento das letras e os valores atribuídos aos grafemas para reconhecer a palavra escrita é um processo imprescindível no ato de ler, embora não seja o único, já que o objetivo da leitura é chegar à compreensão, interpretação, internalização e ao aprofundamento do conhecimento. A autora deixa claro que, ao ser alfabetizado de fato, o sujeito “[...] não tropeçará diante de grafemas que não internalizou [...]” (SCLIA-CABRAL, 2003, p. 35).

Da mesma forma, ao tratar do processamento da escrita no sistema alfabético do português do Brasil, a autora também esclarece que a codificação não é o principal objetivo da escrita, mas que “[...] precisa ser fundamentada em profundidade para que os educadores possam entender melhor muitos dos problemas com que se defrontam [...]” (SCLIA-CABRAL, 2003, p. 35) no processo de alfabetização. A

conversão aos grafemas se dá, segundo a autora, a partir da variedade sociolinguística do aluno; então, muitas vezes, a distância entre a oralidade e a escrita tende a ser muito grande, e o educador deve ficar atento a isso, tratando, se necessário, de cada caso, com explicações específicas (SCLiar-CABRAL, 2003).

Em relação à conversão aos grafemas independente de contexto (não determinada pela posição ou pelo contexto fonético), Scliar-Cabral (2003) faz uma comparação com a decodificação – enquanto na decodificação pode-se atribuir valores a vinte grafemas independentes do contexto, na codificação pode-se converter somente doze fonemas aos grafemas independentes do contexto¹⁴. Segundo a autora, este é um dos argumentos que leva à afirmação de que “[...] escrever é muito mais difícil do que ler” (SCLiar-CABRAL, 2003, p. 22).

Em se tratando da conversão aos grafemas dependente da posição ou do contexto fonético, determinados fonemas são “[...] representados por determinados grafemas, dependendo do contexto em que estiverem” (SCHERER, 2008, p. 55). Um exemplo disso é o fonema /k/, que será escrito com “c” antes das vogais /o/, /ɔ/, /a/, /u/, /ã/, /õ/ ou Ĩ OĨ, e com “qu” quando estiver antes das vogais /i/, /e/, /E/, Ĩ OĨ e Ĩ OĨ (SCHERER, 2008). O único fonema, segundo Scliar-Cabral (2003), além daqueles que têm conversão independente do contexto, que sempre tem a mesma conversão em início de vocábulo e de sílaba interna é o /l/, que se escreve “l” (a autora dá o exemplo da palavra “lula”). Nessa discussão, Scliar-Cabral (2003) chama atenção para o fato de que o que está sendo convertido é a norma padrão; então, por exemplo, mesmo que o alfabetizando fale “homi”, deve aprender a escrever “homem”.

Ao discorrer sobre as alternativas competitivas, ou seja, os contextos em que um mesmo fonema pode ser grafado de diferentes formas, Scliar-Cabral (2003) as concebe como a grande dificuldade ortográfica. “Na presença das alternativas competitivas é necessário fazer uma seleção no léxico mental ortográfico do item que emparelhe semântica e morfossintaticamente com a forma fonológica” (SCHERER, 2008, p. 57). Um exemplo para isso é o /s/ em início de vocábulo, que pode ser “s” antes de qualquer vogal e “c” antes das vogais /i/, /e/, / /, Ĩ OĨ e Ĩ OĨ (SCHERER, 2008).

¹⁴ Importa registrar que essas teorizações da autora precedem o último Acordo Ortográfico, não havendo disponibilidade, ainda, de versão atualizada desse estudo.

Essas noções introdutórias sobre as relações grafêmico-fonêmicas – leitura – e fonêmico-grafêmicas – escrita – a partir dos princípios do sistema alfabético da língua portuguesa, sugerem ser grande a complexidade envolvida nesses processos. Assim, nos atos de leitura e escrita, estão imbricadas não somente a consciência fonológica do alfabetizando, mas, também, e por conta disso, as relações entre grafemas e fonemas que devem ser conhecidas e aprofundadas no processo de alfabetização. “A aprendizagem do sistema alfabético [...] é fundamental, já que a alfabetização é um processo de aquisição e apropriação de um sistema de escrita” (SCHERER, 2008, p. 74).

1.2 Relações entre eliciação da consciência fonológica e aprendizagem de uma escrita alfabética

Muitas discussões acerca da relação entre *consciência fonológica* e *instrução alfabética* foram realizadas ao longo dos anos, na tentativa de se apontar se essa consciência mantinha uma relação de consequência, de correspondência ou de determinação em relação à alfabetização (CERUTTI-RIZZATI, 2004). Notamos, no entanto, que, atualmente, grande parte dos estudos converge para a compreensão de que há, nessa relação, uma mútua influência.

Ainda assim, alguns estudiosos tendem a destacar o papel causal da consciência fonológica em relação ao aprendizado da leitura, enquanto outros focam a noção contrária. Bradley e Bryant (1991), por exemplo, em pesquisa feita com crianças, registram que a consciência fonológica que a criança adquire antes de aprender a ler tem muita influência em seu futuro sucesso na leitura e na escrita. Segundo eles, o treinamento da consciência fonológica antes da leitura é bastante proveitoso e significativo para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Sobre isso, Yavas e Haase (1988, p. 34) assinalam que

[...] a consciência fonológica ou, mais especificamente, a consciência fonêmica é considerada o fator mais importante a determinar o aprendizado da leitura, mais importante do que a consciência de qualquer outro nível de expressão linguística.

Muitos pesquisadores que dissertam sobre esse papel causal da consciência fonológica no aprendizado de leitura e escrita, no entanto, não descartam também a possibilidade do contrário: a instrução em

leitura e escrita facilita alguns comportamentos relacionados à consciência fonológica. Tunmer e Nesdale (1985) escrevem que a ideia da consciência fonológica como pré-requisito não é contraditória com a possibilidade de que a instrução em leitura ajuda o sujeito a adquirir habilidades de segmentação fonética. Cielo (2001), no que respeita a essa discussão, mostra a importância dos trabalhos com consciência fonológica para a facilitação do aprendizado de leitura e escrita, no entanto registra: “Concorda-se, ainda, com a hipótese interacionista no que se refere à mútua influência exercida pelas habilidades em consciência linguística sobre o aprendizado da leitura e vice-versa [...]” (CIELO, 2001, p. 123).

De encontro a esses estudos, há autores cuja compreensão é contrária: é a aprendizagem da escrita alfabética fator fundamental para o desenvolvimento da consciência fonológica. Byrne (1996) comunga dessa ideia quando coloca que, quando não-alfabetizados, os falantes não têm uma compreensão clara de como a fala é organizada, nem apresentam uma consciência da estrutura fonológica. Esse autor mostra, a partir de estudos feitos, que os resultados apontam para

[...] a conclusão de que o desenvolvimento da habilidade de decodificação (leitura) e codificação (escrita) depende, sobretudo, de uma combinação de consciência fonêmica e conhecimento das correspondências entre as letras e os sons (BYRNE, 1996, p. 48).

Sobre esta relação, J. Morais (1991) afirma que as pessoas podem adquirir consciência fonológica sem instrução formal, mas a consciência fonêmica é adquirida somente quando têm instrução acerca do código escrito. O autor registra, ainda, que, para ser capaz de analisar a fala em fonemas, o falante deve aprender a ler num sistema alfabético – os sujeitos, completa, não representam conscientemente os fonemas se não aprenderam o alfabeto.

J. Morais (1996) compartilha da compreensão de mútua influência entre os pólos da relação consciência fonológica – nesse caso, fonêmica – *versus* instrução alfabética: “[...] a consciência fonêmica e o conhecimento do código alfabético surgem simultaneamente. Nenhum é a ‘causa’ do outro [...]” (J. MORAIS, 1996, p. 40). Essa colocação vem ao encontro de nossa compreensão sobre tais relações, pois acreditamos que há uma reciprocidade entre o desenvolvimento da consciência fonológica – sobretudo a fonêmica – e o aprendizado da leitura e da

escrita; o primeiro é de fundamental importância para o desenvolvimento do segundo, tanto quanto a eliciação da consciência fonêmica é favorecida pelo domínio do código alfabético. Afirmar que um é a causa do outro implicaria superestimar um dos pólos em detrimento do outro. Freitas (2004) explica que o sujeito já possui habilidades metafonológicas antes de iniciar o processo de aquisição de escrita e, através desse contato, desenvolve outras capacidades, aprimorando aquelas que já possui. Assim, a autora concorda com a concepção de que consciência fonológica e aquisição de escrita são fatores que se relacionam reciprocamente.

Yavas e Haase (1988), em estudo feito com objetivo de investigar a consciência linguística de crianças entre seis e oito anos de idade em estágios iniciais de escolarização, chegaram à conclusão de que a escolarização é fator bastante importante para o desenvolvimento da consciência fonológica. As crianças que estavam recebendo treinamento formal em alfabetização mostraram um desempenho bastante superior ao daquelas que não estavam inseridas naquele processo. Os autores concluíram, então, que “[...] a instrução em leitura ajuda a criança a representar e pensar os fonemas como entidades isoláveis” (YAVAS; HAASE, 1988, p. 50). Esses estudiosos, no entanto, mostram que há uma relação entre o desenvolvimento da consciência fonêmica e o da habilidade de ler.

Corroborando essa última afirmação, Yavas e Haase (1988) ainda discutem que, nesse processo de desenvolvimento da consciência fonológica e instrução alfabética, não há como estabelecer relações de causa e efeito, pois há uma forte relação entre ambos os domínios. Nos resultados de seus estudos, mostram também essa relação de dois sentidos:

[...] aquelas crianças que têm um bom nível de consciência fonêmica são também as mesmas que têm boa habilidade em leitura, enquanto aquelas deficientes no desempenho da consciência fonêmica são justamente as julgadas como leitores fracos [...] (YAVAS; HAASE, 1988, p. 51).

Mesmo que alguns estudos corroborem a relação causal entre consciência fonêmica e instrução alfabética, uns afirmando que a primeira influencia a segunda, e outros explicitando o contrário, é notável que, na sua maioria, não há a negação dessa mútua influência.

Os que atribuem um papel causal à consciência fonêmica não negam que a instrução alfabética potencialize significativamente essa consciência, e aqueles estudos que defendem ser a instrução alfabética necessária para fazer emergir a consciência fonêmica também não negam a necessidade de haver algum tipo de representação psíquica para que a consciência acerca do fonema possa emergir (CERUTTI-RIZZATTI, 2004, p. 50).

Assim, comungamos, nesta dissertação, com as concepções desses autores que defendem uma mútua influência entre consciência fonológica – sobremodo fonêmica – e instrução alfabética, e é nesse imbricamento que estão embasados nossos estudos. O foco de pesquisa aqui topicalizado não se circunscreve à *consciência fonêmica*, estendendo-se à *consciência fonológica*, especialmente no que tange à *consciência de sílaba*. Essa opção decorre do objetivo de analisar quais habilidades de consciência fonológica parecem mais efetivamente implicadas no processo de alfabetização – nesse caso, em se tratando de alfabetizando adultos, universo do qual trataremos no próximo capítulo.

1.3 Estágios implicacionais de aquisição de escrita (Ferreiro e Teberosky (1991 [1985])) e implicações em se tratando da consciência fonológica: recorte teórico-epistemológico de interesse neste estudo

No bojo da discussão sobre relações entre desenvolvimento da *consciência fonológica* e *instrução alfabética*, interessa-nos, para as finalidades deste estudo, particularizar especificamente relações entre desenvolvimento da *consciência fonológica* e *estágios implicacionais de apropriação da escrita*, à luz do pensamento de Emília Ferreiro.

Ainda que as discussões dos tópicos anteriores prenunciassem caminhos distintos deste – ou seja, suporiam uma focalização em abordagens de alfabetização de natureza sintética –, nosso olhar, contrariamente a essa eventual expectativa, converte-se para as teorizações de Emília Ferreiro, tendo em vista que o foco desta pesquisa não são os processos de alfabetização em si mesmos, mas as relações entre desenvolvimento da *consciência fonológica* e *aprendizagem da escrita alfabética* – no que respeita aos estágios implicacionais em que essa aprendizagem se dá – na idade adulta em entornos sociais

grafocêntricos. Tematizar tal recorte do ideário construtivista justifica-se, pois, em razão da delimitação temática de estudo que esta dissertação agasalha.

Abordar o pensamento de Emília Ferreiro implica reconhecer preliminarmente que um dos principais focos da alfabetização, tanto de crianças quanto de adultos, devem ser as concepções que esses sujeitos têm em relação à escrita para que, a partir delas, seja desenvolvido o processo de aprendizagem. Interessa-nos, sob o ponto de vista desse ideário teórico, conhecer as hipóteses de escrita construídas por tais sujeitos, nesse caso adultos, já que convivem com essa modalidade da língua desde muito antes de chegarem à escola, principalmente aqueles que lidam constantemente com a presença da escrita ao seu redor.

Ferreiro (2007), em um estudo feito com adultos analfabetos, corrobora esse entendimento, pois aponta que, da mesma forma que as crianças, muitos dos conhecimentos adquiridos pelos sujeitos adultos têm origens extraescolares. Assim, a autora faz uma comparação entre adultos e crianças no que diz respeito ao conhecimento que ambos têm da escrita independentemente do ensino formal. Essa pesquisa nos dá subsídios para compreendermos que, de fato, os adultos analfabetos têm muitos conhecimentos e pressuposições em torno da escrita e, assim com as crianças, passam por estágios implicacionais de escrita quando iniciam o aprendizado dessa modalidade da língua.

Em sua pesquisa, Ferreiro (2007) afirma que o universo dos adultos analfabetos é extremamente heterogêneo – além de serem adultos que não tiveram acesso à escrita e de não terem poder aquisitivo, pouco há em comum entre eles. A variação está relacionada não só aos seus trabalhos e ofícios, mas também à maneira de viverem seu a(na)lfbetismo. A autora escreve que, principalmente em relação aos analfabetos que vivem em centros urbanos, presume-se, muitas vezes, que apresentem déficit em se tratando de seu desenvolvimento cognitivo, quando, entendemos, o que apresentam são modos diferentes de lidar com o conhecimento e a informação – devemos considerar esse universo como um espectro onde todas as variações são possíveis. A autora acrescenta, ainda, que a ausência de escolaridade não prevê, necessariamente, analfabetismo: enquanto para certos sujeitos alguns meses de escolaridade são decisivos, para outros são nulos (FERREIRO, 2007).

Assim, um dos fundamentos que norteia nosso estudo é a importante contribuição de Emilia Ferreiro para a alfabetização, no que diz respeito às hipóteses construídas pelos alfabetizandos em relação à escrita. Como registra a autora em parceria com Ana Teberosky, é

bastante difícil imaginar que uma pessoa que cresce em um ambiente urbano, no qual vai encontrar textos escritos em qualquer lugar – nos cartazes, nas placas, nas suas roupas –, não tenha ideia ou não formule hipóteses a respeito da natureza desse objeto cultural antes de entrar na escola (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991 [1985]). E isso acontece, sobretudo, com os adultos, que têm de pegar ônibus e comprar mercadorias, por exemplo, desenvolvendo, então, um conhecimento relevante acerca dos números e das letras (FERREIRO, 2007).

Elias (2000) afirma que Ferreiro trouxe uma nova perspectiva para o campo da alfabetização, já que até a década de 1970 havia poucos estudos e documentos sobre a natureza dos sistemas de leitura e escrita no que concerne à construção do conhecimento por parte de alfabetizandos. Então,

Emilia Ferreiro mostra que o sucesso da alfabetização requer a superação da visão estreita que considera a aprendizagem inicial da leitura e da escrita como uma técnica, pois o fato de recitar o alfabeto não assegura a ninguém o acesso à leitura ou à escrita [...] (ELIAS, 2000, p. 164).

Antes de Ferreiro não havia, segundo Elias (2000), a atenção devida aos significados da escrita embutida nos rabiscos dos alfabetizandos, nem havia a atribuição de importância aos processos cognitivos subjacentes ao aprendizado da escrita. Não havia, ainda, o objetivo de obter informações sobre o que o sujeito já dominava sobre a escrita, suas hipóteses antes da aprendizagem escolar. Assim, segundo a própria Ferreiro (1995, p. 23), “[...] o objetivo fundamental de nossos [seus] estudos tem sido o entendimento da evolução dos sistemas de ideias construídos [...] sobre a natureza do objeto social que o sistema de escrita é”. A partir dessas concepções, podemos afirmar, então, que os sujeitos aprendizes são ativos e buscam a compreensão dos conceitos e fenômenos com os quais se deparam, na tentativa de desvendarem a lógica do sistema alfabético (LEAL; A. MORAIS, 2010).

Sob essa perspectiva, as autoras de “Psicogênese da língua escrita” afirmam que “[...] a alfabetização é um processo de construção, durante a qual a criança vai se apropriando da escrita à medida que interage com esta e com as pessoas que dela se utilizam” (SCHERER, 2008, p. 41). Na pesquisa das autoras, que teve como participantes crianças não alfabetizadas tanto oriundas de classe média quanto de classes populares, as estudiosas identificaram estágios implicacionais de

escrita, a partir das hipóteses formadas por essas crianças, na medida em que interagem com a escrita. Tais estágios foram relacionados às habilidades em consciência fonológica dos participantes, já que tivemos como um dos objetivos analisar quais dessas habilidades estão mais efetivamente implicadas na aprendizagem da escrita.

Ferreiro e Teberosky (1991 [1985]) concluíram, no traçado da psicogênese da escrita, que há quatro estágios implicacionais de apropriação dessa modalidade da língua, sendo que cada um deles apresenta uma fase de evolução (ELIAS, 2000). É importante destacar que tais estágios podem ser estendidos ao universo dos adultos, como afirmam Leal e A. Morais (2010, p. 37)

Sem esquecer que muitos alfabetizando jovens e adultos estão bem mais familiarizados (que a maioria das crianças pequenas) com letras e com práticas sociais onde se lê e escreve, precisamos reconhecer que vivenciam os mesmos estágios, na empreitada de conhecer o sistema alfabético. Também os aprendizes “já crescidos” revelam hipóteses pré-silábicas, silábicas, silábico-alfabéticas e alfabéticas de escrita.

No primeiro estágio implicacional, denominado *pré-silábico*, o sujeito ainda não percebe que a escrita representa a fala (SCHERER, 2008). Na primeira fase desse estágio, denominada *icônica*, a escrita não é formada por grafias convencionais, sendo utilizadas pseudoletas, números, grafismos separados, com linhas curvas e retas e/ou grafismos ligados com linhas onduladas (ELIAS, 2000). Segundo Ferreiro e Teberosky (1991 [1985]), essa variação acontece devido ao fato de que, neste estágio, a escrita é reprodução de seus traços típicos, os quais o sujeito identifica como a forma básica de escrita. Então, “[...] se esta forma básica é a escrita de imprensa, teremos grafismos separados entre si, compostos de linhas curvas e retas ou de combinação entre ambas” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991 [1985], p. 183). Caso a forma básica seja a cursiva, as autoras afirmam que, então, haverá grafismos ligados entre si com linhas onduladas, nas quais se inserem curvas fechadas ou semifechadas.

Segundo Elias (2000), neste estágio há a tentativa de correspondência entre o tamanho do objeto e a escrita, já que ela representa os nomes dos objetos, e o sujeito a imagina como um dos atributos dele. Ferreiro e Teberosky (1991 [1985]) afirmam que há a tendência de refletir na escrita algumas das características do objeto. Em

relação aos nomes das pessoas, por exemplo, a criança espera que sua escrita seja proporcional ao tamanho ou a idade dessas pessoas. Freitas (2004) chama atenção para o fato de que, nesta fase, a escrita não funciona como veículo de transmissão de informação, já que cada sujeito interpreta a sua escrita, mas não as dos outros. Leal e A. Morais (2010) deixam claro que, em relação ao universo dos adultos, é difícil encontrarmos alfabetizando com hipóteses pré-silábicas de escrita, sobretudo nos grandes centros urbanos, já que têm contato constante com a escrita. Os dados obtidos nesta dissertação corroboram a rarefação desse estágio entre adultos.

Neste primeiro estágio, há um segundo nível, denominado *não-icônico*, em que os grafismos ficam mais definidos, próximos das letras (ELIAS, 2000). Aqui, o sujeito elabora a hipótese de que deve haver uma quantidade mínima de grafias para que se possa ler algo – no mínimo três letras –, e que deve haver variedade nos grafismos (ELIAS, 2000).

Leal e A. Morais (2010) escrevem que, diferentemente das crianças, a experiência que os adultos têm com letras e práticas letradas faz com que dificilmente iniciem o ensino formal utilizando garatujas ou pseudoletras – dessa forma, chegam à escola com hipóteses de escrita mais avançadas.

No segundo estágio, denominado *silábico*, há a “[...] tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem a escrita” (ELIAS, 2000, p. 173). É aqui que, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1991 [1985], p. 193), “[...] pela primeira vez a criança trabalha claramente com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala”. Então, ela pode passar a procurar letras semelhantes para escrever “sons” semelhantes, mesmo que a correspondência som/letra não seja a convencional (FERREIRO, 1995). Segundo Elias (2000), podem aparecer, neste estágio, grafias distantes das formas das letras, inclusive bem diferenciadas. A autora explica que o sujeito atribui a cada grafia o valor de uma sílaba, então, escreve tantas letras quantas forem as sílabas das palavras. O estágio tem o nome de *silábico* justamente porque as escritas são construídas com base na análise silábica da palavra, no entanto, em alguns casos, ainda pode haver mais grafias do que as exigidas (ELIAS, 2000).

A. Morais (2010)¹⁵ afirma que o aprendiz precisa ter desenvolvido algumas habilidades de consciência fonológica para dominar a lógica do sistema de escrita alfabética.

Para chegar a uma hipótese silábica estrita de escrita, quando interpreta que deve colocar uma letra para cada sílaba da palavra que escreve, o indivíduo precisa pensar sobre a sequência sonora: identificar quantas sílabas a palavra tem, em que ordem aparecem e escolher um som da sílaba – geralmente as vogais – que irá notar. Para chegar a uma hipótese alfabética de escrita, essas análises têm que ser ainda mais refinadas: o indivíduo terá que pensar nos fonemas da palavra, analisar a ordem em que sucedem no interior da palavra [...] (A. MORAIS, 2010, p. 56).

Sem abandonarem a hipótese *silábica*, há a passagem para o estágio *silábico-alfabético*. Segundo Ferreiro e Teberosky (1991 [1985], p. 196), aqui o sujeito “[...] descobre a necessidade de fazer uma análise que vá ‘mais além’ da sílaba [...]”. Dessa forma, há, de acordo com Elias (2000), a coexistência das duas formas de correspondência entre sons e grafias, sendo que há fonemas para algumas partes das palavras, e sílabas para outras. Isso mostra “[...] um tipo de escrita que procura incorporar grafias rumo à escrita alfabética” (ELIAS, 2000, p. 174). Ferreiro e Teberosky (1991 [1985]) explicam que há, então, um conflito entre as formas gráficas propostas pelo meio e a leitura dessas formas em relação ao estágio *silábico* – conflito entre a exigência interna e a realidade exterior ao sujeito. Elias (2000) aponta, ainda em relação à coexistência deste estágio *silábico-alfabético* com o anterior (*silábico*),

¹⁵ Este estudo de Artur Morais, publicado na obra de Leal, Albuquerque e Morais (Orgs.), em 2010, ano seguinte à finalização do projeto desta dissertação e após a qualificação desse mesmo projeto, vai diretamente ao encontro de nossos estudos e tem uma proposta muito semelhante à nossa: tomar o universo dos adultos alfabetizando como foco, relacionando suas habilidades em consciência fonológica com os estágios de escrita delineados por Ferreiro e Teberosky (1991 [1985]). Além disso, Artur Morais (2010) considera a perspectiva dos estudos do *letramento*, outro fator que torna seu estudo tão próximo desta pesquisa – as práticas de letramento de nossos participantes são fundamentais para estabelecermos as relações entre estágios de escrita, inserção sociografocêntrica e consciência fonológica.

que as escritas ainda aparecem com omissões de letras. Assim, começam a surgir as perguntas e os pedidos dos alfabetizandos sobre quais fonemas ou sílabas devem usar.

Segundo Ferreiro (1995), quando os sujeitos alcançam o último estágio, o *alfabético*, eles já entendem a natureza intrínseca do sistema alfabético, mas ainda não lidam com todos os traços ortográficos próprios da linguagem, como, por exemplo, letras maiúsculas e minúsculas, espaços em branco, pontuação. Elias (2000) mostra que, aqui, o sujeito passa a elaborar sistematicamente uma análise dos fonemas das palavras que vai escrever, pois já compreende o modo de construção do código. Ferreiro e Teberosky (1991 [1985]), no entanto, atentam para o fato de que, mesmo não tendo mais problemas de escrita, no sentido estrito, o alfabetizando se defrontará com dificuldades próprias da ortografia. Este estágio, apesar de constituir o último da evolução, “[...] não é o fim da alfabetização. Assim como qualquer outro nível, o nível alfabético é o ponto final da evolução anterior e, ao mesmo tempo, o ponto de partida de novos desenvolvimentos” (FERREIRO, 1995).

Tais estágios propostos por Ferreiro e Teberosky (1991 [1985]) despertaram novos olhares a respeito de como os sujeitos não-alfabetizados veem e lidam com a escrita, de forma que a ideia de que os alfabetizandos são passivos tenha sido substituída, já que se passou a perceber que eles chegam à escola com conhecimentos prévios, elaborando hipóteses em torno da escrita (SCHERER, 2008). Elias (2000, p. 185) afirma que, a partir dos estágios propostos pelas autoras, é possível que se conheça o nível de desenvolvimento de cada aluno, para que se possa orientar sua aprendizagem – “[...] cada desenvolvimento corresponde a uma possibilidade de aprendizagem nova, embora apoiada nas já existentes [...]”.

Scherer (2008) aponta que, a partir dos estágios implicacionais, muitas pesquisas em aprendizagem da escrita foram realizadas, utilizando tais estágios como parâmetro de como os alfabetizandos constroem suas hipóteses de escrita. Da mesma forma, na pesquisa aqui desenvolvida também utilizamos esses estágios para analisar e categorizar os adultos em processo de alfabetização.

Assim, tal qual Ferreiro (2007) e Leal e A. Morais (2010), acreditamos que, da mesma forma que as crianças, os adultos analfabetos também chegam ao ensino formal com hipóteses de escrita formadas. “Os níveis evolutivos que os alfabetizandos jovens e adultos apresentam também sinalizam para a passagem de diferentes modos de

organização conceitual e que estes pensam e interagem com o objeto do conhecimento” (SCHWARTZ, 2010, p. 42).

Em relação à consciência fonológica, mesmo ela sendo uma condição para que o alfabetizando entenda o sistema alfabético, isso não significa, no entanto, que ele tenha de ter um certo nível dessas habilidades para iniciar a alfabetização, já que as habilidades também se desenvolvem durante esse período (A. MORAIS, 2010). O processo é, lembra A. Morais (2010), de mão dupla: ao conviver com a notação escrita, o sujeito desenvolve habilidades de refletir sobre as palavras enquanto sequências de segmentos sonoros.

A. Morais (2010) apresenta alguns dados produzidos a partir de uma investigação realizada com 24 adultos ingressantes no Programa Brasil Alfabetizado, no ano de 2004, em que as habilidades metafonológicas são relacionadas aos estágios implicacionais de escrita. O autor escreve que, no início do período letivo, os alfabetizandos fizeram um ditado de palavras e responderam a doze tarefas de consciência fonológica, algumas delas semelhantes àquelas propostas nesta pesquisa (CONFIAS). Os sujeitos foram divididos conforme o estágio de escrita, totalizando seis adultos em cada um dos estágios.

Algumas tarefas, observa A. Morais (2010), foram bem mais difíceis ou bem mais fáceis do que outras, independentemente do estágio de escrita dos sujeitos; no entanto ficou claro o fato de que os alunos com níveis de escrita menos elaborados apresentaram menos acertos do que aqueles com uma compreensão mais avançada da escrita. O autor escreve que as tarefas de separação oral de sílabas e contagem de sílabas de palavras tiveram muitos acertos – 82% e 85% –, podendo ser consideradas tarefas fáceis para os adultos. Os erros foram produzidos, na sua maioria, pelos participantes categorizados no estágio pré-silábico de escrita.

Na tarefa de identificação de palavras que começam com a mesma sílaba, A. Morais (2010) relata que o índice geral de acertos foi de 71%, o que indica uma relativa facilidade na resolução dessa atividade pelos adultos. Por outro lado, na tarefa de produção de palavras que começam com a mesma sílaba, os acertos gerais foram de 55%. Em ambas as tarefas, os participantes do estágio pré-silábico de escrita apresentaram maior dificuldade do que os outros participantes, e isso se acentuou na última tarefa.

Identificar palavras que rimam foi uma tarefa mais difícil para os adultos: “[...] observar e identificar a porção final das palavras parece ser mais difícil do que pensar sobre a sílaba inicial” (A. MORAIS, 2010, p. 62). Essa afirmação vai ao encontro dos estudos de Vandervelden e

Siegel (1995), que registram que a consciência de fonemas em posição inicial de palavra é a primeira a ser adquirida pelos sujeitos, seguida pela consciência de fonemas finais de palavra e, por último, pelos fonemas mediais.

Na atividade de produção de palavras que rimam, os participantes adultos apresentaram um baixo índice de acertos – 35% –, pois a estratégia que a maioria utilizou foi identificar os fonemas finais iguais. Isso vai ao encontro de estudos como o de Barrera e Maluf (2003), que mostram que o desempenho dos sujeitos (crianças) na atividade de sensibilidade a aliterações nas sílabas iniciais é superior ao da sensibilidade a rimas.

Segundo A. Morais (2010), nas tarefas de sua pesquisa voltadas à consciência fonêmica, como as de identificação e produção de palavras que começam com o mesmo fonema, os índices de acertos foram de 58% e 77%, respectivamente. Já na atividade de separação dos fonemas nas palavras, todos os participantes, mesmo os do estágio alfabético de escrita, demonstraram grande dificuldade em pronunciar os fonemas das palavras propostas. O índice geral, de 16%, foi obtido por causa da segmentação de um monossílabo – a palavra “Eu” –, que, por conta de os fonemas serem vogais, puderam ser tratados como sílabas, tornando mais fácil a segmentação (A. MORAIS, 2010). Os adultos de todos os estágios apresentaram muita dificuldade também na atividade de contagem de fonemas das palavras – 40% de acertos. Aqui, a estratégia mais utilizada pelos participantes de pesquisa, segundo o autor, foi soletrar a palavra proposta e, então, contar as letras, o que sugere que os adultos pensaram na imagem ortográfica das palavras ao invés de segmentá-las fonemicamente.

A. Morais (2010, p. 62), ao discutir esses resultados, afirma que a consciência fonológica deve ser concebida como “[...] uma competência plural, composta por diferentes habilidades, que têm características e complexidades variadas”. Além disso, ele comenta que algumas das habilidades estão diretamente vinculadas ao processo de alfabetização, no entanto, outras não são reveladas nem pelos sujeitos em estágio alfabético de escrita. Essa discussão está estreitamente relacionada aos resultados desta pesquisa, que serão apresentados e discutidos à frente.

2 ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS: UMA DISCUSSÃO DE NATUREZA ONTOLÓGICA, AXIOLÓGICA E TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICA E UMA REFLEXÃO SOBRE RELAÇÕES ENTRE ALFABETISMO E GRAFOCENTRISMO

O conflito constitutivo da comunicação entre professor e aluno na aula de alfabetização de adultos pode vir a ser o elemento transformador quando as práticas discursivas que reproduzem práticas sociais dominantes, na sala de aula, são examinadas a fim de desnaturalizar os pressupostos do modelo de letramento dominante [...] (KLEIMAN, 1995, p. 56)

No capítulo anterior desta dissertação, particularizamos a *consciência fonológica*, com especial destaque à *consciência silábica* e à *consciência fonêmica*, discutindo, ainda, implicações do sistema alfabético do português e relações entre consciência fonológica e aprendizagem de uma escrita alfabética, tematizando, ainda, particularidades de tal aprendizagem. Com o desenvolvimento desses temas, entendemos ter situado um dos polos da relação que esta proposta de estudo abrange: o fenômeno da consciência fonológica e suas relações com a aprendizagem de uma escrita alfabética.

Cabe-nos, neste segundo capítulo, particularizar o outro polo da relação tematizada nesta dissertação: o a(na)labetismo e a alfabetização de adultos. Para tanto, iniciamos com uma seção que tematiza algumas das perspectivas ontológicas e axiológicas sob as quais a alfabetização vem sendo concebida historicamente, porque entendemos que essa discussão tem estreitas relações com a natureza dos participantes desta pesquisa, especialmente no que respeita à forma como se movem na sociedade grafocêntrica de que tomam parte e às razões pelas quais o fazem.

Em seguida, procuramos contextualizar o universo do alfabetismo adulto no país, dado entendermos que um estudo como este, inserido na área de concentração da Linguística Aplicada, busca construir inteligibilidades para problemas linguísticos socialmente relevantes; assim, esperamos, tal qual propõe Lamprecht (2009) – fazendo-o no âmbito dos estudos de aquisição da linguagem –, que a discussão das relações entre consciência fonológica e aprendizagem de uma escrita alfabética, em se tratando do universo dos alfabetizando adultos, possa

trazer novos elementos em favor de teorizações e metodologias endereçadas ao trabalho com esses sujeitos.

Finalizamos este capítulo com uma terceira seção, na qual discutimos as relações entre *a(na)lfbabetismo* e *grafocentrismo*, conteúdo que focaliza a mobilidade dos alfabetizandos adultos na sociedade grafocêntrica em que se inserem, fazendo-o na busca de apreender possíveis repercussões dessa inserção sobre as hipóteses que tais sujeitos constroem a respeito da natureza componencial da escrita.

2.1 Alfabetização, mito do *alfabetismo* e mobilidade social: uma discussão de natureza ontológica e axiológica

Discutir a *alfabetização* sob uma perspectiva ontológica e axiológica implica refletir sobre o que entendemos por *alfabetização* e que valores atribuímos a ela. A alfabetização, segundo Soares (2003), por exemplo, é o processo de aquisição da tecnologia da escrita, ou seja, do conjunto de técnicas necessárias para a leitura e a escrita. A autora afirma que “[...] a alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e para escrever [...]: o domínio da tecnologia [...] para exercer a arte e a ciência da escrita” (SOARES, 2003, p. 91). Esse processo se dá, na maioria das vezes, na escola, por isso o conceito de *alfabetização* está geralmente ligado ao de *escolarização*. Soares (2003) explica que é tradicional e consensual essa vinculação, pois a alfabetização é vista como componente essencial da escolarização inicial: não só para o senso comum, mas também para os educadores; afinal, em tese, é na escola que se aprende a tecnologia da escrita.

A autora, no entanto, deixa claro que esse vínculo tradicionalmente consolidado pode ter consequências negativas, já que a alfabetização escolar estandardizada é apenas uma das possíveis modalidades de alfabetização. Há, por exemplo, a alfabetização foco deste projeto – de jovens e adultos –, processo que, muitas vezes, acaba, de forma errônea, replicando um modelo escolar historicamente construído para atender a crianças (SOARES, 2003).

Indiferentemente dos métodos que prevaleceram em momentos distintos da história, a alfabetização tende a ser percebida e difundida, há algum tempo, como fundamental ao (se não determinante do) desenvolvimento do ser humano. Galvão e Di Pierro (2007, p. 13) afirmam que “[...] a alfabetização é considerada um dos pilares da cultura contemporânea, pelo valor que a leitura e a escrita adquiriram no modo de vida nas sociedades urbano-industriais [...]”. As autoras

mostram que há décadas a mesma ideia é disseminada: quanto maior a taxa de alfabetização de uma sociedade, maior a possibilidade de ela se tornar desenvolvida econômica e socialmente. Da mesma forma, tem-se difundido – também historicamente – a noção de que o analfabetismo é uma das principais causas do subdesenvolvimento de alguns países (GALVÃO; DI PIERRO, 2007), discussão que coloca em posição *causal* um fenômeno que, em muitos espaços sociogeográficos, tem configurações que suscitam relações mais complexas entre *ser causa de, ser decorrência de* ou *estar imbricado em*.

Tem havido, no entanto, nas últimas décadas, estudos que polemizam essas relações *causais* diretas entre *alfabetização e desenvolvimento econômico e social* – Graff (1994) assume de forma bastante consistente tal crítica, fazendo-o em uma postura de contestação em relação a essa biunivocidade *causal*. O historiador norte-americano

[...] discute as frágeis argumentações dos estudiosos que divulgam aquilo que denominou de *mito do analfabetismo* e, recorrendo a casos históricos, mostra que não existe uma relação **direta e mecânica** entre os dois fenômenos – alfabetização e desenvolvimento econômico e social (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p. 73, grifos nossos).

Não nos parece possível negar as notórias relações entre escolarização plena e desenvolvimento socioeconômico das nações, e entendemos que se trata de uma relação saudável e que deva ser estimulada. Compreendemos, porém, que isso tem implicações de mútua influência, não podendo haver o estabelecimento de relações de causa e efeito diretas e objetivas, nem tampouco a responsabilização pelo fracasso econômico à condição de analfabetismo da população ou de segmentos dela. Compartilhamos com Graff (1994) a percepção de que os críticos enfatizam demasiadamente o poder da alfabetização, divulgando-a como “revolucionária”, em uma perspectiva redentorista, fazendo crer que o processo, por si só, em sua imanência, redimiria as nações da pobreza e do subdesenvolvimento.

A partir de uma análise histórica, o autor mostra que as suposições progressistas e otimistas em relação à alfabetização e à sua relação com o desenvolvimento e o avanço social nem sempre eram/são fundamentadas e efetivas. De acordo com Graff (1994, p. 66), é

justamente isto que caracteriza o *mito do alfabetismo*: “[...] o predomínio das tradicionais interpretações progressistas de alfabetização e educação”. Entendemos que a discussão deva incidir sobre a plena escolarização e as implicações socioeconômicas e culturais que uma conquista dessa ordem traz consigo.

Sobre o vínculo da escolarização com a alfabetização, Graff (1994) escreve que a primeira, a partir da segunda, já foi usada com o objetivo de manter a ordem social, como uma espécie de treinamento eficiente da população para adaptação a situações socioeconômicas e políticas instituídas pelas relações de poder. O autor afirma que não só no passado, mas também no presente, a instituição *escola* promove a imposição de comportamentos tidos como *corretos* à luz dos padrões das elites escolarizadas. A escola parece ser, segundo Graff (1994, p. 69), “[...] um ambiente efetivo para o treinamento em padrões aprovados de conduta [...]”.

Assim, Graff (1994) postula que se faz necessário um novo paradigma nos estudos e campanhas de alfabetização, para que essas antigas ortodoxias sejam revisadas. O autor entende que as discussões sobre alfabetização tendem a ser pouco objetivas, pois há dificuldade na sua definição e mensuração, já que há uma generalidade na concepção do que significa ser *alfabetizado*, e as abordagens sobre os benefícios da alfabetização são polêmicas, quando não ideologizadas. Graff (1994, p. 80), no entanto, alerta:

[...] não me oponho à provisão de alfabetização ou aos muitos usos da alfabetização [...]. Inversamente, o que procuro é a revisão de suposições penetrantes, acrílicas e obsoletas sobre o lugar da alfabetização no desenvolvimento social e individual.

O autor refere-se, então, a Paulo Freire, e afirma que a alfabetização pode ser um instrumento de libertação e mudança. Não parece ser, porém, o que acontece, já que as origens da alfabetização em massa estão ligadas, ainda, a implicações de ordem sociopolítica e econômica (GRAFF, 1994).

Uma das suposições mais comuns relacionadas a *alfabetização e sociedade* é a vinculação desse processo de apropriação da escrita com desenvolvimento econômico e trabalho, o que tende a conferir à *alfabetização* um papel vago e falsamente poderoso (GRAFF, 1994).

Economistas, sociólogos, planejadores e governos descobriram que as taxas de alfabetização se correlacionam literalmente a escores de fatores, como atitudes individuais, crescimento e produtividade econômicas, industrialização, urbanização, migração, riqueza per capita [...]. Certamente há uma lógica em muitas dessas relações, mas é importante questionar se há uma importância além da estatística (GRAFF, 1994, p. 83).

Em seus estudos, Graff (1994) deixa claro que, de forma isolada, o nível de educação não é uma condição suficiente para o desenvolvimento de uma sociedade. Como exemplo, o autor traz a história da Suíça e da Escócia, que chegaram à alfabetização quase universal já antes do século XIX, no entanto permaneceram economicamente frágeis por muito tempo. Assim, podemos inferir que “[...] não existe um modelo explicativo único para o caso das diferentes sociedades e que as relações entre analfabetismo e desenvolvimento econômico são muito mais complexas do que normalmente se supõe” (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p. 74).

Sobre a alfabetização relacionada a realizações individuais, Graff (1994) também faz críticas, já que muitos estudiosos proclamam a relação entre *educação* e *sucesso*¹⁶ e, segundo o autor, essa relação educação/alfabetização com trabalho, ocupação e mobilidade é imprecisa e complexa. Em relação ao emprego, as pesquisas sobre alfabetização encontram pouco embasamento para a promessa que fazem os educadores de que a educação será bem recompensada no mercado de trabalho (GRAFF, 1994). Novamente, não denegamos a existência dessas relações; denegamos, tal qual Graff (1994), a forma simplificada com que tendem a ser tomadas.

Galvão e Di Pierro (2007) reafirmam essas noções e mostram que as relações entre *alfabetismo* e *desenvolvimento econômico e social* não podem ser reduzidas a um modelo de causa e consequência, pois são muito mais complexas do que se supõe. Dessa forma, entendemos que não é possível conceber a *alfabetização*, por si só, como geradora de nova mobilidade social; é preciso entendê-la em contextos sociais e culturais específicos, considerando o conjunto de fatores implicados em relações dessa ordem.

¹⁶ Entendemos *sucesso*, aqui, na perspectiva da ascensão socioeconômica.

A partir de argumentos como alguns dos que foram mencionados, Graff (1994) afirma que a *alfabetização*, por si mesma, não é causa de liberdade, e deve ser investigada e estudada pelo que ela foi historicamente, e pelo que é contemporaneamente, assim como o que poderá ser no futuro, para que não prevaleçam concepções que levam ao *mito do alfabetismo*.

Nessa discussão, o enfoque de interesse neste projeto é a compreensão de que a supervalorização da alfabetização faz com que, muitas vezes, os próprios indivíduos que não são alfabetizados assumam uma perspectiva de fracasso, já que não lhes é dado usufruir do desenvolvimento que é constantemente atribuído como decorrência da condição de alfabetizado/escolarizado. Esses sujeitos, no entanto, têm de mover-se na sociedade de forma competente, pois assumem papéis fundamentais à sua sobrevivência – trabalham, fazem compras, frequentam lugares públicos, por exemplo. Britto (2003) afirma que há atividades da vida que são fundamentais para a sobrevivência do sujeito na sociedade, e que não são aprendidas em função da escolarização, por isso são realizadas também por pessoas que não passaram pela escola. Nesse grupo, inserem-se os participantes desta pesquisa, que são adultos no início do processo de alfabetização. Assim, é importante que conheçamos, a partir dessa discussão, de que forma lidamos com a alfabetização de adultos no Brasil, e como são apresentados os números relacionados a ela, tópicos que aprofundaremos a seguir.

2.2 Alfabetização de adultos: implicações históricas, indicadores e processos

A alfabetização de adultos não é um processo recente. Desde que a escrita começou a ter espaço privilegiado na sociedade, movimentos governamentais e sociais começaram a surgir com o objetivo de diminuir (e até erradicar¹⁷) o elevado número de analfabetos adultos no mundo. Além disso, a educação passou a ser, na segunda metade do século XX, direito inalienável de todos os cidadãos, inclusive os adultos, em diversas convenções e iniciativas internacionais, como na Declaração Universal dos Direitos Humanos, que data de 1948 (GALVÃO; DI PIERRO, 2007).

¹⁷ Barton (1994), na perspectiva dos estudos do letramento, chama atenção para as metáforas por meio das quais o analfabetismo tem sido historicamente concebido. A ideia de *erradicação* remete à metáfora da *doença*, da *peste*, do *mal que precisa ser extirpado*.

No Brasil, essa questão não foi diferente. Diversas ações governamentais e sociais surgiram naquela época com o intuito de fornecer condições para que os adultos analfabetos passassem às estatísticas das pessoas alfabetizadas. Galvão e Di Pierro (2007) propõem uma linha do tempo, em que mostram como se passou a dar a importância à alfabetização de adultos no Brasil. As autoras apontam, no entanto, que até a metade do século XIX as formas de comunicação baseadas na oralidade eram mais importantes do que aquelas centradas na escrita.

Muitos comunicados oficiais eram realizados através de “pregões”: anúncios, em praças públicas, das últimas notícias. As práticas religiosas ocorriam sem a mediação de materiais escritos. As decisões eram tomadas em conversas de “pé-de-ouvido”. A transmissão da tradição se dava por meio da narração de histórias, da aprendizagem de contos e cantos. Mesmo nas escolas que existiam, a oralidade era a base do aprendizado: recitar, memorizar, repetir. A leitura silenciosa era, nesse momento, quase desconhecida (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p. 34).

Dessa forma, o analfabetismo estava presente em todas as camadas sociais, já que eleger e ser eleito, por exemplo, dependia da prova de renda e não de capacidades que envolviam leitura e escrita (GALVÃO; DI PIERRO, 2007). Segundo Galvão e Di Pierro (2007), o primeiro censo demográfico, em 1872, apontava que o índice de analfabetismo no país era de 80,2% entre os homens e de 88,5% entre as mulheres, mostrando, assim, que a não-alfabetização ainda não estava associada diretamente à exclusão social.

Somente na segunda metade do século XIX, surgiu um movimento para alfabetização de pessoas maiores de quinze anos, tendo como um de seus objetivos “civilizar” as camadas populares urbanas, que eram consideradas perigosas (GALVÃO; DI PIERRO, 2007). Aqui, o professor não recebia nada por suas aulas, que aconteciam à noite, no mesmo espaço em que funcionava a escola para crianças durante o dia, sendo uma forma de filantropia. Segundo Galvão e Di Pierro (2007), naquele período, começou a vigorar a ideia de que o adulto analfabeto é “perigoso” e que pertence aos meios populares. Assim, a alfabetização dessas pessoas seria como uma iluminação, uma forma de regeneração.

A alfabetização de adultos era, nessa época, “[...] colocada sob a égide da filantropia, da caridade, da solidariedade e não do direito” (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p. 36).

No início do século XX, as discussões em torno do analfabetismo no país surgiram nos grupos de intelectuais, os quais passam a se referir a essa condição como uma “vergonha nacional” (GALVÃO; DI PIERRO, 2007) – naquela época, os analfabetos não tinham direito ao voto, proibição referendada pela primeira Constituição republicana, de 1891. A partir dos dados do censo de 1890, que apontava que mais de 80% da população brasileira ainda era analfabeta, “[...] as primeiras décadas do século XX foram marcadas por intensas mobilizações, em diversas esferas da sociedade, em torno da alfabetização de adultos [...]” (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p. 40), já que o analfabeto era considerado irracional.

Somente em 1947 surgiu a primeira política pública federal de educação de jovens e adultos no Brasil – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos –, que tentava minimizar ao máximo o índice de analfabetismo apontado pelo censo de 1940, que era de 55% da população com idade superior a dezoito anos. Além disso, tal campanha respondia “[...] às pressões externas em prol da alfabetização da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) [...]” (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p. 44). Ela se estendeu até início da década de 1960, entrando em declínio; porém, segundo Galvão e Di Pierro (2007), abriu espaço a uma nova concepção de educação de jovens e adultos, já que, sob vários aspectos, modificou a visão preconceituosa em relação aos analfabetos.

As autoras apontam, então, para uma nova perspectiva, que surgiu no início dos anos 1960, que é o método proposto por Paulo Freire.

Esse modo de educar baseia-se, assim, na ideia de que, a partir do conhecimento da realidade do educando, o educador seleciona algumas palavras que possam desencadear um processo de problematização dessa mesma realidade e as formas de superá-la e, ao mesmo tempo, sirvam como ponto de partida para o ensino dos padrões silábicos da língua (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p. 45).

Freire apresentava uma concepção diferente daquela de *ignorante* e *imaturado* ao adulto não-alfabetizado, concebendo-o como produtor de cultura e de saberes. Além disso, afirmava que o analfabetismo não era o único problema nem o mais grave da população, mas sim as condições de miséria em que vivia a maioria dessas pessoas (GALVÃO; DI PIERRO, 2007). Assim, muitos movimentos de educação que surgiram nesse período fundamentaram-se nas ideias de Paulo Freire. Nesse momento, a educação de adultos passou a ser tida como instrumento de ação política, já que mais de 50% da população era excluída da vida política do país por ser analfabeta (GALVÃO; DI PIERRO, 2007).

Na década de 1970, os adultos dos meios populares começaram a aprender a ler e a escrever a partir de um mesmo processo, em um viés metodológico adotado em todo o país, que apresentava palavras-chave, para que, a partir delas, se mostrassem os padrões silábicos do português (GALVÃO; DI PIERRO, 2007); tratava-se do Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização). Esse movimento surgiu sob a ditadura instalada após o golpe militar de 1964. “Devido à repressão e a todas as formas de dissidência política, os movimentos de educação e cultura popular são [foram] extintos e o governo federal cria [criou] o Mobral em 1967 [...]” (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p. 48). Matencio (1995, p. 245) afirma que

[...] os princípios que direcionaram o Mobral eram que o analfabetismo dificultava o desenvolvimento econômico e social do país, e que a alfabetização seria um mecanismo para melhorar a renda e as condições de vida dos alfabetizando [...].

Galvão e Di Pierro (2007) criticam o material pedagógico desse movimento, pois, além de ser padronizado, utilizado em todas as partes do Brasil de forma indistinta, o conteúdo crítico e problematizador das propostas anteriores foi eliminado. Segundo Ribeiro (2001), enquanto o Mobral nos remete à assunção da alfabetização como meio de controle social e legitimação do *status quo*, Paulo Freire nos propõe concebê-la como um meio de conscientização e transformação social.

Depois da extinção do Mobral, em 1985, outros programas e movimentos de alfabetização de adultos foram criados, buscando-se resgatar as práticas de Paulo Freire. Segundo Galvão e Di Pierro (2007, p. 50), “[...] o adulto analfabeto é visto como capaz, produtor de cultura,

dotado de saberes, formulador de hipóteses acerca do sistema alfabético, usuário de práticas de leitura e de escrita em seu cotidiano”.

A partir de uma lei de 1985¹⁸, os analfabetos voltaram a ter direito ao voto, no entanto, na década seguinte, a partir de programas do governo como o Alfabetização Solidária¹⁹, eles foram ainda colocados no lugar de dependentes, pois a população foi convocada a “adotá-los”²⁰. Além de movimentos como esse lidarem com o analfabetismo como se fosse uma doença que precisasse ser erradicada, concebem o professor de alfabetização não como um profissional qualificado, mas como alguém que deseja “ajudar” (GALVÃO; DI PIERRO, 2007).

Galvão e Di Pierro (2007) mostram que, a partir da análise da alfabetização de adultos ao longo do tempo, é possível perceber que o preconceito contra os analfabetos foi “fabricado” na história do país: “[...] quando a cultura escrita não ocupava o lugar de cultura legítima e central na sociedade brasileira, não se podia falar da existência de um preconceito contra o analfabeto” (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p. 53). Além disso, é notável que a preocupação, de fato, com a alfabetização desses sujeitos e a movimentação da sociedade e do governo para que seja uma educação de qualidade não é muito antiga.

Um dos motivos dessa preocupação com a alfabetização de jovens e adultos são os indicadores que apontam os números de pessoas que ainda não foram alfabetizadas no país. Há diferentes indicadores no Brasil que pesquisam os índices de analfabetismo na sociedade, com distintos critérios e métodos empregados para medir tais níveis de alfabetização (GALVÃO; DI PIERRO, 2007). Segundo Galvão e Di Pierro (2007, p.56), o indicador “[...] mais utilizado para comparações [...] é construído por meio da informação dos recenseamentos nacionais periódicos da população a respeito da capacidade declarada pelos informantes de ler e escrever um bilhete simples”. No ano de 2011, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divulgou os

¹⁸ Lei n ° 7.332, de 1º de julho de 1985, que estabelecia normas para as eleições daquele ano, dispondo sobre o alistamento eleitoral e o voto do analfabeto. <http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1985/7332.htm>. Acesso em: 30.01.2011.

¹⁹ <http://www.alfabetizacao.org.br>. Acesso em 10.01.2011.

²⁰ A campanha “Adote um Aluno” foi criada em 1999 para que as pessoas físicas pudessem colaborar – financeiramente, com um valor mensal – com a alfabetização de jovens e adultos residentes nos grandes centros urbanos. http://www.alfabetizacao.org.br/aapas_site/boletim.asp?edicao=38. Acesso em 10.01.2011.

resultados referentes ao Censo 2010 – dos 144,8 milhões de brasileiros com quinze anos ou mais, 13,9 milhões não são alfabetizados, o que corresponde a 10% dessa população, número ainda bastante elevado.

Uma problemática nesse tipo de pesquisa, todavia, é a impossibilidade de verificabilidade dos dados coletados, já que são informados pelos próprios entrevistados. Essa limitação nos leva a supor que muitos dos informantes, como consequência do preconceito social ou de fatores correlatos, escondam sua situação de analfabetismo. “Os constrangimentos e a vergonha fazem com que pessoas com pouca familiaridade com as letras ocultem a condição de analfabetos e recorram a estratégias de dissimulação [...]” (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p. 21). Assim, segundo Ribeiro (2001), não se pode deixar de questionar a consistência da autoavaliação desses respondentes sobre suas capacidades de leitura e de escrita.

Galvão e Di Pierro (2007) mostram que, para mensurar os níveis de alfabetização de grandes conjuntos populacionais, utilizam-se meios mais simples, rápidos e econômicos, como é o caso do IBGE, no entanto, quando pequenos grupos ou amostras da população são analisados, “[...] é possível aferir seus conhecimentos de leitura e escrita por meio de aplicação de provas ou testes” (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p. 55). Esse é o caso do Inaf – Indicador Nacional de Alfabetismo – que tem como objetivo oferecer um conjunto de informações sobre as habilidades e práticas relacionadas à leitura, à escrita e à matemática da população do Brasil, para que se fomente o debate público e subsidie a formulação de políticas de educação (RIBEIRO, 2003).

Os dados desse indicador são coletados anualmente, por meio de entrevistas domiciliares, junto a amostras de duas mil pessoas de quinze a 64 anos – independentemente do nível de escolaridade ou do fato de estarem ou não inseridas no sistema de ensino –, em todo o país, que residem em zonas urbanas e rurais (RIBEIRO, 2003). Segundo Ribeiro (2003), optou-se, no Inaf, por abarcar não só habilidades, mas também práticas e representações das pessoas sobre leitura e escrita, correspondendo, assim, a uma abordagem nova no campo da pesquisa sobre alfabetização.

[...] por não ser escolar, a construção do teste não poderia se pautar por conteúdos ou competências estabelecidas nos currículos correspondentes a cada nível de ensino, mas sim nas habilidades de leitura e escrita envolvidas nas diversas práticas sociais de letramento, ou seja, nos usos mais

comuns da escrita no ambiente doméstico, no trabalho e em outros contextos cotidianos (RIBEIRO, 2003, p. 13).

O Inaf propõe, além da classificação de analfabetismo, no seu sentido tradicional – aquelas pessoas que não conseguem realizar tarefas que envolvam a leitura de palavras e frases –, três níveis de alfabetismo (RIBEIRO, 2003). O nível 1 – *alfabetismo nível rudimentar* – “[...] corresponde à capacidade de localizar informações explícitas em textos muito curtos, cuja configuração auxilia o reconhecimento do conteúdo solicitado” (RIBEIRO, 2003, p. 16). Ribeiro (2003) aponta que, nos testes de 2001²¹, em relação a essas habilidades havia, por exemplo, a identificação do título de uma revista e a localização, em um anúncio, da data em que se inicia uma campanha de vacinação.

O nível de alfabetismo 2 – *nível básico* – corresponde àqueles sujeitos que localizam informações em textos curtos e de extensão média, mesmo que a informação não apareça da mesma forma em que é mencionada na pergunta (RIBEIRO, 2003). Ribeiro (2003) aponta como exemplo do teste de 2001 um item relacionado a uma notícia sobre deslizamento de terra, em que informa o nome das pessoas que morreram, e a tarefa pedia que o leitor dissesse quantas pessoas haviam morrido.

O *alfabetismo de nível pleno*, terceiro e último nível, corresponde àqueles pessoas que leem textos longos, orientando-se por subtítulos, localizando mais de uma informação, de acordo com as condições estabelecidas. São capazes de relacionar partes do texto, comparar dois textos, realizando inferências e sínteses (RIBEIRO, 2003). Como exemplo de teste dessas habilidades, Ribeiro (2003) mostra que o indicador de 2001 propôs que os entrevistados consultassem uma programação de filmes, da qual constavam pequenas resenhas, para que identificassem quais filmes iriam passar no domingo à noite ou, dentre os filmes de sábado, qual tinha o comentário menos favorável.

Os últimos resultados divulgados foram do indicador de 2009, e mostram que, da população de quinze a 64 anos, 7% é analfabeta; 21% está inserida no *alfabetismo de nível rudimentar*; 47% no *nível básico de*

²¹ Tais exemplos referentes aos testes do Inaf 2001 são expostos na publicação de Ribeiro (Org.), de 2003. Não tivemos acesso a publicações mais recentes que façam a exposição dos últimos testes utilizados.

alfabetismo e 25% no *nível pleno*. A tabela abaixo mostra a comparação dos resultados de 2001 a 2009²²:

INAF / BRASIL - Evolução do Indicador de Alfabetismo (população de 15 a 64 anos)						
	2001 2002	2002 2003	2003 2004	2004 2005	2007	2009
Analfabeto	12%	13%	12%	11%	9%	7%
Rudimentar	27%	26%	26%	26%	25%	21%
Básico	34%	36%	37%	38%	38%	47%
Pleno	26%	25%	25%	26%	28%	25%

Fonte: Instituto Paulo Montenegro

A partir desses resultados, entendemos ser notória a diminuição do número de *analfabetos absolutos* e dos índices de *alfabetismo de nível rudimentar*, com um aumento significativo no *alfabetismo de nível básico*, no entanto, no *nível pleno*, não há uma mudança significativa de 2001 para 2009, sendo que houve uma diminuição de 3% de 2007 para 2009.

Ribeiro (2003) chama atenção para o fato de que tais números apontam para a constatação de que as habilidades básicas de leitura e de escrita estão muito desigualmente distribuídas entre a população brasileira. Além disso, os dados de 2009 confirmam que a escolarização é o principal fator para o aumento do alfabetismo da população, pois, quanto maior o nível de escolaridade, melhores os níveis de alfabetismo (INAF 2009). Os resultados, porém, também mostram que nem sempre a escolaridade é garantia para a excelência nesses níveis, o que pode ser visualizado na tabela a seguir:

²² Até a finalização desta dissertação não haviam sido divulgados, ainda, resultados mais recentes.

NÍVEL DE ALFABETISMO, SEGUNDO A ESCOLARIDADE POPULAÇÃO DE 15 A 64 ANOS, BRASIL - 2009					
	NENHUMA	1ª A 4ª SÉRIE	5ª a 8ª SÉRIE	ENSINO MÉDIO	ENSINO SUPERIOR
Analfabeto	66%	10%	0%	0%	0%
Rudimentar	29%	44%	24%	6%	1%
Básico	4%	41%	61%	56%	31%
Pleno	1%	6%	15%	38%	68%

Fonte: Instituto Paulo Montenegro

Assim, é possível perceber que, mesmo completando as quatro primeiras séries do ensino fundamental, 10% das pessoas ainda são consideradas *analfabetas absolutas*, sem conseguir decodificar palavras e frases simples. Nas séries seguintes, de quinta a oitava, somente 15% da população pode ser considerada *alfabetizada plenamente*, número bastante pequeno perto dos 24% daqueles que se encontram em nível ainda *rudimentar de alfabetismo* ou dos 61% do *nível básico*. O mesmo acontece em relação ao ensino médio – somente 38% estão inseridos no nível de *alfabetismo pleno*.

Embora esses dados alertem que

[...] a escolarização formal não é o único fator a determinar os níveis de alfabetismo das pessoas jovens e adultas, esse estudo também demonstra que certos mínimos de escolaridade constituem as bases necessárias para que as pessoas incorporem na vida cotidiana práticas sociais que favoreçam o exercício da leitura, da escrita e do cálculo [...] (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p. 69).

Assim, a partir da breve discussão feita sobre o histórico da alfabetização de jovens e adultos no Brasil e dos resultados do Inaf, podemos inferir que ainda se faz necessário o investimento efetivo nas políticas de educação de jovens e adultos. Além disso, uma mudança na perspectiva é fundamental: diferentemente de pensarmos esse tipo de educação como reposição da escolaridade, devemos tratá-lo como uma educação permanente ou continuada (RIBEIRO, 2003).

Segundo Ribeiro (2005, p. 25), devem ser criadas, na educação de jovens e adultos, condições e oportunidades para uma inserção mais rica e diversificada na cultura escrita e, para isso, deve-se conhecer os usos e os significados que essas pessoas atribuem à leitura e à escrita – “[...] é

justamente na singularidade de suas experiências que se espera encontrar elementos generalizáveis em termos de proposições pedagógicas”.

Já Vóvio (2007, p. 92) registra que

[...] ao atuar na EJA temos que descobrir os gêneros com os quais os estudantes estão familiarizados [...] e suas preferências; considerando-os como ponto de referência para apresentar novos, adequando o processo de aprendizagem à realidade social dos estudantes e de suas comunidades, tornando esse processo mais significativo para todos envolvidos.

Diferentemente dos movimentos que entendiam o analfabetismo como um problema relacionado à economia e ao desenvolvimento do país ou como uma característica de inferioridade, a Educação de Jovens e Adultos deve estar focada na ampliação da participação desses sujeitos na sociedade grafocêntrica. As discussões teóricas devem ser levadas à prática efetiva, para que, além de ajudarem na formação de professores qualificados, subsidiem formas consequentes de alfabetização. Nesse sentido, esta dissertação é sensível à necessidade de se “[...] produzir um conhecimento que sirva como insumo para a avaliação e a elaboração de propostas educacionais adequadas às necessidades e aos interesses das classes populares” (RIBEIRO, 2005, p. 23).

2.3 Usos sociais da escrita: a(na)lfbetismo e grafocentrismo

Importa reiterar que o foco deste estudo são as relações entre consciência fonológica e aprendizado de uma escrita alfabética na idade adulta. Esse foco, como também já mencionamos, busca construir novas inteligibilidades nesse campo, as quais, em tese, possam contribuir para a ressignificação de aportes teóricos e posturas metodológicas que tenham alfabetizando adultos como foco. Assim, entendemos necessário particularizar, no escopo dessas relações, essa característica distintiva da população que compõe nossa amostra: alfabetizando adultos que circulam em uma capital de estado marcada por usos recorrentes da escrita.

Para dar conta desse olhar, entendemos necessário registrar, neste capítulo, uma discussão sobre usos da escrita demandados em vivências diárias em sociedades contemporâneas. Trata-se de uma reflexão que

recorre aos estudos do *letramento* em razão de nossa compreensão de que esse ideário teórico tem se ocupado de entender questões dessa natureza, trazendo uma contribuição substantiva aos estudos da escrita sob o ponto de vista antropológico e sociológico. Reiteramos que o conteúdo desta seção relaciona-se com nosso propósito de entender o que os participantes de nossa pesquisa fazem com a escrita em seu dia a dia e em que medida esses eventuais usos contribuem ou não para a compreensão do princípio alfabético que rege a escrita de sua cultura e, por implicação, contribuem ou não para eliciar sua percepção das unidades mínimas componenciais da fala.

2.3.1 A presença da escrita nas sociedades contemporâneas

As sociedades modernas, principalmente aquelas que constituem os grandes centros urbanos, têm contato direto com diferentes tipos de escrita. É cada vez mais evidente a quantidade de signos escritos que se encontram espalhados nas ruas das cidades, com fins de informar, proibir, guiar, fazer propaganda, entre outros propósitos. Fischer (2006, p. 280), a partir do exemplo dos jornais *on-line*, que se replicam rapidamente, afirma que “[...] a multiplicação, diversificação, proliferação e aceleração do material escrito caracterizam a atual ‘pandemia de informações’”.

Com relação a tal “pandemia”, Kleiman (2001, p. 88) entende que, mesmo com a tecnologia, que facilita as formas de comunicação, as exigências de leitura e escrita são cada vez maiores: “Nas sociedades urbanas, tecnologicamente complexas, somos cada vez mais solicitados a ler e a escrever com a mesma fluência e facilidade que utilizamos ao falar”. A autora afirma, ainda, que, para os sujeitos escolarizados, as atividades que envolvem a escrita passam praticamente despercebidas, pois são quase tão automáticas quanto a fala, não requerendo grande concentração e interpretação (KLEIMAN, 1995). A escrita é, segundo Kleiman (1995), “onipresente” nas sociedades tecnológicas.

Oliveira e Vóvio (2003) apontam para o fato de que, no mundo burocratizado e urbano, há algumas atividades que são inevitáveis, estando fora do controle individual dos cidadãos. Assim, votar, declarar impostos e lidar com rotinas bancárias, por exemplo, são atividades bastante disseminadas, algumas até obrigatórias, que envolvem a escrita e, independentemente das dificuldades enfrentadas, são realizadas pela maioria dos cidadãos, quer sejam alfabetizados ou não.

Britto (2003, p. 50) corrobora o entendimento de que a sociedade da cultura escrita tem uma dimensão que vai além daquela em que estão os indivíduos:

[...] o desenho urbano, as formas de interlocução no espaço público, as expressões de cultura, os princípios e constrangimentos morais, as leis, a organização da cultura e do comércio, tudo isso é parte da sociedade de cultura escrita.

Ao considerarmos, no entanto, o fato de que quase 10% da população de nosso país não é alfabetizada e que há um expressivo contingente de analfabetos funcionais – tal qual mencionamos em seção anterior –, deparamo-nos com uma problemática que vem tomando espaço nas discussões acerca da presença da escrita nas sociedades contemporâneas – a escrita como forma de exclusão. Kleiman (2001, p. 91) coloca que a escrita acaba por tornar-se excludente, pois foi neutralizada, como se não houvesse sido criação do homem, “[...] perdendo seu caráter de tecnologia social [...]”. Dessa forma, como mostra Geraldi (2000), tais processos de apropriação social acabam por tornar a escrita um lugar de distinção, clivagem e exclusão, aquilo que, segundo o autor, ela, em si mesma, como modalidade da língua, não é.

Apesar da disseminação dessa exclusão, sabemos que a escrita não existe desde os primórdios do homem e é, sim, uma “tecnologia social”, tendo sido inventada e sendo muito recente na história da humanidade. Ao escrever sobre a formação de sociedades antes do surgimento de seus sistemas de escrita, Havelock (1982, p. 47) registra que “[...] a sociedade humana existe desde muito antes de se ter alcançado o domínio parcial ou completo da escrita” e afirma que “[...] é um tipo curioso de arrogância cultural o que pretende identificar a inteligência humana com o domínio da escrita²³” (p. 49). O autor ainda afirma que

Equiparar o escrito ao falado e dar prioridade ao escrito é coisa que denuncia com eloquência uma noção inconsciente, mas de todo equivocada, de que o animal humano é por natureza um leitor, ou

²³ Essa identificação nos remete a estudos de Patrícia Greenfield e David Olson, entre outros estudiosos, cujas obras promoveram uma estreita associação entre desenvolvimento de capacidades lógico-dedutivas e domínio da escrita, estudos criticados por antropólogos como Brian Street (1984).

deve sê-lo, e de que para ele a língua existe primariamente como escrita (HAVELOCK, 1982, p. 53)²⁴.

Tfouni (2006) corrobora essa colocação ao apontar que a escrita data, historicamente, de cerca de cinco mil anos antes de Cristo, sendo o processo de difusão bastante lento e sujeito a fatores políticos e econômicos. A autora mostra, ainda, que os códigos escritos criados pelo homem não são produtos neutros, mas sim, “[...] resultado das relações de poder e dominação que existem em toda sociedade” (TFOUNI, 2006, p. 12). Assim, entendemos que a escrita está associada, desde suas origens, aos processos que caracterizam ideologicamente as relações da sociedade – dominação/poder, participação/exclusão (TFOUNI, 1995).

Segundo Geraldi (2010), o domínio da técnica da escrita, uma conquista humana, alarga os horizontes das possibilidades interativas e da constituição das consciências. Assim, o autor afirma que tal tecnologia não poderia deixar de ser desejo de instrumento de dominação. O exercício do poder, então, reserva a uma minoria estrita o acesso ao mundo da escrita, permitindo a seleção, o controle, produzindo um mundo separado e, principalmente, impenetrável para aqueles não convidados. A sociedade foi, dessa forma, construída “[...] sob o império de uma separação radical, a partir de uma estrutura de exclusão” (GERALDI, 2010, p. 41). E mesmo que o espaço da escrita seja expandido para as periferias, há, segundo Geraldi (2010, p. 41), uma constante difusão de distinções: “[...] escrita x oralidade; erudito x popular; culto x não culto; alfabetizado x analfabeto; letrado x alfabetizado”. Então, para o autor, a escrita, sob vários aspectos, populariza-se mais por fins de distinção do que pelo objetivo de humanização.

Assim, com a supervalorização e a dominação da escrita, os sujeitos que se movem na sociedade, mas que não passaram pelo processo de alfabetização, não compartilham, muitas vezes, de vivências em certos contextos em que se faz necessária a leitura e/ou a escrita.

²⁴ Estudos de Dehaene (2007), sob o enfoque da neuropsicologia, advogam em favor de necessidade de haver uma *reciclagem neuronal* para o aprendizado da escrita, dado que o cérebro humano não é especializado para essa modalidade da língua tal qual o é para a fala. Segundo o autor, em se tratando do aprendizado da escrita, o cérebro *faz o novo com o velho*. Fazemos menção a isso no corpo do texto mais à frente.

Kleiman (1995, p. 7) deixa clara essa realidade quando mostra que, em atividades rotineiras, como uma compra no supermercado, enquanto os sujeitos escolarizados escrevem listas, leem e comparam rótulos, preços, cartazes promocionais, preenchem cheque, tais atividades “[...] representam verdadeiros obstáculos para os grandes grupos de brasileiros não-escolarizados, que não tiveram acesso à escola, ou foram prematuramente expulsos dela”.

É notório, então, que a escrita acaba sendo, muitas vezes, sinal de *status* social, de valorização. A pequena parcela da população que é altamente escolarizada, que tem acesso a leituras valorizadas, à escola, à universidade – e, conseqüentemente, tem acesso a instituições e instâncias de poder socioeconômico –, é tida como superior àquela que não passou pelo processo de alfabetização ou que apresenta alguma dificuldade para ler e escrever. Britto (2003) mostra que ainda se acredita que o leitor é uma pessoa, no âmbito social, mais participativa, mais responsável e mais solidária; no entanto, continua o autor, todas as pessoas, da mais escolarizada a menos escolarizada, participam da cultura escrita, pois pertencer a essa cultura

[...] significa [...] mais que a soma dos conhecimentos e capacidades individuais no uso da leitura e da escrita. Na medida em que uma pessoa se emprega, na medida em que utiliza os instrumentos e aparatos técnicos que constituem o espaço urbano, em que organiza seu tempo e seu deslocamento em função da organização produtiva e jurídica, ela necessariamente está submetida à ordem da cultura escrita (BRITTO, 2003, p. 50).

Além disso, outro estigma difundido na sociedade é o de que as classes populares, que apresentam uma parcela maior de pessoas não alfabetizadas do que as classes elitizadas, são homogêneas, de forma que, entre outros aspectos, a relação dessas pessoas com a escrita seria a mesma. Lahire (2008 [1995]) desconstrói essa perspectiva, afirmando, a partir de suas pesquisas, ser evidente a diversidade nas relações que tais classes mantêm com a escrita.

Assim, parece bastante claro que, mesmo sujeitos não alfabetizados fazem uso da escrita cotidianamente, de forma direta ou não. Ribeiro (2003, p. 15) afirma que habilidades de leitura e escrita, mesmo que limitadas, apesar de não serem suficientes para muitas das demandas colocadas pela vida moderna, “[...] certamente têm alguma

serventia para quem as possui, nem que seja apenas um valor simbólico”.

Esse é um dos pontos sobre o qual esta dissertação empreenderá discussões, quando apresentarmos os resultados da entrevista semiestruturada que mapeou os usos da escrita pelos participantes de pesquisa – veremos, assim, que tais usos são efetivados a partir das singularidades do cotidiano em que se inserem esses mesmos participantes. Assim, as *práticas de letramento* – conceito de que nos ocuparemos na subseção a seguir – que caracterizam esses sujeitos interessam a este estudo porque, em nosso entendimento, permitem descrever a natureza dos usos sociais da escrita empreendidos por eles em seu cotidiano.

2.3.2 Práticas de letramento e analfabetismo: uma discussão complexa.

Tendo discutido o fato de as sociedades contemporâneas serem permeadas pela escrita e de que, geralmente, essa tecnologia se torna uma forma de exclusão, é fundamental que investiguemos as maneiras com que os sujeitos não alfabetizados lidam com esses contextos, já que não passaram pelo processo de aprendizagem da decodificação da escrita, mas experienciam cotidianamente situações em que essa modalidade da língua medeia as relações humanas.

Segundo Britto (2003, p. 47), um tema central nos estudos sobre educação deve ser “[...] de que maneira e com que intensidade as pessoas dos diferentes segmentos sociais [...] participam e usufruem da produção material e cultural da sociedade em que vivem [...]”, em relação às habilidades de leitura e de escrita que desenvolvem nas práticas sociais das quais fazem parte.

Mesmo os indivíduos não alfabetizados circulam na cidade e, ao se locomoverem nela, visualizam placas, sinais de trânsito, avisos, linhas de ônibus, panfletos de propagandas, revistas e muitos outros artefatos (HAMILTON, 2000) que contêm a escrita como principal meio de comunicação. Vóvio (2007, p. 91) afirma, sobre isso, que essas pessoas “[...] convivem com situações e materiais de leitura os mais variados em suas casas, na rua por onde andam, no trabalho, na religião, nas atividades de lazer”. Parece-nos importante que tais situações citadas por Vóvio (2007) sejam mapeadas e estudadas pelos pesquisadores da área, para que entendamos como esta parcela da população cria estratégias para se locomover na sociedade sem, muitas vezes, fazer uso direto da leitura e da escrita.

Kleiman (1995) chama atenção para o fato de que, muitas vezes, os sujeitos são letrados antes mesmo de serem alfabetizados, já que *ser letrado* não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler e escrever, mas sim estar relacionado a práticas discursivas que tenham relação com a escrita. Os sujeitos têm contato com essa escrita diariamente, então, vivenciam diferentes atividades que a envolvem. Segundo a autora,

[...] precisamos conhecer as práticas discursivas de grandes grupos que se inserem precariamente nas sociedades letradas tecnologicizadas, particularmente as práticas de letramento de grupos não-escolarizados: por exemplo, quando fazem ‘bicos’; como calculam o material que necessitarão para realizar uma tarefa [...] (KLEIMAN, 1995, p. 56).

Para conceituar *práticas de letramento* a que se refere a autora, é importante que a noção de *eventos de letramento* também seja apresentada, ambos os conceitos difundidos pelas teorias do *letramento*, que, entre outros aspectos, investigam a participação dos indivíduos – alfabetizados ou não – em práticas sociais de escrita (SOARES, 2003). Segundo Britto (2003, p. 53), os estudos do letramento se relacionam “[...] com a percepção da ordem da escrita, de seus usos e objetos, bem como de ações que uma pessoa ou um grupo de pessoas faz com base em conhecimentos e artefatos da cultura escrita”.

Por *eventos de letramento* entendemos as situações em que a escrita torna-se parte integrante da natureza da interação entre os participantes e de seus processos de interpretação (HEATH, 1982). Segundo Soares – que se ocupa do tema em uma perspectiva mais voltada ao *letramento escolar* –, essa interação pode se dar face a face, processo em que os indivíduos interagem oralmente com mediação de leitura ou escrita (construir um texto com a colaboração de alguém, por exemplo) ou a distância – autor-leitor ou leitor-autor (ler um livro, por exemplo). Dessa forma, os *eventos de letramento* são ocasiões em que a escrita medeia efetivamente as interações humanas (HEATH, 2002 [1982]). Street (1988; 2003) e Barton (1994) também tratam do tema, enfatizando serem tais *eventos* ocasiões em que a escrita está presente e exerce um papel nas relações intersubjetivas.

O conceito de *práticas de letramento*, segundo Street (2003, p. 8), “[...] tenta tanto tratar dos eventos quanto dos padrões que tenham a ver

com o letramento, tratando de associá-los a algo mais amplo, de uma natureza cultural e social”. Assim, a esse conceito estão ligados os comportamentos dos participantes em um *evento de letramento* e também as concepções sociais e culturais que configuram tal evento e dão sentido aos usos da leitura e da escrita naquela situação (STREET, 1995). Street (2003) alerta que o conceito de *evento de letramento*, ao ser empregado de forma isolada, é bastante descritivo, já que não diz muito sobre a forma com que os significados são construídos. O autor, então, propõe, em paralelo, o conceito de *práticas de letramento*, objetivando atentar para os valores e as representações culturais que ancoram (ou não) a participação (ou não) dos sujeitos em tais eventos (STREET, 1988).

Assim, é o “[...] uso do conceito de *práticas de letramento* como instrumento de análise que permite a interpretação do *evento*, para além de sua descrição” (SOARES²⁵, 2003, p. 105). *Práticas de letramento* podem ser definidas, então, como as vivências mediadas pela escrita que conferem valorização a essa modalidade, familiarizando ou não o sujeito com *eventos de letramento* específicos. Hamilton (2000) chama atenção para a natureza visível dos *eventos*, deixando claro que as *práticas*, ao contrário dos *eventos*, não podem ser vistas, apenas inferidas, depreendidas a partir dos eventos. A autora usa a metáfora do *iceberg*: os eventos seriam o topo visível; as *práticas*, por sua vez, seriam a base, não exposta à visibilização, porque submersa.

Assim, podemos inferir, a partir dos conceitos apresentados, que os participantes desta pesquisa, adultos em início de processo de alfabetização, vivenciam constantemente situações mediadas pela escrita, ou seja, participam cotidianamente de *eventos de letramento*. Mesmo para aqueles que nunca frequentaram a escola antes, as experiências vividas ao longo das suas vidas envolvendo a modalidade escrita da língua trazem uma maior intimidade com o mundo da leitura e da escrita (GALVÃO, 2001).

²⁵ Fazemos coocorrer, aqui, teorizações de Magda Soares com teorização de Brian Street e seus seguidores; estamos, porém, cientes dos refinamentos que afastam e/ou aproximam as percepções daquela estudiosa – em nossa compreensão, mais voltada para estudos do letramento no plano escolar – e deste grupo de teóricos – em nossa compreensão, mais voltados para estudos do letramento no plano da antropologia e da sociologia. De todo modo, pospô-los, aqui, não nos parece constituir impropriedades dado o recorte a que se presta esta seção.

Galvão (2001) mostra que, apesar de grande parte dos estudos realizados considerarem que, em grupos de analfabetos, a única mediação por meio da leitura e a escrita é realizada pela escola, algumas práticas educativas têm ocorrido, ao longo do tempo, fora da escola, com mais força do que se considera. Da mesma forma, Kleiman (1995) afirma que a escola é somente uma das *agências de letramento*. Segundo a autora, as práticas específicas da escola passam a ser apenas um tipo de prática, que desenvolve alguns tipos de habilidades e não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita.

A ocupação profissional, segundo Galvão (2001), é outro ponto relevante nessa discussão: aqueles trabalhadores em ocupações semiespecializadas revelam um grau de inserção na cultura escrita bastante elevado, mesmo não tendo sido alfabetizados formalmente. Essa inserção é mais significativa do que a daqueles sujeitos que se caracterizam por ocupações manuais, assalariadas ou autônomas (de subsistência, como o trabalho no campo), ou não trabalham fora do lar (como acontece, em tese, com um contingente expressivo das mulheres).

Outro exemplo de Galvão (2001) que parece interferir nas *práticas de letramento* dos sujeitos não alfabetizados é a participação em movimentos sociais, como sindicatos, por exemplo. Esses movimentos parecem contribuir, segundo a autora, para o desenvolvimento de habilidades típicas da cultura escrita, mesmo em se tratando de pessoas analfabetas. Para Galvão (2001), esses são somente alguns dos exemplos dos muitos fatores que determinam ou influenciam os modos de inserção dos sujeitos nos mundos de letramento (HAMILTON; BARTON; IVANIC, 1993).

Apesar de reconhecermos que esses sujeitos participam de diferentes vivências que têm a escrita como mediadora, há alguns pontos que devem ser considerados. Um deles é o fato de que adultos analfabetos, como já registramos em seção anterior, pertencem, geralmente, a entornos social e economicamente desprivilegiados, sendo, que, na maioria dos casos, os familiares também não passaram pelo processo de alfabetização ou saíram cedo da escola. Assim, inferimos que a cultura e o meio familiar em que estão inseridos podem não ser significativos na diversificação de suas práticas de letramento (CERUTTI-RIZATTI; EUZÉBIO; GOULART, 2008).

Em decorrência disso, outro ponto que deve ser discutido é o que aponta Soares (2003, p. 107), quando trata da relação entre *eventos e práticas escolares de letramento* e *eventos e práticas sociais de letramento*. Segundo a autora, “[...] de certa forma, a escola *autonomiza*

as atividades de leitura e de escrita em relação a suas circunstâncias e usos sociais, criando seus próprios e peculiares eventos e suas próprias e peculiares práticas de letramento”. Assim, por mais que os *eventos de letramento* da escola tentem reproduzir os *eventos sociais reais*, geralmente são artificiais e didaticamente padronizados; no entanto, mesmo com essas diferenças significativas entre o letramento escolar e o social, estudos apontam para o fato de que há uma correlação positiva entre o grau de instrução dos sujeitos e a diversidade das *práticas de letramento* que os caracterizam. Soares (2003, p. 111) afirma que a escola, na maioria dos casos, acaba por desenvolver habilidades nos sujeitos, as quais os ajudam a participar efetivamente nos *eventos e práticas sociais de letramento*:

[...] os dados mostram que de maneira significativa, embora não absoluta, quanto mais longo o processo de escolarização, quanto mais os indivíduos participam de *eventos e práticas escolares de letramento*, mais bem sucedidos são nos *eventos e práticas sociais* [...] [que envolvem a escrita].

Assim,

A hipótese é aqui, então, que letramento escolar e letramento social, embora *situados* em diferentes espaços e em diferentes tempos, são parte dos mesmos processos sociais mais amplos, o que explicaria por que experiências sociais e culturais do uso da leitura e da escrita proporcionadas pelo processo de escolarização acabam por habilitar os indivíduos à participação em experiências sociais e culturais de uso da leitura e da escrita no contexto social extraescolar. (SOARES, 2003, p. 111).

Nossos participantes de pesquisa, que já estão inseridos em processos de escolarização de jovens e adultos, encontram, no entanto, um problema: como coloca Kleiman (1995), a interação na sala de aula de EJA é potencialmente conflitiva, já que nela se visa, de modo prevaemente, à substituição de práticas discursivas do aluno por outras práticas da sociedade dominante. Enquanto a aquisição de novas práticas é tida como necessária para uma melhor mobilidade social, essa

aquisição se constitui, em boa parte dos casos, no abandono das práticas discursivas vivenciadas até então.

Assim, dentro da perspectiva da educação de jovens e adultos, é imprescindível que, ao iniciarem o processo de alfabetização, as vivências desses sujeitos mediadas pela escrita sejam conhecidas, de forma que os professores formadores passem a conhecer tais vivências. É fundamental, assim, que as *práticas de letramento* desses alfabetizando sejam reconhecidas para que esses educadores percebam como eles participam dos novos *eventos de letramento*. Somente assim as suas vivências poderão ser ressignificadas de forma que considerem as práticas que vivenciaram até aquele momento e passem a interagir com as novas, visando a uma maior mobilidade na sociedade da escrita.

Para as finalidades deste estudo, no entanto, esse reconhecimento interessa no que concerne à discussão acerca de possíveis incidências da participação em *eventos de letramento*, na condição de analfabeto/alfabetizando, sobre o desenvolvimento da consciência que esses sujeitos têm acerca da natureza componencial da fala e de particularidades sistêmicas da modalidade escrita. Esse interesse traz consigo, sob as lentes da Linguística Aplicada, a busca por construir inteligibilidades que favoreçam a ressignificação das ações pedagógicas voltadas para a alfabetização de adultos, o que, em última instância, foca na vontade de contribuir para a redução dos números apontados pelos indicadores contemporaneamente.

3 OS PARTICIPANTES E O PERCURSO DE GERAÇÃO DE DADOS: DELINEAMENTOS DA PESQUISA

Temos, então, desde já uma primeira tarefa fundamental: a de – politizando a educação de adultos – compreendê-la como uma ação popular político-cultural que tem por objetivo fundamental promover a luta pela transformação das diferenças e injustiças (BRITTO, 2003, p. 205).

Esta pesquisa foi delimitada de forma a respondermos, a partir dos resultados obtidos com os instrumentos de geração de dados, as questões propostas, as quais foram expostas na introdução desta dissertação. Dessa forma, os instrumentos apresentados neste capítulo nos darão subsídios para, mais à frente, discutirmos quais as habilidades em consciência fonológica mostram-se mais efetivamente implicadas no aprendizado da leitura e da escrita por parte dos adultos alfabetizando. Além disso, poderemos observar de que forma a consciência fonológica se desenvolve a partir do processo de apropriação do código alfabético e quais as possíveis implicações, no que se refere às habilidades metafonológicas, derivadas da inserção dos participantes de pesquisa em ambientações grafocêntricas. Assim, o delineamento desta pesquisa foi feito com objetivo de darmos conta dessas questões – o tipo da pesquisa, os participantes de pesquisa e os instrumentos de geração de dados foram escolhidos de forma a dar subsídios consistentes para a discussão acerca de tais questões.

Desse modo, esta pesquisa implicou um estudo quantitativo, com perspectiva qualitativa complementar (BAQUERO, 2009), e foi operacionalizado via aplicação de testes de apropriação da escrita, testes de consciência fonológica e entrevista semiestruturada, objetivando a observação e o detalhamento do objeto de estudo. De acordo com Neves (1996, p. 01), enquanto os estudos quantitativos, que utilizam técnicas estatísticas, “[...] geralmente procuram seguir com rigor um plano previamente estabelecido [...], a pesquisa qualitativa costuma ser direcionada, ao longo de seu desenvolvimento”. Além disso, segundo o autor, ela não objetiva enumerar ou medir eventos e raramente emprega instrumentos estatísticos para análise dos dados – “[...] seu foco de interesse é amplo e parte de uma perspectiva diferenciada da adotada pelos métodos quantitativos”. Neves (1996) completa, afirmando que, na pesquisa qualitativa, o pesquisador procura entender os fenômenos segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, então,

situa sua interpretação dos fenômenos em foco. O autor atenta para o fato de que os dois métodos não se excluem, mas, pelo contrário, complementam-se e podem, em um mesmo estudo, contribuir para um melhor entendimento do fenômeno estudado, pois, segundo ele (1996), combinar técnicas quantitativas e qualitativas torna uma pesquisa mais consistente. Baquero (2009), com enfoque nas ciências sociais, compartilha desse mesmo entendimento.

Consideramos importante o tratamento qualitativo complementar, dada a necessidade de entender as implicações da inserção dos participantes de pesquisa em contextos sociais mais grafocêntricos ou menos grafocêntricos, uma vez que o foco da discussão é a eliciação da consciência fonológica, concebida em suas interfaces com a instrução alfabética, em se tratando de adultos que se movem em entornos sociais marcados pela escrita.

[...] a apresentação estatística de dados, embora muito importante, [...] não consegue explicar a multiplicidade de fenômenos que contribuem para a configuração de certas situações e trajetórias de pessoas singulares, normalmente homogeneizadas em consequência de sua classificação em grupos aos quais pertencem [...] (GALVÃO, 2003, p. 127).

Os participantes da pesquisa, alunos adultos inseridos em processo de alfabetização, fazem parte de dois dos núcleos da Educação de Jovens e Adultos do município de Florianópolis. A Educação de Jovens e Adultos, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996²⁶, é destinada àquelas pessoas que não tiveram acesso ou continuidade aos/nos estudos nos níveis de ensino fundamental ou médio na idade considerada apropriada. Então, os sistemas de ensino devem assegurar gratuitamente a jovens e adultos que não realizaram os estudos na idade regular oportunidades educacionais, considerando as características dos alunos, seus interesses, suas condições de vida e também de trabalho.

Assim, esta pesquisa teve como participantes quatorze alfabetizando inseridos neste processo, que é operacionalizado pela rede municipal de ensino de Florianópolis. Tais sujeitos foram

²⁶ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 27.09.2010.

convidados a responder a três diferentes instrumentos de geração de dados. Primeiramente, responderam a uma entrevista semiestruturada (Anexo A), cujo objetivo era mapear os usos da escrita dos participantes de pesquisa, na busca de descrever sua inserção em contextos sociais mais grafocêntricos ou menos grafocêntricos. Em seguida, a *performance* escrita dos sujeitos foi categorizada a partir dos estágios implicacionais propostos Ferreiro e Teberosky (1991 [1984]) com base em atividades de leitura e escrita (Anexo B); e por último, foram submetidos a testes de consciência fonológica a partir de um instrumento já existente – o CONFIAS (Anexo C). Esses processos serão particularizados ainda neste capítulo.

3.1 A composição da amostra: os participantes de pesquisa

Os núcleos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em que foi feita a pesquisa são do município de Florianópolis, rede pública que tem um total de treze unidades dessa natureza, localizadas em diferentes bairros da cidade. Podem se inscrever no processo pessoas com, no mínimo, quinze anos de idade. Os objetivos e princípios gerais da EJA desse município são

[...] mediar ações educativas, reunindo cidadãos em contínua transformação, em um ambiente de respeito e fraternidade, em prol da construção coletiva de um mundo justo para todos. O trabalho tem como princípios a relação interpessoal, o aprender, o diálogo, o respeito, a solidariedade, a autonomia, a responsabilidade, o compromisso social, a socialização do conhecimento, a politicidade, a dialética, a complexidade, as singularidades, as multiplicidades, o paradoxal, a sustentabilidade do planeta e a não fragmentação do conhecimento. Realizam-se diariamente ações para aperfeiçoar o ler, o escrever, o ouvir, o falar, o debater e o fazer trabalhos em função dos objetivos planejados.²⁷

A pesquisa foi planejada para acontecer, primeiramente, em somente um núcleo de EJA – localizado no centro de Florianópolis –, no entanto, ao nos depararmos com uma turma muito pequena – dez

²⁷ <http://www.pmf.sc.gov.br/eja/>. Acesso em: 28.08.2010.

estudantes –, decidimos estender nosso olhar a outro núcleo. Nesta primeira escola, contamos com a participação de sete sujeitos – os outros três alunos não puderam participar, pois apresentaram particularidades que comprometeriam seus desempenhos nos testes: um aluno era estrangeiro (libanês), outro apresentava um comprometimento auditivo, e o terceiro tinha problemas neurológicos.

As escolas que sediam os núcleos da pesquisa localizam-se, assim, no centro e no sul da Ilha de Florianópolis. A primeira foi, na época da redação do projeto desta dissertação, cedida à prefeitura municipal, deixando de compor a rede estadual, de forma que não há mais turmas nos níveis de ensino fundamental e médio; então o espaço é inteiramente reservado à Escola de Jovens e Adultos e ao ProJovem²⁸. As aulas acontecem nos períodos matutino e noturno, de segunda a sexta-feira. Já a segunda escola, localizada no sul da Ilha, é municipal e tem turmas de ensino fundamental e médio além da EJA. Há turmas de EJA somente no período noturno, e as aulas acontecem de segunda a quinta-feira.

Todas as unidades de EJA do município são divididas em dois segmentos: o primeiro segmento é o de *alfabetização* e também o equivalente aos cinco primeiros anos do ensino fundamental, e o segundo é o que equivale ao sexto ano até o nono ano do ensino fundamental. Ao chegarem à escola, os alunos são entrevistados pelos profissionais das unidades no momento da matrícula; são interpelados, em uma conversa informal, com o objetivo de avaliar se dominam a leitura e a escrita, se têm segurança em relação à modalidade escrita da língua. Caso o aluno mostre insegurança, o professor alfabetizador, a partir de instrumentos próprios, o avalia, para definir se deve entrar no primeiro ou no segundo segmento.

O primeiro segmento tem uma carga horária mínima de oitocentas horas-aula, e o segundo de, no mínimo, mil e seiscentas horas-aula, conforme divulgado em resolução pelo Conselho Municipal

²⁸ “O ProJovem Urbano destina-se a promover a inclusão social dos jovens brasileiros de 18 a 29 anos que, apesar de alfabetizados, não concluíram o ensino fundamental, buscando sua reinserção na escola e no mundo do trabalho, de modo a propiciar-lhes oportunidades de desenvolvimento humano e exercício efetivo da cidadania”.

<http://www.projovemurbano.gov.br/site/interna.php?p=materias&tipo=Conteudos&cod=13>. Acesso em: 01.10.2010.

de Educação, em dezembro de 2010²⁹. Na resolução de nível nacional que trata dessa carga horária³⁰, há registrado, ainda, que deve haver validação do tempo de trajetória escolar do aluno anterior ao ingresso no EJA, de forma que haja diminuição da carga horária mínima a partir do tempo que esteve na escola.

Art. 11. O aproveitamento de estudos e conhecimentos realizados antes do ingresso nos cursos de EJA, bem como os critérios para verificação do rendimento escolar, devem ser garantidos aos jovens e adultos, tal como prevê a LDB em seu artigo 24, transformados em horas-atividades a serem incorporados ao currículo escolar do(a) estudante, o que deve ser comunicado ao respectivo sistema de ensino.³¹

Durante a testagem piloto desta pesquisa – que teve como foco a validação do ditado e da entrevista semiestruturada, fato que explicitaremos a seguir –, o coordenador do período matutino de um dos núcleos informou que esse processo estava sendo estudado, pois ainda não havia uma definição de como esse tempo de trajetória seria transformado em horas; um desafio, segundo ele, para as unidades de EJA do município. Já com relação ao cumprimento dessa carga horária mínima, o coordenador informou que não há um prazo limite para que os alunos sejam alfabetizados no primeiro segmento. Assim, o aluno sai desse primeiro segmento para o próximo somente quando estiver alfabetizado, de acordo com critérios estabelecidos pelos professores, podendo tal processo durar meses ou anos, dependendo da trajetória e do perfil de cada um dos alunos. Para inserir-se no segundo segmento, o estudante não tem necessariamente de ter terminado o quinto ano do ensino fundamental. Se ele for alfabetizado, mesmo que não tenha

²⁹http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/11_05_2011_12.08.55.735d2fbf7f7260f583b585211b7bdf60.pdf

Acesso em: 20.07.2011.

³⁰

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14906&Itemid=866. Acesso em 15.12.2010.

³¹

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14906&Itemid=866. Acesso em 15.12.2010.

passado por tal processo na escola, será avaliado pelos professores e poderá entrar diretamente no segundo segmento.

O índice de evasão na Educação de Jovens e Adultos do município é, segundo esse mesmo coordenador, bastante elevado. Ele relata que esse fenômeno é justificado principalmente pelo fato de haver poucos professores efetivos; então, há uma troca constante de professores substitutos, o que deixa os alunos desestimulados, pois acaba não havendo a continuidade, em tese, mais produtiva, que tende a se instituir quando o mesmo professor os acompanha durante todo o processo. Assim, a evasão nesse núcleo, no ano de 2009, por exemplo, excedeu a marca de 50%; no primeiro segmento a evasão é um pouco menor.

Em ambos os núcleos, fomos recebidos de forma bastante acolhedora pelos diretores e pelos professores de sala. No primeiro núcleo, em que as aulas iniciaram em março de 2011, antes de nos apresentarmos e convidarmos os estudantes a participarem, a professora expôs a pesquisa como uma iniciativa que iria beneficiar todos os envolvidos na Educação de Jovens e Adultos, já que traria contribuições aos professores, melhorando, assim, o ensino do município e do país. Tratou-se de uma fala prototípica a que não fizemos ressalva, embora reconhecêssemos nela muitos dos mitos atribuídos à pesquisa; os alunos compreenderam-na exatamente nessa dimensão e se colocaram à disposição para participarem da pesquisa. A despeito de nossas ressalvas ao conteúdo da fala que introduziu nosso estudo, entendemos não ser ocasião de estender a discussão.

No segundo núcleo, no sul da Ilha de Florianópolis, as aulas iniciaram mais tarde – meados de abril de 2011 –, pois não havia inscritos suficientes para tal: é determinação da prefeitura que as turmas de EJA tenham, no mínimo, quinze estudantes inscritos para serem abertas. Quando chegamos à escola, em abril, havia uma turma de sete estudantes, no entanto o professor já estava dando as aulas; porém, após a prefeitura ter conhecimento do baixo número de alunos, retirou o alfabetizador, deixando os estudantes bastante desmotivados. O coordenador deste núcleo, contrariado com a iniciativa de seus superiores, alçou sua assistente à condição de professora da turma enquanto não fechava o número de inscritos para receberem um professor oficialmente designado para a função. Após o encerramento de nossa pesquisa, a turma recebeu um alfabetizador, mesmo não havendo o número mínimo requerido para a constituição da classe. Contamos com a participação de seis estudantes desta turma – o sétimo

integrante deixou de frequentar as aulas ao final da pesquisa; dessa forma, não finalizamos a aplicação dos testes com ele.

No primeiro núcleo – no centro de Florianópolis –, a pesquisa estendeu-se por cerca de dois meses, já que houve muitas atividades extraclasse, impossibilitando uma sistematização dos testes. Assim, a pesquisa foi interrompida em alguns dias da semana, já que a turma estava, muitas vezes, em palestras com outras turmas, ou mesmo fora da escola, em passeios para teatro, cinema, museu. A primeira etapa, da entrevista semiestruturada, foi feita individualmente com cada aluno e levou cerca de três semanas para ser finalizada. A segunda etapa, o ditado, foi feita em dois momentos: num primeiro momento, fizemos o ditado para os estudantes presentes naquele dia, que eram quatro; poucos dias depois fizemos com os outros três que haviam faltado em nossa primeira tentativa. As faltas constantes dos alunos foram um dos motivos do distanciamento entre as etapas de aplicação da pesquisa. A última etapa, o teste de consciência fonológica, foi finalizada em cerca de três semanas, pois o tempo de aula possibilitava a participação de somente dois sujeitos a cada sessão, já que cada um deles levava em média cinquenta minutos para responder às questões do instrumento.

No segundo núcleo – no sul da Ilha de Florianópolis – as etapas se deram da mesma forma, no entanto foram mais rápidas, já que os estudantes não faltavam às aulas com frequência e não havia muitas atividades extraclasse – finalizamos a aplicação dos testes em cerca de um mês.

A princípio, os participantes da pesquisa seriam pareados em faixa etária, devendo pertencer ao grupo de alfabetizandos com idade entre trinta e cinquenta anos, de modo a tentar manter o estudo no intervalo de uma geração³². No entanto, ao conhecermos os adultos, percebemos que não seria possível manter a faixa etária planejada, em razão da natureza heterogênea, sob o ponto de vista da idade dos alunos, desse processo de escolarização. Ferreiro (2007), em sua pesquisa com analfabetos, corrobora esse dado: inicialmente, a autora fixou um largo intervalo de idades para seus participantes – entre vinte e cinquenta anos –, no entanto esse intervalo se estendeu na prática, pois encontrou sujeitos com até 66 anos, mas que continuavam ativos na esfera de trabalho.

³² Segundo o dicionário Houaiss (2004), uma geração é, entre outras definições, o espaço de tempo (cerca de vinte e cinco anos) que separa cada grau de filiação ou o conjunto de pessoas que tem mais ou menos a mesma idade.

Reconhecemos que, na variação de idade definida, por contingências da caracterização do campo, nesta pesquisa – 28 a 58 –, deve haver claras distinções na forma como essas pessoas usam a escrita em seu cotidiano: um jovem provavelmente faça usos da escrita diferentes daqueles usos que faz um adulto após os trinta anos, o que parece ter, além de implicações sociais, implicações cognitivas, vinculadas a questões como agenciamento de conhecimentos prévios, ativação de esquemas cognitivos, estratégias de inferenciação etc. Naturalmente, há questões neurocognitivas implicadas, tanto quanto questões socioculturais e econômicas nas diferentes formas com que usuários adultos agem com relação à escrita, mesmo em um único espectro etário, uma geração. Reconhecemos essas implicações, no entanto não as tivemos como foco de análise, pois não se mostraram relevantes para nós ao longo das entrevistas e dos testes.

Assim, este estudo contou com quatorze participantes – oito homens e seis mulheres –, sendo que: três participantes de pesquisa têm idades entre 28 e 29 anos; três têm idades entre trinta e 39 anos; quatro sujeitos têm idades entre quarenta e 49 anos; e quatro têm idades entre cinquenta e 59 anos. Todos estes participantes foram submetidos às três etapas da pesquisa desta dissertação, as quais serão expostas a seguir.

De forma geral, as etapas de aplicação dos testes foram executadas de maneira bastante organizada atendendo a nosso cronograma inicial; contamos com a participação dos professores responsáveis pelas turmas e também dos coordenadores dos núcleos. Além disso, todos os estudantes se mostraram receptivos e participativos: procuramos criar um laço de afinidade com cada um deles, em busca de minimizar eventuais constrangimentos nas diferentes etapas da pesquisa.

3.2 Os instrumentos de geração de dados

Para a geração de dados e a análise, foram aplicados três diferentes instrumentos, os quais estão relacionados entre si, tendo sido analisados em uma ação convergente. Assim, a perspectiva qualitativa em relação aos usos da escrita pelos participantes constitui abordagem que converge com a descrição pontual das habilidades fonológicas, via tratamento quantitativo dos dados; foram estabelecidas, ainda, relações entre tais habilidades em consciência fonológica e a categorização da escrita dos alfabetizando nos estágios implicacionais propostos por Ferreiro e Teberosky (1991 [1984]).

O primeiro conjunto de instrumentos (Anexo A) teve como objetivo mapear os usos da escrita no cotidiano dos entrevistados. O segundo instrumento, o ditado, teve por objetivo a categorização da *performance* escrita dos participantes de pesquisa nos estágios implicacionais de Ferreiro e Teberosky (1991 [1984]) (Anexo B). Posteriormente, foi aplicada a tais alfabetizados a bateria de testes de consciência fonológica do CONFIAS – Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial (Anexo C).

3.2.1 A entrevista semiestruturada sobre usos da modalidade escrita no cotidiano

A entrevista semiestruturada (Anexo A), teve como objetivo mapear os usos da escrita no cotidiano dos sujeitos participantes da pesquisa. É importante destacar que, mesmo aqueles que estão iniciando o processo de alfabetização, certamente têm contato com a escrita cotidianamente, já que a sociedade em que estão inseridos faz uso dela constantemente, nos seus mais variados formatos. Tais sujeitos circulam na capital de um estado, ou seja, um meio urbano, que apresenta sinais gráficos para diversos fins comunicacionais.

[...] morar na zona urbana, onde a circulação do impresso é muito maior, e a escrita assume um significado central na vida de seus moradores, possibilita um contato permanente e involuntário com materiais de escrita: mesmo para os analfabetos, estar na cidade significa usar, em alguma medida, o escrito e o impresso (GALVÃO, 2003, p. 136).

Sobre abordagens dessa natureza, Oliveira (1998, p. 167) escreve que, no processo de preparação do instrumento, deve-se levar em consideração a finalidade da pesquisa, organizando as questões de forma que viabilizem obtenção das respostas necessárias. Assim, não se pode perder de vista o problema que dá origem à elaboração do instrumento, pois o seu objetivo é justamente trazer as respostas ou as explicações, que, no caso desta dissertação, correspondem a implicações no que respeita às relações dos participantes de pesquisa com a sociedade grafocêntrica em que vivem.

A entrevista com os participantes objetivou a investigação da forma com que esses sujeitos lidam com essa realidade permeada pela

modalidade escrita. Nossa suposição era de que os entrevistados usassem-na a seu modo, para fins de mobilidade em uma sociedade grafocêntrica, porque, “[...] mesmo analfabetos são capazes de reconhecer o nome da linha de ônibus que utilizam, ditar cartas para que alguém as escreva e pedir informações a respeito de placas e avisos” (BLANCO-DUTRA, 2009, p. 100). Assim considerando, a entrevista contemplou os entornos em que o sujeito se move, propondo questões relacionadas ao trabalho, ao lar e ao espaço das ruas. Incluímos, também, as formas de leitura e de escrita que os alfabetizando podem utilizar nesses espaços, para investigarmos a necessidade de tal uso para a realização de suas tarefas diárias.

Fizemos a testagem da entrevista semiestruturada em um piloto realizado durante o desenvolvimento do projeto desta dissertação – esse piloto teve como objetivo testar os dois instrumentos de pesquisa por nós produzidos: a entrevista e o ditado, que será explicitado mais adiante. Ao aplicarmos o questionário com dois adultos de uma das escolas envolvidas nesta pesquisa – importa destacar que tais sujeitos não são participantes da pesquisa –, pareceu-nos claro que as questões davam conta do mapeamento que havíamos de fazer em relação aos usos que os sujeitos fazem da modalidade escrita da língua.

Assim, utilizamo-nos desse instrumento para a geração de dados, e com ele pudemos observar o espaço que ocupa a modalidade escrita da língua no dia a dia dos participantes de pesquisa, depreendendo as formas com que lidam com ela, pois, como afirma Blanco-Dutra (2009), esses sujeitos têm necessidade da escrita, mesmo que não façam uso da decodificação gráfica.

A entrevista semiestruturada foi feita individualmente com cada participante de pesquisa, e as questões foram lidas em voz alta para cada um deles, dada sua condição de alfabetizando. Os resultados das entrevistas foram analisados para que dividíssemos os sujeitos em três categorias: *baixa*, *média* ou *alta inserção em ambientações grafocêntricas*. Essas análise e categorização foram realizadas por um grupo colegiado, sendo referendadas por quatro mestrandas e duas doutorandas em Linguística Aplicada, todas com pesquisas voltadas aos estudos do letramento. Assim, o grupo fez uma análise da inserção na sociedade grafocêntrica de cada um dos participantes de pesquisa, levando em conta os usos que eles fazem da modalidade escrita da língua nas suas diferentes atividades relacionadas ao trabalho, ao lazer e ao deslocamento pela cidade. As motivações que estes sujeitos demonstraram ter em relação ao aprendizado da leitura e da escrita também foram consideradas, já que, ao longo das entrevistas,

observamos que tais motivações são bastante relevantes, questão que será aprofundada no capítulo seguinte, em que faremos a análise da inserção grafocêntrica de cada um dos participantes de pesquisa.

3.2.2 O ditado para categorização da *performance* escrita nos estágios implicacionais de Ferreiro e Teberosky (1991 [1984])

A partir de um ditado de palavras e frases, objetivamos que a *performance* escrita dos sujeitos da pesquisa fosse categorizada nos estágios implicacionais propostos por Ferreiro e Teberosky (1991 [1984]). Tal teste tinha como objetivo descrever o domínio dos alfabetizados no que respeita à modalidade escrita da língua, não tendo finalidade em si mesmo, mas se prestando para o estabelecimento de relações entre a aprendizagem da escrita e a eliciação de habilidades fonológicas, que foram avaliadas a partir dos resultados obtidos com a aplicação do CONFIAS. Tal metodologia é sugerida e praticada por Moojen *et al.* (2003, p. 33) no instrumento de avaliação de sua autoria: “Para fins de avaliação do desempenho dos sujeitos testados, sugere-se que o instrumento CONFIAS seja aplicado juntamente com uma avaliação da escrita”.

No desenvolvimento do projeto desta dissertação, formulamos um ditado maior, com mais frases, entretanto ficou claro, durante o teste piloto, que, mesmo aqueles sujeitos no *estágio alfabético* de escrita – caso dos dois participantes da testagem –, apresentam dificuldades no momento de escrever frases maiores e mais complexas. Além disso, o ditado compreendia seis palavras e quatro sentenças, o que se tornou bastante difícil aos sujeitos por conta da extensão do teste. Vimos, assim, que, para os objetivos desta pesquisa, seria mais relevante propormos um número menor de sentenças, para que a exaustão não interferisse no rendimento dos participantes da pesquisa no que se refere à *performance* escrita.

Com base em Freitas (2004) e Scherer (2008), fizemos um ditado de palavras e frases, a partir de um texto lido anteriormente, em voz alta, por nós. O texto utilizado para esta pesquisa foi colhido de um cartaz do Ministério da Saúde, de circulação nacional (Anexo B), que tem como objetivo a prevenção da dengue. Para tal seleção, levamos em conta o fato de que o texto a ser lido e as frases e as palavras a serem ditadas tinham de conter informações que tivessem a ver com o contexto dos sujeitos, para que os itens implicados no teste fossem compreendidos sem grandes elocubrações sobre os sentidos ali veiculados. Assim, consideramos necessário fazer pequenos ajustes textuais, para que itens

complexos fossem simplificados. Com esses procedimentos, objetivamos evitar ocupar a atenção dos participantes de pesquisa com questões temáticas, interpretativas e lexicais adicionais, favorecendo o processo de compreensão do texto que originou o teste. Trata-se de um cartaz curto, objetivo, sobre tema, em tese, de domínio dos envolvidos, que tinha a finalidade de apresentar, na sua leitura, as palavras e as frases que foram ditadas no momento seguinte.

Após a leitura do texto do cartaz, questionamos os estudantes acerca do tema, perguntando do que tratava aquele texto e onde encontraríamos informações como aquelas: explicamos tratar-se de um cartaz e, então, perguntamos a eles em quais lugares portadores de texto como esses têm espaço; a grande maioria respondeu locais como igreja, escola, trabalho e posto de saúde. A partir dessas respostas, perguntamos em quais desses lugares eles encontrariam um cartaz com as informações lidas anteriormente – sem titubear, a maioria respondeu “posto de saúde”. Comportamento dessa ordem nos permite inferir que, apesar de alguns participantes de pesquisa ainda não dominarem completamente a leitura e a escrita, têm contato com materiais escritos que estão disponibilizados nos lugares que frequentam, percepção que vai ao encontro das discussões empreendidas no segundo capítulo desta dissertação acerca dos usos sociais da escrita e da mobilidade desses adultos em uma sociedade grafocêntrica.

É importante explicitarmos novamente que, em razão de especificidades do próprio processo da Educação de Jovens e Adultos, tanto quanto pelo fato de encontrarmos heterogeneidade de desempenho nas turmas dessa modalidade educacional focalizadas nesta pesquisa, percebemos que o ditado não poderia ser muito extenso, já que alguns dentre os alunos encontravam-se em fase ainda inicial de domínio do sistema alfabético. Assim, as palavras e as frases ditadas foram as seguintes: **Casa / Evitar / Cabeça / Você / Converse com a prefeitura. / Vá a um posto de saúde.**

Moojen *et al.* (2003, p. 33), ainda que tratando do processo no que respeita a crianças, chamam atenção para o fato de que o ditado não pode ser focado somente em palavras soltas:

Para o levantamento da escrita das crianças solicita-se uma amostra de palavras e frases. [...] É importante salientar que uma única palavra na amostra não é suficiente para decidir a hipótese em que a criança se encontra. Isto é, deve ser

considerada a produção como um todo, com a(s) palavras(s) e a(s) frases componentes.

Assim, na formulação do ditado, escolhemos palavras e frases que fossem, em potencial, parte do universo adulto no entorno grafocêntrico em que os participantes do estudo estavam inseridos. No processo de seleção das palavras tanto quanto no processo de complexificação gradual delas, tivemos como critério teorizações de Ferreiro e Teberosky (1991 [1984]) e não compreensões vinculadas a processos sintéticos de alfabetização, as quais, em tese, nos fariam priorizar o padrão consoante + vogal ou correspondências fonêmico-grafêmicas isomórficas; não é o caso. As teorizações de Ferreiro e Teberosky (1991 [1984]) preveem exposição dos alfabetizandos a correspondências fonêmico-grafêmicas de toda ordem, contrapondo-se a filtros seletivos morfofonológicos na exposição dos sujeitos, tal qual apregoam os processos sintéticos de alfabetização. Assim, a complexificação utilizada por nós não corresponde a tais filtros de exposição; tem como norte os estágios implicacionais propostos pelas autoras e não concepções oriundas de métodos sintéticos de alfabetização.

O critério, assim, foi escolher palavras que, em tese, fossem encontradas no universo adulto do entorno grafocêntrico de que os participantes de pesquisa são parte – tais sujeitos estariam potencialmente expostos a elas em suas vivências nesse mesmo entorno –, quer tais palavras sejam familiares ou não ao grupo do estudo. Há itens lexicais, então, de visualização provavelmente frequente para este grupo, e outros de visualização menos frequente para eles, mas que não constituem palavras de visualização rara, embora algumas delas poderiam ser inteiramente desconhecidas por membros do grupo em estudo. Em se tratando das palavras que lhe forem desconhecidas, entendemos fundamental que façam parte do teste, pois é sabido que a memória visual influencia na escrita. É muito provável que as palavras recorrentes, que são visualizadas cotidianamente na sua forma escrita, sejam memorizadas e, desse modo, não haja o exercício da relação fonêmico-grafêmica, mas sim, a recordação da palavra como imagem.

Com os resultados deste teste e do instrumento de avaliação das habilidades fonológicas, procuramos estabelecer relações entre eliciação de consciência fonológica e estágios de aprendizagem da escrita, na tentativa de descrever quais habilidades metafonológicas tendem a estar mais efetivamente implicadas na aprendizagem da leitura e da escrita.

3.2.3 O CONFIAS

Sobre o desenvolvimento da consciência fonológica, Blanco-Dutra (2009) registra que é essencial conhecer detalhadamente tal processo, que se dá de forma crescente, no entanto mostra que ainda há muitas dúvidas pairando sobre a quantificação e a qualificação das dificuldades na área de consciência fonológica. A autora afirma que “[...] os métodos de avaliação possibilitam ao profissional analisar dados sobre o nível de consciência fonológica [...]” (BLANCO-DUTRA, 2009, p. 47) dos indivíduos, sejam eles crianças ou adultos em fase de alfabetização.

Dessa forma, o instrumento de avaliação no desempenho de consciência fonológica foi o **CONFIAS** (Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial) (Anexo C), organizado por Moojen *et al.* (2003) e construído com colaborações de outras estudiosas das áreas da Educação, Fonoaudiologia, Linguística Aplicada, e Psicopedagogia. O CONFIAS é um instrumento que tem como objetivo avaliar a consciência fonológica de forma abrangente (MOOJEN *et al.*, 2003), pois, como já mencionamos anteriormente, essa consciência apresenta diversos níveis de dificuldade, e o instrumento trabalha também com essa complexidade. Tal instrumento surgiu “[...] da necessidade de um teste mais completo, que considere diferentes tarefas em consciência fonológica. As tarefas foram organizadas de forma sequencial, buscando uma gradação de dificuldade ao longo do teste [...]” (MOOJEN *et al.*, 2003, p. 09).

Outro fator que influenciou fortemente a escolha desse instrumento é o fato de que, no Brasil, não há uma variedade de testes que não sejam adaptados de estudos estrangeiros (CIELO, 2001). Dessa forma, o uso desses materiais faria com que se perdessem aspectos bastante importantes, pois “[...] esses testes, em geral, não consideram as características fonológicas do português e abrangem poucas atividades para acessar a consciência fonológica” (MOOJEN *et al.*, 2003, p. 09). Assim, um instrumento de avaliação que considere as características do português brasileiro é fundamental para a pesquisa em questão.

A utilização deste teste possibilita a investigação das capacidades fonológicas, considerando a relação com as hipóteses de escrita elaboradas por Ferreira e Teberosky (1991). Além disso, contribui para a prática na alfabetização e

instrumentaliza profissionais de diferentes áreas [...], podendo também subsidiar pesquisas acadêmicas na área da linguagem, da psicologia cognitiva e da educação (MOOJEN *et al.*, 2003, p. 09).

Como é um instrumento formulado principalmente para testes com crianças a partir de quatro anos, é constituído por fichas com desenhos coloridos, que objetivam referenciar a palavra com a qual a criança deve trabalhar em determinado momento, sem desviar sua atenção. Em se tratando dessa característica e dado o fato de os participantes desta pesquisa serem adultos, optamos por trocar os desenhos por imagens que reproduzem fotograficamente o real, sem descaracterizar o conteúdo referenciado, pois “[...] as tarefas foram organizadas de forma sequencial, buscando uma gradação de dificuldade ao longo do teste, isto é, propõe-se uma escala crescente de complexidade” (MOOJEN *et al.*, 2003, p. 09).

Para checar se tais imagens correspondiam exatamente aos desenhos propostos pelo instrumento, fizemos uma testagem piloto com oito adultos não envolvidos no estudo, para que, visualizando as imagens, dissessem os nomes dos desenhos. Todas as respostas, exceto a de dois adultos, corresponderam exatamente aos desenhos; no entanto, como dois deles questionaram uma das imagens (a da foto de um *tomate*, que poderia ser confundido com a fruta *caqui*), fizemos a alteração por uma figura mais clara, para que não houvesse nenhuma dúvida. As imagens foram impressas em papel cartão de tamanho 15cmx20cm (o equivalente à metade de uma folha A4), e podem ser visualizadas no Anexo C deste projeto. Além dessas alterações, tivemos de fazer uma troca de imagens devido a um erro encontrado na edição do CONFIAS por nós utilizada: na parte em que investiga a consciência de *fonema*, na atividade de *identificação de fonema final*, o primeiro exemplo refere-se ao vocábulo *coelha*, no entanto, no desenho que o ilustra, há a imagem de uma *janela*. Dessa forma, alteramos para a foto de uma *coelha* para corrigir o erro do instrumento.

O CONFIAS é dividido em duas partes, que correspondem à *consciência da sílaba* e à *consciência do fonema*, respectivamente, corroborando a ideia de que essas duas consciências estão fortemente imbricadas. A parte da consciência da *sílaba* é composta por nove itens: *Síntese*; *Segmentação*; *Identificação de sílaba inicial*; *Identificação de rima*; *Produção de palavra com a sílaba dada*; *Identificação de sílaba medial*; *Produção de rima*; *Exclusão* e *Transposição* (MOOJEN *et al.*,

2003). A segunda parte, que se refere à consciência do *fonema*, é composta pelos sete seguintes itens: *Produção de palavra que inicia com o fonema dado*; *Identificação de fonema inicial*; *Identificação de fonema final*; *Exclusão*; *Síntese*; *Segmentação* e *Transposição* (MOOJEN *et al.*, 2003). Todos esses itens são exemplificados no próprio instrumento, que está disponibilizado no Anexo C. Nesta etapa de avaliação, assim como na entrevista semiestruturada, os sujeitos foram submetidos individualmente aos testes. Dessa forma, o CONFIAS foi aplicado em quatorze diferentes sessões individuais, para que todos os sujeitos fossem avaliados – as sessões duraram, em média, cinquenta minutos cada.

Moojen *et al.* (2003, p. 21) explicam que, para que os entrevistados entendam as tarefas, são propostos, no início, dois exemplos. Caso o sujeito testado ainda não compreenda, “[...] o aplicador deve dar a resposta correta, fornecendo explicações adicionais”. Naquelas tarefas em que as imagens são utilizadas, devem ser visualizadas somente uma por vez, até que seja dada a resposta, para que sejam analisadas individualmente (MOOJEN *et al.*, 2003). Além disso, Moojen *et al.* (2003) sugerem que as palavras sejam ditas somente uma vez e, caso o entrevistado solicite repetição, a resposta deve ser desconsiderada.

Quanto à avaliação, há um Protocolo de Respostas do instrumento, em que a pontuação deve ser registrada. Sobre os pontos, Moojen *et al.* (2003, p. 22) explicam que cada resposta correta vale um ponto, e as incorretas valem zero. “[...] Na parte da sílaba, o máximo de pontuação é 40 e na parte do fonema 30, totalizando 70 pontos, o que corresponde a 100% de acertos”. Além disso, “[...] ao longo da aplicação poderão ser anotadas observações referentes ao desempenho do sujeito que servirão, posteriormente, para análise qualitativa [...]” (BLANCO-DUTRA, 2009, p. 63), já que, no próprio Protocolo, há um espaço para observações adicionais.

Assim, com os resultados obtidos a partir do CONFIAS, discutiremos, no capítulo seguinte, as relações depreendíveis entre as habilidades em consciência fonológica e os estágios implicacionais de escrita dos participantes de pesquisa. Dessa forma, poderemos responder a nossas questões de pesquisa, que dizem respeito a habilidades metafonológicas mais efetivamente implicadas na instrução alfabética em se tratando de alfabetizando adultos inseridos em ambientações grafocêntricas.

4 RELAÇÕES DEPREENDÍVEIS ENTRE A *PERFORMANCE* ESCRITA, O DESEMPENHO NO CONFIAS E INSERÇÃO GRAFOCÊNTRICA DOS PARTICIPANTES DE PESQUISA

O adulto não volta para a escola para aprender o que deveria ter aprendido quando criança e não aprendeu. Ele busca a escola para aprender habilidades necessárias para ele no momento atual. Sempre a partir daquilo que ele, enquanto sujeito histórico, sabe e é. (BRITTO, 2003, p. 204).

As questões-problema desta dissertação foram formuladas a fim de que, ao término da apresentação e da discussão dos dados, possamos materializar inteligibilidades construídas na busca por compreender habilidades metafonológicas mais efetivamente implicadas no aprendizado da decodificação e da codificação no universo dos adultos. Para tanto, ancoramos preliminarmente nosso estudo em teorias de Ferreiro e Teberosky (1991 [1984]) no que diz respeito aos estágios implicacionais de aprendizado da escrita, e, tendo feito isso, ensaiamos nossas respostas a uma outra questão-problema, que diz respeito a como as habilidades metafonológicas se desenvolvem durante o processo de apropriação do código alfabético, considerando tais estágios implicacionais. Por último, discutiremos possíveis implicações, no desenvolvimento dessas habilidades, derivadas do contato dos sujeitos com a modalidade escrita no cotidiano grafocêntrico em que estão inseridos, procurando compreender meandros dessas mesmas implicações.

Importa lembrar que os participantes desta pesquisa são quatorze adultos, inseridos em processo de alfabetização formal, na capital de Santa Catarina. Todos eles apresentam diferentes histórias e relações com a escrita, o que será discutido também neste capítulo, quando apresentaremos os resultados da entrevista semiestruturada feita com cada um deles, individualmente. Antes disso, registraremos o processo empreendido na categorização da *performance* em escrita desses alfabetizando e também na categorização analítica de seu desempenho nos testes de *consciência fonológica*.

Assim, nas seções que seguem, procedemos à exposição e à interpretação dos dados obtidos ao longo desta pesquisa, fazendo-o à luz de teorias acerca das quais discorreremos nos capítulos anteriores desta dissertação, registrando inteligibilidades construídas no decurso deste

estudo em se tratando das questões-problema que o motivaram em sua origem.

4.1 Categorização da *performance* dos participantes de pesquisa segundo os estágios implicacionais de apropriação da escrita propostos por Ferreiro e Teberosky (1991 [1984])

Para darmos conta da categorização da *performance* escrita dos participantes de pesquisa, aplicamos a eles o ditado a que fizemos remissão no capítulo anterior, para, então, analisarmos seu desempenho no domínio dessa modalidade da língua à luz de teorizações de Ferreiro e Teberosky (1991 [1984]). Dessa forma, teríamos os elementos mínimos para classificarmos os participantes a partir dos estágios implicacionais de escrita propostos pelas autoras. O ditado, como já informamos no capítulo anterior já mencionado, foi feito a partir de um excerto de texto retirado de um cartaz produzido pelo Ministério da Saúde como parte de uma campanha em favor da prevenção da dengue – tal cartaz pode ser visualizado no Anexo B desta dissertação. Como já afirmamos anteriormente, foi nosso objetivo ler um texto curto, cujo tema fosse, em alguma medida, de conhecimento dos estudantes, de modo a não requerer sua atenção seletiva a questões não conhecidas em se tratando de léxico ou até mesmo de conteúdo; o foco era a apreensão dos estágios e, para tanto, ocupamo-nos de tentar *neutralizar* ao máximo implicações de outra ordem.

Dessa forma, as palavras e frases ditadas foram: **Casa / Evitar / Cabeça / Você / Converse com a prefeitura. / Vá a um posto de saúde.** É importante observarmos que sugerimos um crescendo de complexidade estrutural – o que, insistimos, não tem como base teorizações de métodos sintéticos, mas as teorizações de Ferreiro e Teberosky (1991 [1984]) no que respeita às hipóteses acerca da escrita que tendem a caracterizar o desenvolvimento dos alfabetizandos –, visando acompanhar o aumento dos níveis de dificuldade dos estágios implicacionais propostos por Ferreiro e Teberosky (1991 [1984]). Nas palavras, por exemplo, tal aumento da complexidade se dá na estrutura das sílabas, na constituição morfológica e nas relações fonêmico-grafêmicas, enquanto nas frases, as estruturas sintáticas são mais elaboradas. Achamos necessário tal complexificação para que melhor observemos as dificuldades encontradas e os mecanismos utilizados pelos estudantes para a resolução dos problemas (SCHERER, 2008).

Com os resultados do ditado, nosso objetivo era, primeiramente, categorizar a *performance* em escrita dos participantes de pesquisa

segundo os estágios implicacionais propostos por Ferreiro e Teberosky (1991 [1984]), para então relacionarmos tais estágios com os resultados do teste CONFAS, os quais serão explicitados na seção seguinte deste capítulo. Para validar os resultados da categorização a que empreendemos, contamos com a participação de duas professoras alfabetizadoras, ambas com titulação de Mestrado em Educação, as quais trabalham, com suas crianças, a partir dos estágios implicacionais de escrita. Tendo analisado os dados, tais profissionais referendaram – após a proposição de alguns ajustes – a categorização a que tínhamos chegado em se tratando da *performance* na escrita dos sujeitos implicados nesta pesquisa, fazendo-o com base em uma visão praxiológica acerca desse processo. Os resultados dessa categorização serão expostos e discutidos a seguir.

4.1.1 *Performance* escrita: sujeitos no estágio alfabético

Por ocasião do processo de categorização dos sujeitos em se tratando de sua *performance* na escrita, observamos que a grande maioria deles já estava no *estágio alfabético* – dos quatorze sujeitos, dez tiveram seus ditados categorizados nesse mesmo *estágio*. Isso vai ao encontro dos estudos de Leal e A. Morais (2010), que observaram em suas pesquisas que muitos dos adultos que buscam o processo formal de alfabetização já se encontram em uma fase mais avançada, estando já nos *estágios silábico-alfabético* ou *alfabético* de escrita. Esse comportamento remete, em boa medida, a vivências desses adultos em ambientações grafocêntricas: “Os sujeitos estão constantemente tentando traduzir, interpretar, entender/explicar, compreender o mundo, construindo assim esquemas de interpretação da realidade [...]” (SCHWARTZ, 2010, p. 40). Assim, registra Schwartz (2010, p. 44), “[...] todos os sujeitos que vivem na cultura escrita pensam e constroem hipóteses sobre ela”. A autora, no entanto, destaca que somente o convívio com textos que circulam na sociedade não assegura que os adultos se apropriem da escrita alfabética, pois essa aprendizagem exige reflexão planejada e intencional sobre as características dos diferentes portadores de textos. Assim, esses sujeitos buscam os processos de alfabetização formal justamente por precisarem de “[...] intervenções que os ajudem a consolidar os conhecimentos e organizar o que já sabem, além de desenvolver as habilidades de leitura e produção de textos” (LEAL; A. MORAIS, 2010, p. 43) – tais intervenções têm de ser conscientes de que esses alfabetizandos possuem um rico vocabulário e

competências linguísticas, que foram construídas ao longo de suas experiências de vida (A. MORAIS, 2007).

Para empreendermos uma discussão consistente em torno das categorizações da *performance* em escrita dos sujeitos no *estágio alfabético*, veiculamos na sequência, no formato de figuras, os ditados a que foram submetidos. A seguir, a Figura 1 refere-se ao ditado de P1³³.

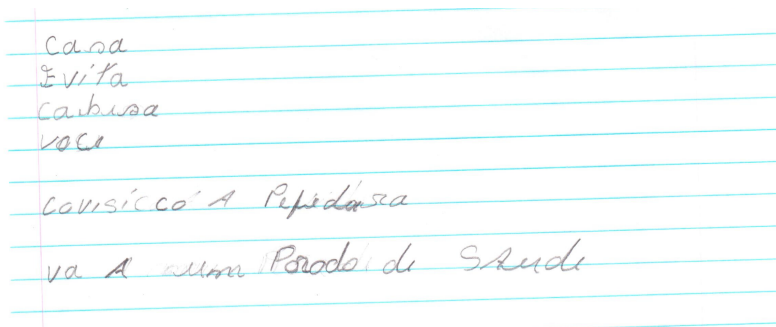


Figura 1 – Ditado de P1
Fonte: Construção nossa

Na Figura 1, podemos visualizar que P1, assim como a grande maioria dos participantes categorizados no *estágio alfabético*, já representa os fonemas de modo consistente, mesmo que cometa algumas violações das regras ortográficas (LEAL; A. MORAIS, 2010). Em uma pesquisa semelhante a esta, Leal e A. Morais (2010) apontam para o fato de que a norma ortográfica da língua portuguesa impõe determinados limites à hipótese alfabética, já que contém regras e irregularidades que “desestabilizam” o princípio alfabético. Um exemplo disso é o uso de “s” por P1 para escrever o vocábulo “cabeça”, como mostra a figura anterior, tanto quanto a omissão do “r” final em “evitar”, seguramente uma interface com a oralidade.

A seguir, a Figura 2 apresenta o ditado de P2.

³³ A demanda ética de codificação dos participantes de pesquisa nos faz optar pela inicial P – equivalente a *participante de pesquisa* – e numeração correspondente à ordem em que os situamos dentre os quatorze alfabetizandos que compõem o total desta amostra.

COMO ES VISTA COSDESA
VOCE COMUES COM A PRUVETUA VAIA
POUTO DE SAUDE

Figura 2 – Ditado de P2
Fonte: Construção nossa

Também neste ditado podemos perceber problemas³⁴ ortográficos, agora mais evidentes, e, além disso, é visível que P2 ainda não se apropriou completamente das relações mais simples entre fonemas e grafemas, já que escreve o vocábulo “prefeitura” com o grafema “v” e cabeça com o grafema “d”. A troca de “f” por “v” provavelmente se deva ao fato de os respectivos sons serem muito parecidos em sua realização no aparelho fonador (A. MORAIS, 2007). Eles são produzidos expelindo-se o ar da mesma maneira, a partir da fricção entre os lábios inferiores e os dentes superiores, ou seja, esses fonemas têm o mesmo modo de articulação, e como os articuladores envolvidos em suas produções (lábios inferiores e dentes superiores) fazem o mesmo movimento, também têm o mesmo ponto de articulação – a diferença entre eles está na vibração das pregas vocais para o fonema /v/, diferentemente do outro, em que as pregas não vibram. Essas trocas são frequentes na produção escrita de crianças em fase de alfabetização (CRISTOFOLINI, 2012).

Sobre tais problemas ortográficos, essa é uma característica já prevista por Ferreiro e Teberosky (1991 [1984]), as quais afirmam que, ao chegar ao *estágio alfabético*, o sujeito se defronta com dificuldades próprias da ortografia – isso será visto nos ditados de outros participantes, como no de P3, que tem sua *performance* exposta na Figura 3 a seguir.

³⁴ Optamos pela expressão *problemas ortográficos* em lugar de *erros ortográficos* pela vontade de evitar uma possível incoerência semântica entre o item lexical *erro* e o radical *orto-*; talvez excesso de zelo de modo a não ter algo como *erro de escrita correta*.

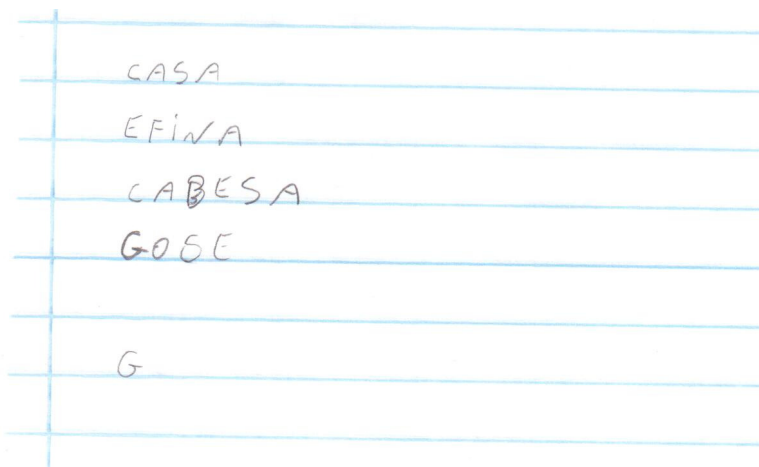
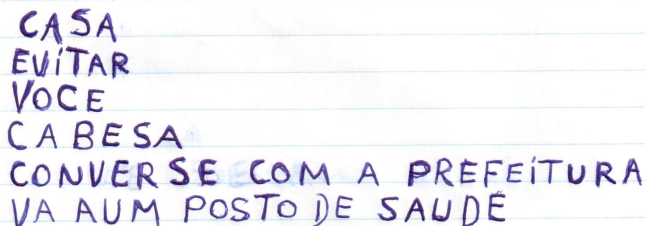


Figura 3 – Ditado de P3
 Fonte: Construção nossa

A categorização da *performance* escrita deste participante revelou-se mais complexa do que a categorização dos participantes anteriores, já que ele escreveu as quatro palavras ditadas, no entanto não o fez em se tratando das frases. No momento de escrevê-las, afirmou que não sabia fazê-lo; pedimos, então, que escrevesse, separadamente, as palavras que compunham as frases, mas ele continuou com dificuldades após algumas tentativas. Olhou fixamente para o papel por alguns instantes, mas não escreveu nada.

Apesar de não ter escrito as frases, inferimos que P3 já compreendeu a natureza do sistema alfabético, o que nos parece visível nas quatro palavras que grafou – em todas elas, parece haver a tentativa de correspondência no nível do fonema e não da sílaba; então, a partir das discussões com as alfabetizadoras que referendaram nossa categorização, entendemos que uma possível explicação para esse comportamento seja a não habituação desse aluno, ainda, à escrita de frases – sua *performance* está se consolidando no plano lexical, mas não ainda no plano sintagmático. Quer nos parecer que, quando se deparou com sentenças que demandavam esse conhecimento sintagmático, não soube como registrar isso no papel. Também este participante de pesquisa demonstra não ter dominado, ainda, as relações fonêmico-grafêmicas mais simples, já que registra “evitar” com “f” e “você” com “g”. De todo modo, a ação metacognitiva que empreende relaciona fonemas a grafemas e não a sílabas.

A seguir, o ditado de P4 é mostrado na Figura 4.



CASA
EVITAR
VOCE
CABESA
CONVERSE COM A PREFEITURA
VA AUM POSTO DE SAUDE

Figura 4 – Ditado de P4
Fonte: Construção nossa

Trata-se, aqui, de um aluno que parece dominar as principais relações fonêmico-grafêmicas da língua, já que apresentou poucos problemas ortográficos. Além da falta de acentuação em “você” e “vá”, ele registrou o vocábulo “cabeça” com o grafema “s”, e isso se explica pelo fato de esta ser uma das várias relações complexas entre fonemas e grafemas, como já discutimos no primeiro capítulo desta dissertação. A apropriação de regras como essa (cabeça com “ç”, por exemplo), se dá sobretudo pela memória visual, consolidada no contato constante com vocábulos que as contêm; assim, nossa hipótese é de que P4 está em vias de se apropriar de tal relação, tão logo passe a fazer uso recorrente dela – “Incorporar a norma ortográfica é conseqüentemente um longo processo para quem se apropriou da escrita alfabética” (A. MORAIS, 2007, p. 30).

A Figura 5 a seguir é referente ao ditado de P5.

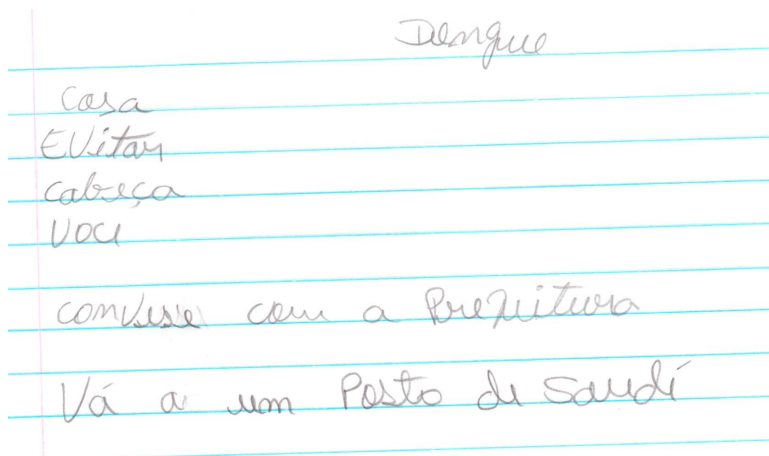


Figura 5 – Ditado de P5

Fonte: Construção nossa

No ditado das palavras, P5 não apresentou nenhum problema ortográfico, exceto a falta de um acento circunflexo; e, nas frases, também não registrou inadequações significativas – na palavra “converse” não escreveu o “r” e em “saúde” inseriu o acento agudo no grafema “e” ao invés do “u”. Além do bom desempenho na escrita do ditado, é interessante destacar que P5 escreveu um título para a atividade, baseando-se na leitura do texto, que era sobre a dengue. Mesmo não sendo esse o foco de nossa pesquisa, percebemos que é provável que este sujeito já domine certas convenções, como a inclusão de títulos nos textos.

A seguir, na Figura 6, o ditado de P6.

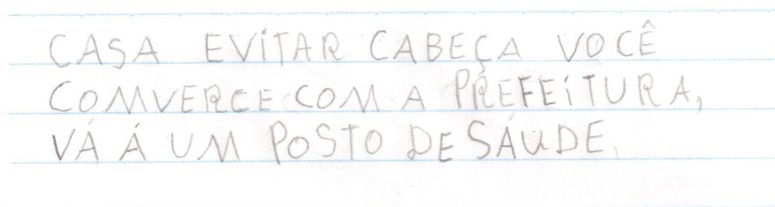


Figura 6 – Ditado de P6

Fonte: Construção nossa

Quanto a P6, também mostrou um bom desempenho no ditado, apresentando dois problemas ortográficos referentes à troca de “m” por “n” no vocábulo “converse”, além do que o registro do mesmo vocábulo foi feito com “c”, o que sugere, mais uma vez, que esse tipo de relação fonêmico-grafêmica demanda mais tempo para ser apropriada pelos sujeitos, mesmo quando já estão no *estágio alfabético* de escrita (LEAL, A. MORAIS, 2010).

O ditado de P7 está disponibilizado na Figura 7 a seguir.

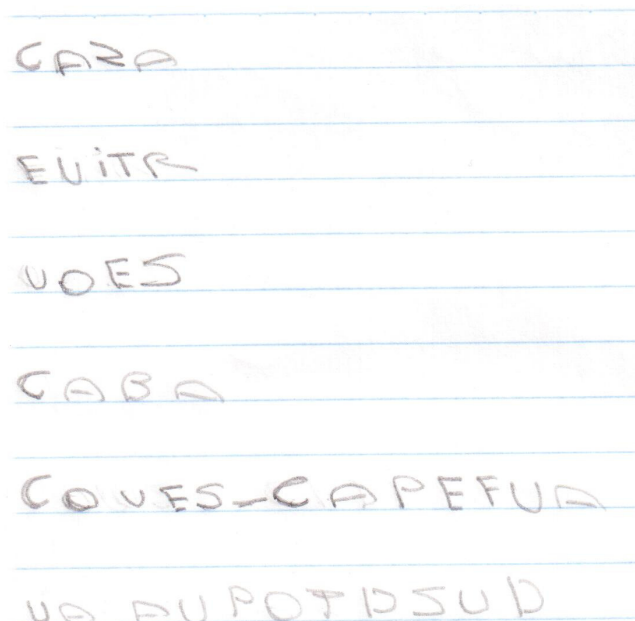


Figura 7 – Ditado de P7
Fonte: Construção nossa

Esse ditado nos parece curioso por conta das diferenças registradas nas palavras e nas frases. Desempenhos dessa ordem sugerem como os sujeitos passam por uma transição ao longo da aprendizagem da escrita – neste caso, apesar de se sobressair a escrita característica do *estágio alfabético*, ainda encontramos palavras com lacunas grafêmicas e impasse na segmentação, como em “potdsud” para “posto de saúde”. É importante lembrar que, em casos como este, a

decisão em torno da categorização no *estágio alfabético* amparou-se na predominância das características da escrita alfabética (LEAL; A. MORAIS, 2010); ou seja, parece-nos claro haver prevalência de uma ação metacognitiva que busca representação para fonemas e não para sílabas.

Enquanto, porém, nas palavras, P7 parece conseguir representar as unidades menores do que as sílabas (mesmo registrando algumas inadequações ortográficas); nas frases, ainda se vale de alguns grafemas para representar sílabas – em “prefeitura”, por exemplo, usa o grafema “f” para representar a sílaba “fei”, “u” para indicar “tu” e “a” para “ra”, no entanto já apresenta correspondências sonoras. Leal e A. Morais (2010) também registram isso em seus estudos com adultos e explicam que em muitos momentos eles não conseguem perceber todos os fonemas das palavras.

Quanto às dificuldades de segmentação das palavras visibilizadas no comportamento gráfico de P7 (Figura 7), referendamos nossa categorização também no fato de que Ferreiro e Teberosky (1991 [1984]), no que respeita ao comportamento das crianças participantes de sua pesquisa, categorizaram-nas no *estágio alfabético*: as autoras afirmam que tais crianças somente separavam as palavras quando as pesquisadoras solicitavam, mas como uma eventualidade e não como necessidade.

A Figura 8 a seguir apresenta o ditado de P8.

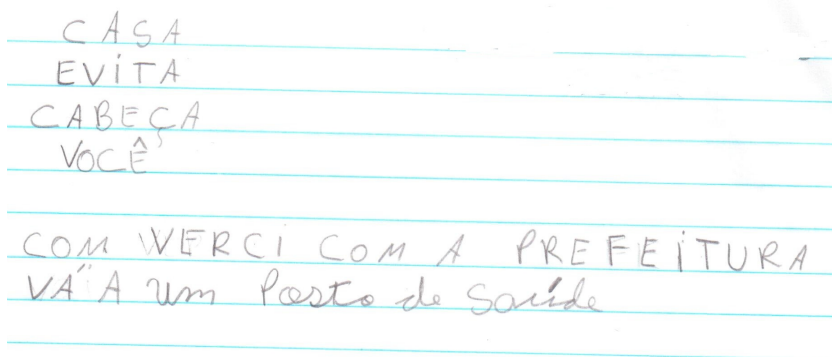


Figura 8 – Ditado de P8

Fonte: Construção nossa

O ditado sugere, novamente, que a grande maioria dos sujeitos categorizados no *estágio alfabético* de escrita já não encontra problemas

fonêmico-grafêmicos no sentido estrito. P8, por exemplo, deixou de lado somente o registro da letra “r” em “evitar”, o que atribuímos ao imbricamento com a modalidade oral, e grafou “converse” com “m” e “i”, como pode ser visto na Figura 8 – uma hipótese seria a de que o sujeito não se deu conta, ainda, de que o som de [i] átono no final da palavra pode ser também representado por “e” (LEMLE, 2007), o que nos parece esperado em estágios de consolidação do domínio do sistema alfabético, em razão de essas vogais, nessa posição, não representarem distinção efetiva (MATTOSO CÂMARA JR., 1970). Tal hipótese, no entanto, não se aplica a todo o ditado, pois ele registra corretamente o vocábulo “saúde”; eis o que nos parece ser um movimento típico das idas e vindas do processo de apropriação do código alfabético, tão enfaticamente estudadas por Ferreiro e Teberosky (1991 [1984]).

Outro ditado que apresenta desempenho próximo do domínio efetivo do sistema é o que corresponde a P9, registrado a seguir na Figura 9.

CASA -

EVITATA -

CABEÇA -

VOCE -

CO CONVERSE COM A PRÓFESSORAS

VA ÕA POSTO DE SAÚDE

Figura 9 – Ditado de P9
Fonte: Construção nossa

Este participante de pesquisa, no que se refere às palavras, escreveu-as em pleno acordo com os princípios do sistema alfabético, deixando somente de inserir o “r” do verbo “evitar”, como aconteceu também com P1, P3 e P8, o que – já mencionamos – vimos atribuindo à interface com a oralidade. Além disso, acentuou o vocábulo “você” com acento agudo ao invés de circunflexo; observamos, neste comportamento, a preocupação com a marcação dos diacríticos. Nas frases, registrou “converse” sem indicar a nasalidade da vogal, deixando de inserir o “n” – a marcação da nasalidade na escrita tem contornos complexos, como já discutimos nesta dissertação –, assim como omitiu o “r” em “converse”, o que parece ter implicações com a coda silábica, tratamento de maior complexidade. Além disso, fez o uso de “ss” para indicar o fonema /s/, escolha justificável em que pesem as convenções ortográficas. Ao fazer o registro de “um”, P9 usou til para dar conta da nasalidade, escrevendo “oa” com o til sobre as duas vogais. Sobre essa dificuldade na representação das nasais, A. Morais (2007) registra que isso é compreensível, já que, na escrita do português, há cinco modos distintos de marcar a nasalidade: “m” em posição final de sílaba; “n” em posição final de sílaba; til; “nh”; ou “por contiguidade”, sem que seja empregada nenhuma dessas alternativas, pois a sílaba seguinte já começa com consoante nasal. Deve-se levar em conta que, apesar de o sujeito não utilizar o grafema correto para representar a nasal, “[...] dá indícios de que tem consciência da existência da nasalidade” (FREITAS, 2004, p. 103).

A seguir, na Figura 10, é mostrado o ditado de P10, o último participante deste estudo categorizado no *estágio alfabético* de escrita.

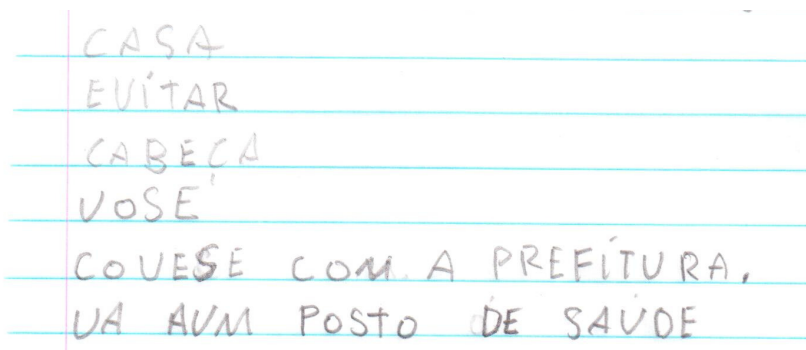


Figura 10 – Ditado de P10
Fonte: Construção nossa

Este ditado também suscita apropriação das bases do sistema alfabético – nas palavras, a única troca cometida por P10 foi a do grafema “s” por “c” no vocábulo “você”, no qual também não registrou o acento, refinamentos ortográficos de que ainda não se apropriou. Em relação às frases, P10 não escreveu os grafemas “n” e “r” em “converse” – que representam, respectivamente, a vogal nasal e a coda silábica, duas ocorrências complexas –, da mesma forma que o fizeram P1, P7 e P9. Freitas (2004) também observa essa ocorrência em seu estudo com crianças, quando registra que a inadequação fonológica mais encontrada na *performance* escrita dos participantes foi o apagamento da nasal. Morais (2007) explica esse fato por conta das diversas possibilidades de registro, na língua portuguesa, da vogal nasal. No restante, P10 escreveu o vocábulo “prefeitura” sem a inclusão de “e” e não usou acentos. Vemos, ainda, problemas de segmentação na grafia de “a um”, o que poderíamos atribuir ao *status* de palavra, conceito complexo em se tratando de itens não nocionais como preposições e pronomes (BERTHOUD-PAPANDROPOULOU; SINCLAIR, 1974).

A partir da exposição dos ditados dos participantes que tiveram sua *performance* escrita categorizada no *estágio alfabético*, quer nos parecer que, apesar de ainda demonstrarem, em seus registros, impropriedades em relação a convenções do sistema alfabético, característica comum neste estágio, esses sujeitos já franquearam a barreira do código, como registram Ferreiro e Teberosky (1991 [1984]). As autoras chamam atenção para o fato de que essas dificuldades ortográficas não devem ser confundidas com as dificuldades de compreensão do sistema de escrita. A. Morais (2007, p. 28) deixa claro, sobre isso, que “[...] quando compreende a escrita alfabética e consegue ler e escrever seus primeiros textos, a criança [neste caso, o adulto] já aprendeu o funcionamento do *sistema de escrita alfabética*, mas ainda desconhece a *norma ortográfica*”. Entendemos, assim, que tais inadequações relacionadas aos aspectos ortográficos diminuirão à medida que esses adultos interagirem com textos escritos, com as práticas da leitura e da escrita.

Enquanto dez dentre os sujeitos participantes desta pesquisa foram categorizados, a partir de sua *performance* escrita, no *estágio alfabético*, os outros quatro participantes tiveram suas *performances* categorizadas em diferentes estágios, discutão que empreenderemos a seguir.

4.1.2 *Performance* escrita: sujeitos nos outros estágios implicacionais

Após termos apresentado os ditados dos participantes que tiveram suas *performances* escritas categorizadas no *estágio alfabético*, registraremos os ditados dos outros quatro participantes de pesquisa, que tiveram seus desempenhos categorizados em quatro diferentes estágios. É importante ressaltar que a *performance* de metade desses sujeitos não pôde ser *engessada* em somente um estágio, já que tais adultos estão passando, claramente, por um processo de transição entre esses mesmos estágios.

Leal e A. Morais (2010, p. 47) escrevem sobre isso, uma vez que, em suas pesquisas, os participantes apresentam-se, muitas vezes, em processo análogo ao que registramos aqui:

Devemos também ficar alertas³⁵ para aqueles alunos que revelam estar num momento de clara transição. Diagnosticar tal momento de passagem é mais importante que colocar o jovem ou o adulto num dos rótulos ligados a cada nível.

Assim, importa que sejamos sensíveis a essa transição, já que muitos adultos revelaram a estarem vivenciando. Dessa forma, enquanto nos pareceu que a *performance* de dois dentre os participantes – P12 e P14 – apresentava características definidas de um estágio implicacional específico, o desempenho dos outros dois participantes – P11 e P13 – sugeriu-nos um processo de transição entre dois estágios, percepção que discutiremos a seguir, a partir da exposição de figuras que contêm os ditados correspondentes às *performances* desses sujeitos.

A Figura 11, a seguir, por exemplo, mostra o ditado de P11, que teve sua escrita situada na transição entre os estágios *silábico-alfabético* e *alfabético*.

³⁵ Mantivemos a concordância registrada no original.

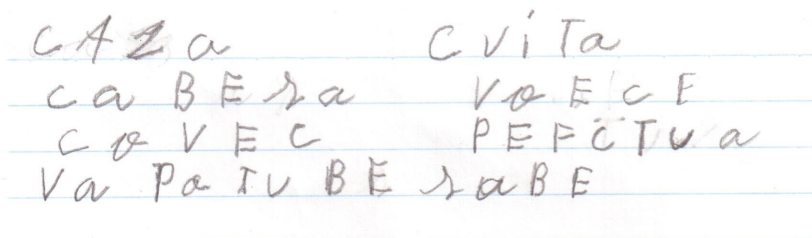


Figura 11 – Ditado de P11

Fonte: Construção nossa

Diferentemente de P7 – que teve sua *performance* categorizada no *estágio alfabético* por conta da maior predominância em sua grafia de características específicas desse estágio –, P11, por sua vez, pareceu-nos estar, de fato, em um percurso de transição: enquanto, em se tratando da grafia das palavras, poderia ser inserido no *estágio alfabético*; nas frases, explicita características bastante próprias do *estágio silábico-alfabético*, o que nos leva a inferir um conflito acerca da quantidade de grafemas que devem ser usados para representar cada sílaba (SCHERER, 2008), aparecendo, de forma evidente, muitas omissões grafêmicas (FREITAS, 2004). É interessante perceber, também, que, na primeira frase, o adulto registra-a como se houvessem sido ditadas duas palavras, separadamente, deixando de grafar a preposição “com” e o artigo “a”. Já na segunda frase, ele tenta registrá-la tal qual foi ditada, no entanto incorre em problemas de segmentação, fato comum, segundo Ferreiro e Teberosky (1991 [1984]), como já explicitado na análise do ditado de P7. É flagrante, ainda, nesta última sentença, o uso do grafema “b” em lugar do grafema “d”, o que talvez pudéssemos atribuir, em se tratando do nível fonêmico, tanto à proximidade entre os pontos e o modo de articulação (conforme já registrado em Cristofolini (2012) em textos de produção espontânea e em ditados de crianças de 1^a a 4^a série do ensino fundamental), quanto, do ponto de vista grafêmico, à questão o espelhamento.

A seguir, veiculamos a Figura 12 referente ao ditado de P12.

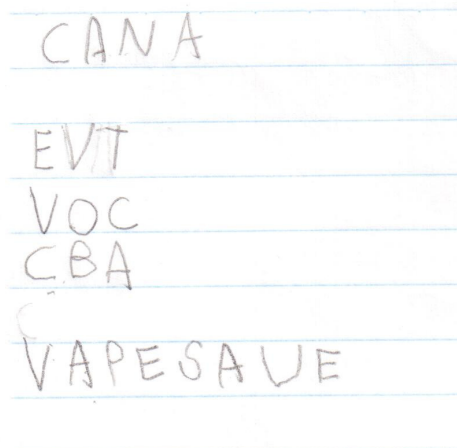


Figura 12 – Ditado de P12
 Fonte: Construção nossa

Parece-nos evidente, a partir da análise deste ditado, que a *performance* de P12 pode ser categorizada no *estágio silábico* de escrita – ele parece revelar, na maioria das palavras ditadas, que já entende que a escrita representa partes sonoras da fala, no entanto parece prevalecer o registro de cada grafema representando uma sílaba (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991 [1984]). Nas palavras “evitar” e “cabeça”, por exemplo, P12 escreve “evt” e “cba”, respectivamente. Apesar de classificarmos sua *performance* como *silábica*, duas das palavras grafadas por P12 poderiam categorizar sua *performance* como *silábico-alfabética*, no entanto, como já mencionamos anteriormente, “[...] é preciso considerar o que predomina nas várias palavras escritas, para, enfim, decidir em que etapa ele [o sujeito participante de pesquisa] se encontra” (LEAL; A. MORAIS, 2010, p. 47). A primeira frase ditada não foi escrita por P12, e nossa hipótese é de que a tenha considerado complexa, já que registrou a segunda frase: nela, o alfabetizando escreve “vá” de acordo com os princípios do sistema (deixa somente de incluir o acento), no entanto o vocábulo “posto” é representado unicamente pelo grafema “p”; “de” pelo grafema “e”; e, então, para “saúde”, ele escreve “saué”, sugerindo já compreender a quantidade de sílabas dessa palavra, alternando o registro das sílabas “sa” e “ú” e de “e” para representar a última delas.

No ditado presente na Figura 13, a seguir, vemos outro caso, em nossa compreensão, de clara transição entre dois estágios, já que P13

apresenta comportamentos gráficos que podem ser categorizadas no *estágio silábico* e outros que são relacionadas ao *estágio silábico-alfabético*.

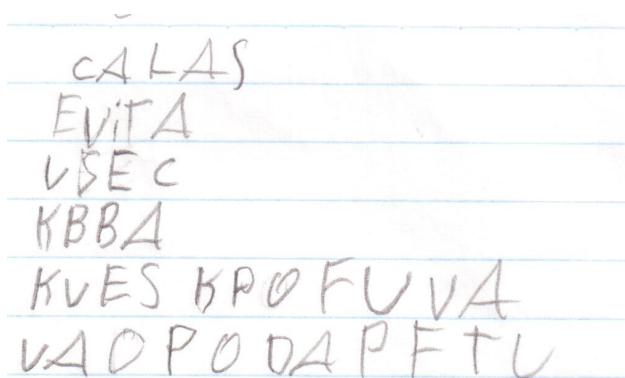


Figura 13 – Ditado de P13

Fonte: Construção nossa

Na grafia das palavras, o comportamento de P13 sugere uma tentativa de avançar na escrita incluindo outros grafemas, estabelecendo algumas correspondências sonoras. Ferreiro e Teberosky (1991 [1984]) colocam que, neste estágio, o sujeito descobre a necessidade de fazer uma análise que vá além da sílaba por conta do conflito entre a hipótese *silábica* e a exigência mínima de grafias. Entendemos que isso pode ser visto claramente nos registros “calas” e “kbba”, para “casa” e “cabeça”, respectivamente. Nas frases, P13 registra alguns grafemas que remetem aos fonemas que compõem as palavras, no entanto ainda inclui grafias que não apresentam os valores sonoros convencionais (FREITAS, 2004). Na segunda frase, P13 empreende uma representação equivocada, mas que traz um resultado interessante: ao invés de escrever “Vá a um posto de saúde”, ele registra “Vá a um posto da prefeitura”, confundindo-se com a última palavra da primeira frase. É importante percebermos, então, que o vocábulo “prefeitura” é escrito de duas maneiras distintas nas duas frases – enquanto na primeira aparece como “pofuua”, na segunda fica “pftu”, evidenciando, nesta última ocorrência, quase que o registro de um grafema para cada sílaba.

A seguir, o ditado de P14 é mostrado na Figura 14.

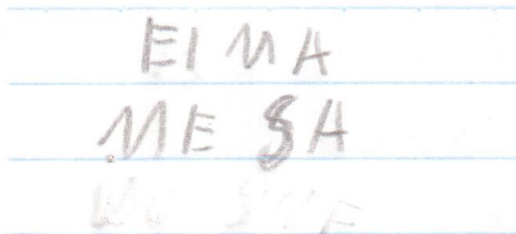


Figura 14 – Ditado de P14

Fonte: Construção nossa

Havíamos relatado, no início desta seção, que é pouco comum encontrarmos adultos ingressantes nos processos formais de alfabetização que não tenham já alguma experiência com a escrita, prevalecendo, assim, escritas em estágios implicacionais mais avançados (LEAL; A. MORAIS, 2010). Em nossa pesquisa, no entanto, nos deparamos com um participante – P14 – que teve sua escrita categorizada no *estágio pré-silábico*, nível não-icônico. A partir da Figura 14, parece-nos claro que P14 já percebe que deve haver uma diferença objetiva na escrita para ler-se coisas diferentes e que deve haver o mesmo para escrever-se algo, um número mínimo de grafismos, não menos que três, com uma variedade deles (FREITAS, 2004; FERREIRO, TEBEROSKY, 1991 [1984]); no entanto, ele registra um número limitado de grafemas, a maioria deles vogais, fato que converge com as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1991 [1984]), segundo as quais, para alguns sujeitos, a disponibilidade de formas gráficas é bastante limitada. Assim, P14 usa vogais “a”, “e” (ambas repetem-se nas duas palavras) e “i”, e consoantes “m” (que também se repete nas duas palavras) e “s”.

Esse participante de pesquisa fez o registro de somente duas palavras e desistiu de continuar a tentativa de escrita, justificando “não saber escrever”. Insistimos, afirmando que era justamente a tentativa que nos interessava, no entanto parece-nos que houve um acanhamento possivelmente em razão de P14 perceber que seus colegas estavam fazendo o registro do ditado com maior segurança. Apesar disso, é importante destacarmos que, mesmo não havendo as outras palavras e frases para analisarmos, as duas palavras escritas por P14 parecem evidenciar o estágio em que sua escrita pode ser categorizada, já que as

características são aquelas descritas para o *nível pré-silábico* (não-icônico), proposto por Ferreiro e Teberosky (1991 [1984]).

Assim, a partir das exposições e das análises feitas, parece-nos evidente que, mesmo aqueles sujeitos que não têm, ainda, sua *performance* escrita categorizada no *estágio alfabético*, também apresentam hipóteses, na maior parte dos casos, bem elaboradas acerca da escrita (LEAL, A. MORAIS, 2010; SCHERER, 2008; FREITAS, 2004; FERREIRO, TEBEROSKY 1991 [1984]). Então, a partir da análise desses ditados, faremos, a seguir, uma exposição dos resultados do teste CONFIAS, relacionando-os com os estágios implicacionais de escrita aqui especificados, já que é nosso objetivo identificar, a partir das relações passíveis de depreender entre *consciência fonológica* e *instrução alfabética*, habilidades metafonológicas que tendem a estar mais efetivamente implicadas na aprendizagem da codificação e da decodificação alfabéticas em se tratando de adultos.

4.2 Desempenho no CONFIAS dos sujeitos no *estágio alfabético* de escrita

Antes de apresentarmos e discutirmos os resultados do CONFIAS de forma detalhada, apontando cada uma das atividades referentes aos níveis da *sílaba* e do *fonema*, que serão explicitadas na seção seguinte, é importante observarmos, a partir do Gráfico 1 a seguir, o desempenho geral de todos os dez sujeitos categorizados no *estágio alfabético de escrita*. Esses participantes apresentaram desempenhos distintos na aplicação do CONFIAS, no entanto parece-nos claro, a partir do Gráfico 1, que os resultados foram bastante superiores no nível da *sílaba* – todos os sujeitos tiveram acertos muito mais significativos neste nível do que no nível do *fonema*.

O CONFIAS é organizado de forma que as atividades se complexifiquem ao longo de sua aplicação; então, as primeiras habilidades de consciência fonológica testadas são aquelas voltadas para o nível da *sílaba*. As atividades solicitadas neste nível são: *Síntese*, *Segmentação*, *Identificação de sílaba inicial*, *Identificação de rima*, *Produção de palavra com a sílaba dada*, *Identificação de sílaba medial*, *Produção de rima*, *Exclusão* e *Transposição* – todas essas tarefas serão detalhadas na seção seguinte, em que faremos a análise do desempenho dos sujeitos em cada uma delas. O segundo nível testado, o do *fonema*, demandava as seguintes tarefas aos participantes: *Produção de palavra que inicia com o som dado*, *Identificação de fonema inicial*, *Identificação de fonema final*, *Exclusão*, *Síntese*, *Segmentação* e

Transposição – tais atividades também serão detalhadas mais adiante quando analisarmos os desempenhos dos sujeitos nesse nível.

Os resultados apontados no Gráfico 1, no qual P também aqui nomeia os participantes, vão ao encontro da asserção de que a consciência silábica parece eliciar-se antes da consciência fonêmica, não estando tão efetivamente imbricada com o aprendizado de uma escrita alfabética, como constataram autores como Alves (2009), Freitas (2004), Cielo (2001), Gombert (1992), Yopp (1988), Zifcak (1981), entre outros.

No Gráfico 1, a barra em azul mostra os acertos nos itens de consciência silábica, estando bastante próximos da barra em amarelo, que visibiliza o percentual total de acertos de cada participante (considerando a consciência silábica e a fonêmica); já a barra em roxo veicula os acertos obtidos nos itens de consciência fonêmica, sensivelmente menos expressivos em relação ao percentual máximo de acertos que poderia ser obtido.

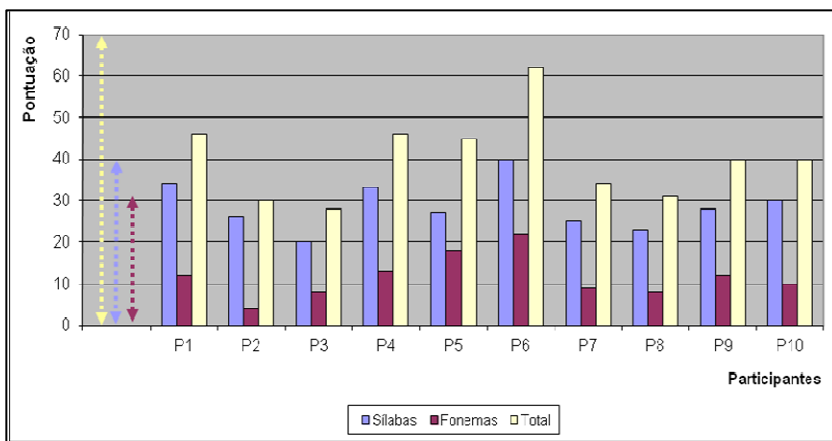


Gráfico 1 – Desempenho no CONFIAS dos sujeitos no *estágio alfabético* de escrita
Fonte: Construção nossa

Parece-nos claro, pelo Gráfico 1, que o nível da *sílaba*, representado pelas barras de cor azul, apresentou menor dificuldade para todos os participantes, sem exceção. A seguir, veiculamos uma tabela em que apontamos o número de acertos em cada um dos níveis e as respectivas percentagens de acertos, de forma a complementarmos a leitura do Gráfico 1. O nível da sílaba apresenta um total possível – barras na cor azul – de quarenta pontos, enquanto o do fonema tem um

total de trinta pontos – barras em roxo. São nove tarefas no primeiro nível e sete no segundo.

Tabela 1 – Índice de acertos dos participantes no *estágio alfabético* de escrita

Participante	Nível da Sílabas (acertos)	%	Nível do Fonema (acertos)	%
P1	34	85%	12	40%
P2	26	65%	4	13%
P3	20	50%	8	27%
P4	33	83%	13	43%
P5	27	68%	18	60%
P6	40	100%	22	73%
P7	25	63%	9	30%
P8	23	58%	8	27%
P9	28	70%	12	40%
P10	30	75%	10	33%

Fonte: Construção nossa

Os resultados expostos no Gráfico 1 e na Tabela 1 parecem reiterar, agora no universo adulto, a compreensão já apontada por vários estudiosos (CERUTTI-RIZZATTI, 2004; SCHERER, 2008; CIELO, 2001; J. MORAIS, 1998, BYRNE, 1996; YOPP, 1988) em se tratando do universo infantil que, enquanto as habilidades em *consciência silábica* são adquiridas mais cedo pelos falantes, o que entendemos extensível aos adultos, antes mesmo do início da alfabetização –, a *consciência fonêmica* é a última a ser desenvolvida no *continuum* de complexidade das habilidades metafonológicas.

Assim, mesmo os sujeitos no *estágio alfabético* de escrita apresentaram problemas na manipulação consciente dos fonemas, pois, como registra Byrne (1996), os fonemas são unidades, em tese, separadas na mente do falante, o que não se dá no *continuum* da fala, na qual estão aglutinados em uma corrente de co-articulação – há, segundo o autor, uma oposição da natureza fisicamente contínua da fala em relação à sua natureza psicologicamente segmentada. Assim, as atividades voltadas à manipulação dos fonemas são bastante complexas até mesmo para os sujeitos que já estão inseridos no processo de alfabetização, como apontam o Gráfico e a Tabela anteriores.

Como também pode ser visto no Gráfico 1 e na Tabela 1, nenhum dos participantes alcançou os setenta pontos totais do teste – coluna amarela em que está representada a soma da pontuação obtida em ambas as tarefas –, de forma que apresentassem 100% em ambos os níveis.

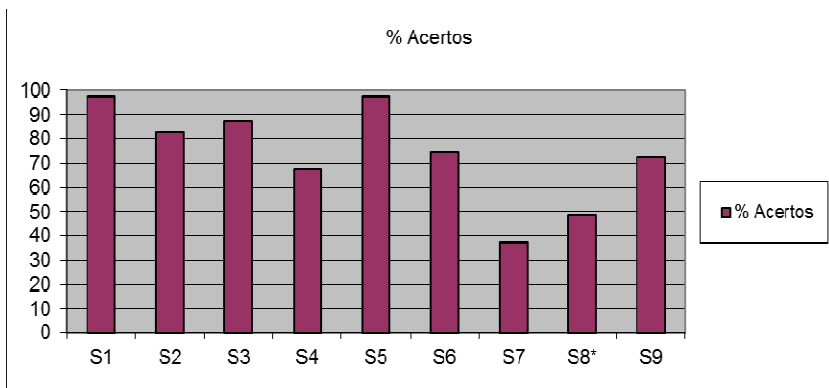
Somente um deles, P6, chegou próximo, totalizando 62 pontos (89%), distanciando-se muito de P3, por exemplo, que teve a pontuação total mais baixa – 28 pontos (40%). Tais resultados sugerem, como coloca Freitas (2004, p. 80), que “[...] estar em um nível alfabético não indica dominar todas as habilidades metafonológicas”; eis aqui a escala de habilidades fonológicas de que tratam Gough e Larson (1996).

Essas distinções nas pontuações individuais serão explicitadas em seção posterior, na qual discutiremos as relações entre o desempenho dos participantes no CONFIAS, os estágios implicacionais em que se encontram e a sua inserção na sociedade grafocêntrica, ocasião em que apresentaremos nossa análise interpretativa acerca do que nomeamos *alta*, *média* ou *baixa* inserção em ambientações grafocêntricas nessa sociedade na busca por deprendermos eventuais influências da natureza dessa inserção na apropriação da escrita e, em mútua influência, no desenvolvimento da consciência fonológica.

4.2.1 Desempenho no CONFIAS dos sujeitos no *estágio alfabético* de escrita – Nível da *sílaba*

Um dos objetivos específicos deste estudo está relacionado à identificação, nos participantes de pesquisa, de suas habilidades metafonológicas no nível da *sílaba* e, para isso, aplicamos o teste CONFIAS, que compreende tarefas distintas para a verificação dessas habilidades. A partir desses resultados – juntamente com aqueles correspondentes ao nível do *fonema* –, buscamos responder a uma de nossas questões de pesquisa, que corresponde à compreensão de que habilidades em *consciência fonológica* tendem a estar mais efetivamente implicadas no processo de alfabetização em se tratando de adultos.

O Gráfico 2 a seguir apresenta o desempenho de todos os dez participantes inseridos no *estágio alfabético* de escrita no nível da *sílaba*, configuração em que o S representa cada uma das tarefas do teste, as quais serão aprofundadas na sequência da discussão. As barras azuis do gráfico explicitam o número total de acertos de todos os participantes por tarefa – em todas elas, exceto em S8, era dado a eles integralizarem um máximo de quatro pontos, de forma que aos dez participantes o escore máximo a ser obtido era de quarenta pontos. Em S8, esse processo ganha contornos distintos, pois o total correspondia a oito pontos – havia oito palavras-alvo –, de forma que os dez participantes poderiam somar oitenta pontos no total. As barras roxas são correspondentes às percentagens dos resultados.



(*) Total possível de S8 = 80 pontos (8 alternativas); demais tarefas = 40 pontos cada (4 alternativas)

Legenda:

S1: Síntese / **S2:** Segmentação / **S3:** Identificação de sílaba inicial / **S4:** Identificação de rima / **S5:** Produção de palavra com a sílaba dada / **S6:** Identificação de sílaba medial / **S7:** Produção de rima / **S8:** Exclusão / **S9:** Transposição

Gráfico 2 – Desempenho no nível da *sílaba*

Fonte: Construção nossa

Os resultados expostos no Gráfico 2 sugerem, mais uma vez, que o nível da *sílaba* apresenta resultados mais consistentes, apontando para o fato de que a análise silábica parece exigir menor esforço do falante (ALVES, 2009; MOOJEN *et al.*, 2003; ZIFCAK, 1981), já que ela é uma unidade naturalizada de segmentação da fala (GOMBERT, 1992). Isso é explicado, como registra Freitas (2004), pelo fato de que os falantes têm a estrutura da sílaba como parte de seu conhecimento intuitivo acerca da sua língua materna.

De acordo com o Gráfico 2, as tarefas que apresentaram melhor desempenho dos participantes foram S1 e S5 (com aproximadamente 100% de acertos), que eram referentes à *Síntese* e à *Produção de palavra com a sílaba dada*, respectivamente. A primeira tarefa compreendia quatro palavras-alvo, que eram enunciadas com as sílabas separadas por um breve intervalo – o participante de pesquisa deveria juntar os “pedaços” e falar a palavra. Na Tabela 2 a seguir, apontamos as palavras-alvo desta tarefa com as respectivas pontuações – em cada palavra o escore máximo para registro de acertos eram dez pontos, já que esse é o número de participantes no *estágio alfabético*:

Tabela 2 – Síntese (nível da sílaba)

S1 - Síntese	
Palavras-alvo	Acertos
bi-co	9
sor-ve-te	10
má-gi-co	10
e-le-fan-te	10
Total de acertos/Total máximo de acertos	39/40
Percentual de acertos	98%

Fonte: Construção nossa

O alto índice de acertos nesta atividade – 98% – pode ser explicado pelo fato de que juntar as sílabas pronunciadas separadamente parece ser uma tarefa simples, visto que os sujeitos deveriam escutar as palavras e repeti-las sem intervalo – inferimos, pelas razões já mencionadas em parágrafo anterior, que tal movimento não exija muito esforço cognitivo por parte dos sujeitos. Freitas (2004) e Blanco-Dutra (2009) explicam que, de fato, essa pode ser considerada uma tarefa simples, já que exige a realização de somente uma operação metacognitiva seguida de resposta. O único ponto que faltou para chegar ao número total de acertos foi em razão da dificuldade de P9 para compreender a atividade. Ao pronunciarmos “bi-co”, o participante não soube o que fazer e questionou o que ele deveria falar – com a explicação de que ele deveria seguir os exemplos da atividade (como já explicitado nos procedimentos metodológicos, cada uma das tarefas possui duas palavras de exemplos), fez a síntese das demais palavras corretamente.

Já na tarefa S5 – *Produção de palavra com a sílaba dada* –, os participantes tiveram de criar palavras a partir de sílabas dadas, as quais podem ser visualizadas na tabela a seguir, juntamente com suas respectivas pontuações. Mais uma vez o escore máximo para registro, em cada palavra, eram dez acertos.

Tabela 3 – Produção de palavra com a sílaba dada

S5 – Produção de palavra com a sílaba dada	
Sílabas-alvo	Acertos
Ca	10
Ba	10
Pi	10
So	9
Total de acertos/Total máximo de acertos	39/40
Percentual de acertos	98%

Fonte: Construção nossa

Como mostra o Gráfico 2, também não houve dificuldade dos participantes nesta tarefa, apresentando o mesmo índice de acertos da primeira atividade (98%). Esse desempenho pode ser explicado a partir das afirmações de autores como Vandervelden e Siegel (1995), Cardoso-Martins (1996) e A. Morais (2010), que apontam para o fato de que os falantes de língua portuguesa têm maior facilidade para uma ação metacognitiva que incida sobre as sílabas iniciais das palavras do que sobre as finais ou mediais. O único erro cometido foi por P10, que, com a sílaba “so”, construiu a palavra “suco” – apesar de não estar correto, observamos que, ainda assim, o participante escolheu um vocábulo que inicia com o mesmo grafema da sílaba-alvo, seguido de uma vogal que nem sempre é fonologicamente distintiva em relação a “o”. Outro fator implicado, aqui, pode ser a hipercorreção: embora não se trate deste contexto em que a vogal é tônica, não raro escrevemos “o” quando pronunciamos “u”, como se dá muitas vezes em palavras tais quais “sossego”.

Na tarefa S2, de *Segmentação*, os sujeitos tinham de separar em sílabas as palavras enunciadas por nós, empreendendo processo inverso da atividade S1. As palavras-alvo desta tarefa estão apresentadas na Tabela 4 a seguir, juntamente com os respectivos acertos.

Tabela 4 – Segmentação (nível da sílaba)

S2 – Segmentação	
Palavras-alvo	Acertos
Gato	9
Abacaxi	8
Cachorro	8
Escova	8
Total de acertos/Total máximo de acertos	33/40
Percentual de acertos	83%

Fonte: Construção nossa

Como mostra o Gráfico 2, o número de acertos nesta atividade foi reduzido em relação às atividades anteriores – 83% –, no entanto temos de considerar que oito dos participantes segmentaram acertadamente todas as quatro palavras – P1, P2, P3, P4, P5, P6, P8 e P9 –, e apenas dois deles apresentaram muitos erros, o que fez baixar o índice total de acertos. Um deles – P7 – separou somente a palavra “gato” de forma correta e, em seguida, passou a fazer a separação da polissílaba e das trissílabas como se fossem dissílabas: “a-bacaxi”, “ca-chorro”, “escova”. É importante observarmos que esse é o mesmo sujeito que apresentou em seu ditado alguns impasses em relação à segmentação, como pode ser visualizado na Figura 7, registrando, também, alguns grafemas para representar sílabas. Dessa forma, relacionando a *performance* em escrita de P7 com o seu desempenho na tarefa S2, parece-nos evidente que, não tendo, ainda, consolidado determinadas noções do sistema alfabético, torna-se difícil para o sujeito fazer a segmentação de vocábulos, uma das habilidades de consciência fonológica.

O outro participante – P10 – errou todas as palavras, pois não fez nenhuma segmentação, limitando-se a repeti-las após nossos comandos. Entendemos que talvez a dificuldade, aqui, tenha sido em relação à compreensão da tarefa em si, já que este participante mostrou, em seu ditado, uma visível apropriação das bases do sistema alfabético, o que nos faz acreditar que tenha condições de segmentar as palavras em sílabas. Apesar de não ter demonstrado nem explicitado uma não compreensão dos comandos, cremos que P10 não tenha entendido em que consistia de fato a tarefa.

Considerando, assim, que oito dentre os sujeitos apresentaram um índice de 100% de acertos, podemos inferir que essa também foi uma tarefa simples para a grande maioria deles. A. Morais (2010) também observou isso em sua pesquisa com adultos, assim como Freitas (2004)

constatou, em estudo feito com crianças, que a tarefa de segmentação é uma das mais simples para os falantes. Em relação aos erros da minoria dos participantes, entendemos poder explicá-los por conta da dificuldade na separação de sílabas de palavras maiores, já que somente a primeira delas era dissílaba (sendo objeto do único acerto de um dos dois sujeitos) (A. MORAIS, 2010).

Em relação às tarefas com desempenho menos satisfatório, duas delas são voltadas à rima: S4 e S7 – *Identificação de rima* e *Produção de rima*, respectivamente. Na primeira, S4, os participantes tinham de identificar qual palavra, dentre as três enunciadas por nós, rimava com a palavra a que se referia à imagem mostrada. Assim, depois de mostrarmos a imagem de uma *flor*³⁶, por exemplo, falávamos três palavras distintas e somente uma delas rimava com *flor*. As alternativas e as palavras referentes às imagens podem ser visualizadas³⁷ na Tabela 5 a seguir, assim como os números de acertos. O número máximo passível de cômputo para cada imagem era de dez acertos.

Tabela 5 – Identificação de rima

S4 – Identificação de rima	
Alternativas	Acertos
pão – dor – trem (imagem: flor)	7
morango – tapete – castelo (imagem: martelo)	7
relógio – orelha – vestido (imagem: abelha)	6
armazém – carnaval – injeção (imagem: coração)	7
Total de acertos/Total máximo de acertos	27/40
Percentual de acertos	68%

Fonte: Construção nossa

³⁶ Importa o registro de que, ao proceder à tarefa, imediatamente após a exibição das imagens, solicitávamos aos participantes de pesquisa que nomeassem a imagem que tinham diante de si, de modo a checar se a identificação era efetivamente compatível com nossa expectativa de reconhecimento. Não retomaremos essa ressalva nas próximas tarefas que envolvem imagens, mas vale o registro de que o procedimento foi reeditado a cada uma delas.

³⁷ Aqui, apenas mencionamos de que imagem se trata; as imagens podem ser vistas no Anexo B desta dissertação.

A partir do Gráfico 2, percebemos que o índice de acertos dos participantes nesta atividade de *identificação de rima* foi baixo, havendo 68% de respostas corretas. Somente quatro – P1, P4, P6 e P7 – dentre os dez sujeitos acertaram todas as rimas: os resultados dos outros participantes oscilaram entre um e três acertos e houve uma variação nas identificações corretas.

Os sujeitos P2 e P10 erraram somente uma das alternativas – o primeiro identificou a rima de “abelha” com o vocábulo “relógio” e o segundo afirmou que a rima de “martelo” seria com “morango”. Enquanto encontramos dificuldade para explicar o erro de P2 – talvez se trate da prevalência, na memória, da primeira palavra ouvida, reiterando o foco da atenção do sujeito no que é inicial –, já que ele acertou as outras alternativas, o erro de P10 pode ser explicado pelo fato de que os vocábulos “morango” e “martelo” iniciam com o mesmo fonema, mostrando, mais uma vez, a maior facilidade dos participantes para lidar com os segmentos iniciais das palavras. O mesmo erro nessa alternativa repetiu-se com P3 e P8, que também disseram “morango”. O erro de P2 também foi repetido por P3 e P9, que optaram pelo vocábulo “relógio” para rimar com “abelha” – todos esses sujeitos (P3, P8 e P9) acertaram somente uma das alternativas, sem serem coincidentes. Tal variação registrada nesta tarefa dificultou nossa análise em relação à identificação das rimas mais fáceis e das mais difíceis para o grupo como um todo o que nos leva a inferir eventual equanimidade em se tratando de tais dificuldades.

A tarefa S7 – *Produção de rima* – apresentou o menor índice de acertos (38%) dentre todas as atividades do nível da *sílaba*, como aponta o Gráfico 2. Aqui, os sujeitos deveriam produzir palavras que rimassem com as palavras apresentadas por nós – elas eram explicitadas a partir de suas respectivas imagens. Na Tabela 6 a seguir, podemos observar as imagens/palavras expostas aos participantes e também os seus acertos. O número máximo passível de cômputo para cada palavra era de dez acertos.

Tabela 6 – Produção de rima

S7 – Produção de rima	
Imagens	Acertos
Balão	7
Café	4
Rato	2
Bola	2
Total de acertos/Total máximo de acertos	15/40
Percentual de acertos	38%

Fonte: Construção nossa

Nesta atividade, somente dois participantes – P6 e P10 – conseguiram citar quatro palavras que rimassem com as quatro palavras dadas, atingindo o total de acertos. Enquanto um dos sujeitos – P1 – acertou duas palavras, metade dos participantes teve acerto em somente uma das palavras – P2, P4, P5, P7 e P8. Com exceção de P2, os outros cinco participantes tiveram acerto na rima da mesma palavra – “balão”. O segundo acerto de P1 e o único acerto de P2 foram referentes à rima de “café”. Esse comportamento talvez possa ser explicado pelo fato de que as duas primeiras palavras – “balão” e “café” – têm a segunda sílaba como tônica – o que confere saliência fônica aos segmentos finais –, de forma que a palavra rimada deve incluir somente a última sílaba, diferentemente das outras duas palavras – “rato” e “bola”, que apresentam a primeira sílaba como tônica, o que exige que as palavras criadas utilizem duas sílabas para rimarem (“ato” e “ola”). Esta é a diferença entre *rima da sílaba* e *rima da palavra* como explicam Lamprecht *et al.* (2004) e Alves (2010, p. 41): enquanto a *rima da sílaba* “[...] inclui a vogal e os segmentos que a seguem, dentro de uma única sílaba [...]”, a *rima da palavra* “[...] pode incluir mais do que uma sílaba, isto é, ela corresponde ao emparelhamento das palavras que apresentam sons iguais desde a vogal ou o ditongo tônico (mais proeminente) até o último fonema”. Em relação ao índice de acertos ser maior em “balão” do que em “café”, uma possível explicação pode ser por conta da prevalência de vocábulos da língua portuguesa terminados em “ão”, diferentemente de vocábulos terminados em “é”, que parecem não existir em número tão significativo³⁸.

³⁸ Em uma busca no dicionário HOUAISS (versão eletrônica), obteve-se a seguinte distribuição:

Palavras terminadas em "ão": 5661 (4,4 %)

Palavras terminadas em "é": 596 (0,47 %)

Nesta atividade, foi recorrente também a criação de uma palavra que inicia com a primeira sílaba da palavra dada, como por exemplo: para rimar com *bola*, foram ditas palavras como *bolão*, *bota*, *bolo*; para rimar com *rato*, surgiram palavras como *ratoeira*, *rapaz*, *ralo*, *rabo*. Somente um dos participantes – P9 – demonstrou dificuldade para compreender esta tarefa de produção de rima, o mesmo que, juntamente com outro sujeito – P3 –, não acertou nenhuma das alternativas, por isso não podemos supor que a maioria dos alfabetizandos não tenha compreendido a atividade. Dessa forma, nossa explicação para a quantidade de erros voltados para a produção de palavras com a mesma sílaba é por conta, mais uma vez, da maior facilidade dos sujeitos para manipularem segmentos iniciais das palavras (A. MORAIS, 2010; VANDERVELDEN, SIEGEL, 1995; CARDOSO-MARTINS, 1996; YOPP, 1988).

Os resultados da tarefa S7 convergem com aqueles da pesquisa de A. Morais (2010), apresentados no primeiro capítulo desta dissertação, em que o autor registra que os sujeitos participantes de seu estudo apresentaram dificuldade em lidar com rimas. Isso se explicaria novamente por eventual maior dificuldade na manipulação de segmentos finais das palavras (A. MORAIS, 2010; VANDERVELDEN, SIEGEL, 1995; CARDOSO-MARTINS, 1996). Além disso, outra possível hipótese para essa dificuldade dos adultos em relação às rimas remete à dimensão lúdica das brincadeiras infantis, tanto quanto a especificidades da escolarização inicial; ou seja, o fato de esses adultos não terem frequentado (ou terem frequentado pouco) a escola na infância pode explicar em parte esses resultados: geralmente, as rimas são apresentadas às crianças nos anos de alfabetização não só para fins lúdicos a que fizemos menção – em jogos, brincadeiras e músicas, por exemplo – mas também para as próprias questões de desenvolvimento da *consciência fonológica*. Ademais, as rimas são bastante utilizadas para brincadeiras nas famílias que acompanham o desenvolvimento da fala das crianças: parece-nos, por conta dos resultados apontados pela entrevista semiestruturada, os quais serão expostos e analisados mais adiante, que nossos participantes de pesquisa não vivenciaram recorrentemente, em sua inserção familiar, experiências dessa ordem, o que contribuiria para essa dificuldade. Freitas (2004, p. 119) também

Nesses dois casos, não foram consideradas formas verbais como “é” e aquelas finalizadas por “ão”.

observa a dificuldade com rimas em sua pesquisa, e afirma que “[...] pode-se supor que a rima para crianças mais velhas [no caso deste estudo, os adultos] já não é algo presente no cotidiano [...]”.

A tarefa seguinte, S8 – *Exclusão* –, também apresentou um baixo índice de acertos, como aponta o Gráfico 2: dos oitenta pontos que o grupo poderia atingir, o maior escore obtido foi 39, tendo um índice de 49% de acertos. Nesta atividade, o sujeito tinha de dizer qual palavra restava ao retirar-se da palavra-alvo uma das sílabas. A Tabela 7 a seguir apresenta todas as palavras e as suas respectivas sílabas que deveriam ser subtraídas, assim como os números de acertos. O número máximo passível de cômputo para cada palavra era de dez acertos.

Tabela 7 – Exclusão (nível da *sílabas*)

S8 – Exclusão	
Palavras-alvo	Acertos
“ci” de cipó	8
“pi” de piolho	8
“es” de escola	8
“té” de pateta	1
“ve” de gaveta	6
“le” de pele	3
“to” de gasto	3
“cól” de caracol	2
Total de acertos/Total máximo de acertos	39/80
Percentual de acertos	49%

Fonte: Construção nossa

Nesta tarefa, somente um dos sujeitos – P6 – totalizou o máximo de acertos – oito pontos; enquanto P3 não obteve nenhum ponto, errando todas as alternativas. Os maiores números de acertos foram nas três primeiras palavras – dos dez pontos, escore total para cada uma delas, os acertos totalizaram o máximo de oito pontos em cada qual. Nelas, os participantes tinham de excluir a primeira sílaba para dizer a palavra que restava. Somente P3 e P5 erraram essa alternativa – por exemplo, para a palavra “cipó”, enquanto o primeiro disse que a palavra que restava era “sino”, focalizando a primeira sílaba para formar uma nova palavra, o segundo disse “ipo”, excluindo o primeiro fonema e trocando a tonicidade do vocábulo dado. A exclusão de sílabas iniciais, referentes às três primeiras alternativas, foi feita com sucesso, além de P6, pelos participantes P1, P4, P7, P9 e P10.

Quanto ao fato de P3 não ter conseguido fazer nenhuma das exclusões, é notória a relação que tal dificuldade parece ter com sua *performance* no ditado, como pode ser visto na Figura 3 – esse participante demonstrou, em sua escrita, não ter dominado, ainda, as relações fonêmico-grafêmicas mais simples, e isso pode ter implicações em se tratando de seu desempenho nas habilidades de consciência fonológica. Ao invés de excluir as sílabas, como pedia a tarefa, P3 utilizou as sílabas que deveriam ser retiradas da primeira sílaba das palavras-alvo para formar novas palavras. Assim, ao invés de retirar “ci” de “cipó”, por exemplo, ele formou a palavra “sino”; em “piolho”, ao invés de retirar o “pi”, disse a palavra “pia”; em “gasto”, utilizou a primeira sílaba e formou o vocábulo “gavião”, sem fazer qualquer exclusão.

Os acertos na tarefa S8 começaram a diminuir quando as sílabas excluídas eram as do meio: na palavra “pateta”, em que a sílaba “té” deveria ser retirada, o acerto foi de um ponto, feito por P6. Essa alternativa apresentou três respostas recorrentes: P7, P8 e P9 disseram “teta”; P2 e P4 disseram “téta” e P5 e P10 falaram “paté”, o que aponta, novamente, para as teorizações de que é mais fácil para os alfabetizando incidirem metacognitivamente sobre as sílabas iniciais do que sobre as mediais e finais (A. MORAIS, 2010; ALVES, 2009; VANDERVELDEN, SIEGEL, 1995; CARDOSO-MARTINS, 1996). A segunda palavra em que a sílaba medial deveria ser retirada – “ve” de “gaveta” –, o índice de acertos foi mais alto, de seis pontos, o que nos parece difícil de explicar com o mesmo embasamento, já que os segmentos mediais seriam os mais difíceis de serem manipulados pelos sujeitos, como aponta a palavra-alvo anterior. Seria mais fácil manipular fricativas do que manipular plosivas em posição medial? Fica o desafio de buscar outras respostas.

Houve índices bastante baixos também nos três últimos vocábulos – “pele”, “gasto” e “caracol” – em que os participantes tinham de apagar as últimas sílabas. Somente P1, P6 e P10 acertaram as ocorrências. As respostas dos outros sujeitos variaram, mas três deles – P4, P5 e P9 –, por exemplo, para a palavra “pele”, deram a mesma resposta: “le”, somente repetindo a sílaba que deveria ser excluída.

É importante lembrar que a tarefa de *Exclusão* é uma das mais complexas em se tratando da consciência de sílaba, já que, como explicam Blanco-Dutra (2009) e Freitas (2004), o sujeito deve fazer três operações, uma vez que deve manter a palavra memorizada, fazer a exclusão e depois falar a palavra que se formou.

Na tarefa S3, de *Identificação de sílaba inicial*, os sujeitos tinham de identificar, a partir de três palavras dadas, qual delas iniciava com a mesma sílaba da palavra a que correspondia a imagem mostrada. Na primeira alternativa, por exemplo, a imagem de uma *faca* era mostrada e três palavras eram ditas, nas quais somente uma iniciava com “fa”, neste caso, “fada”. Todas as palavras referentes às imagens e às proposições expostas podem ser visualizadas na Tabela 8 que segue, assim como os totais de acertos em cada uma delas, considerando o número máximo de dez para cada item.

Tabela 8 – Identificação de sílaba inicial

S3 – Identificação de sílaba inicial	
Alternativas	Acertos
Fada – vaso – lata (imagem: faca)	9
Sapato – piscina – bigode (imagem: pipoca)	10
Bandeira – palito – carroça (imagem: cabide)	7
Raposa – semana – chinelo (imagem: cenoura)	9
Total de acertos/Total máximo de acertos	35/40
Percentual de acertos	88%

Fonte: Construção nossa

É notório, a partir da Tabela 8, que, exceto em uma das alternativas, o índice de acertos foi alto. Metade dos participantes – P1, P2, P6, P9 e P10 – acertou todas as alternativas, enquanto a outra metade completou três acertos, errando uma das alternativas. Tais erros variaram, mas, como pode ser visto na Tabela 8, a terceira alternativa teve o maior índice de erros. É importante ressaltar que, nesta atividade, dois dos sujeitos (P5 e P8) não obtiveram a pontuação máxima em decorrência dos pedidos de repetições: Moojen *et al.* (2003) deixam claro que, quando o participante solicita a repetição de algum vocábulo, para escutá-lo novamente e então ter certeza de sua resposta, deve-se atribuir zero à pontuação, como já explicitado no capítulo dos procedimentos metodológicos desta dissertação. Assim, podemos constatar que a tarefa S3 não apresentou dificuldades expressivas para os sujeitos da pesquisa, convergindo com os resultados dos estudos de A. Morais (2010).

Na atividade S6, de *Identificação de sílaba medial*, o processo era semelhante ao da tarefa S3, no entanto a identificação requerida correspondia à sílaba do meio das palavras. As palavras referentes às imagens e às proposições e também os acertos em cada uma delas podem ser visualizadas na Tabela 9 a seguir, em que o número máximo de acertos em cada item também correspondia a dez.

Tabela 9 – Identificação de sílaba medial

S6 – Identificação de sílaba medial	
Alternativas	Acertos
Fumaça – lanterna – espeto (imagem: tomate)	10
Mochila – caneta – telhado (imagem: palhaço)	5
Soldado – gravata – vizinho (imagem: cavalo)	8
Avental – macarrão – dominó (imagem: jacaré)	7
Total de acertos/Total máximo de acertos	30/40
Percentual de acertos	75%

Fonte: Construção nossa

Enquanto quatro participantes – P4, P5, P6 e P10 – acertaram os quatro pontos totais nesta tarefa e três deles – P3, P7 e P9 – somaram três pontos, outros dois – P1 e P8 – acertaram somente duas das alternativas e P2 somente uma. Tais resultados podem ser analisados à luz das *performances* nos ditados, já que P2, P3 e P7, por exemplo, demonstraram ainda não terem se apropriado completamente das relações entre fonemas e grafemas mais simples ou, no caso de P7, ele ainda demonstra usar, em alguns itens, grafemas para representar sílabas – tais ocorrências podem ser visualizadas nas Figuras 2, 3 e 7, respectivamente. Isso converge com o fato de que as habilidades em consciência fonológica são aprimoradas à medida que os sujeitos desenvolvem seu domínio do sistema alfabético.

A partir do Gráfico 2, podemos ver que houve um cômputo de 35 acertos (88%) na tarefa referente à identificação da sílaba inicial, S3, contra trinta acertos (75%) naquela em que tinham de identificar a sílaba medial das palavras, S6. Esses dados são compatíveis com os estudos de A. Morais (2010), Freitas (2004), Cerutti-Rizzatti (2004), Scherer (2008), Gombert (1995) e Vandervelden e Siegel (1995), os quais registram que manipular segmentos iniciais das palavras é mais fácil do

que manipular segmentos finais, e incidir metacognitivamente sobre as sílabas mediais é ainda mais difícil do que sobre as iniciais e finais, o que explica o menor índice de acertos na atividade S6.

A última tarefa, S9 – *Transposição* –, obteve, como pode ser observado no Gráfico 2, um total máximo de 29 acertos (73%). Nesta atividade, os sujeitos tinham de inverter a ordem das sílabas das palavras explicitadas, formando novas palavras – todas as palavras-alvo podem ser visualizadas na Tabela 10, a seguir, juntamente com os resultados dos acertos – era possível o cômputo de um total máximo de dez acertos em cada item. Importa assinalar que, na ordem em que foram enunciadas, tratava-se de logatomas³⁹; por ocasião da inversão, surgiam as palavras componentes do léxico da língua portuguesa.

Tabela 10 – Transposição (nível da *sílaba*)

S9 – Transposição	
Palavras-alvo	Acertos
Tapór	8
Lhomí	9
Cafó	5
Valú	7
Total de acertos/Total máximo de acertos	29/40
Percentual de acertos	73%

Fonte: Construção nossa

Nesta tarefa, enquanto metade dos participantes – P1, P4, P6, P9 e P10 – atingiu a pontuação máxima, P2 fez três transposições corretas, dois deles – P5 e P7 – acertaram metade e outros dois – P3 e P8 – conseguiram fazer a transposição de somente uma palavra. Mais uma vez, podemos relacionar a dificuldade de P3 e P7, por exemplo, com as suas *performances* na escrita: ambos os participantes mostraram ainda não ter dominado completamente o sistema alfabético, o que está diretamente relacionado a esta tarefa, já que ela parece estar bastante associada ao conhecimento em escrita. Por outro lado, sujeitos como P1, P4, P6 e P10, por exemplo, que demonstraram um consistente domínio desse sistema, tiveram bons resultados nesta atividade.

Assim, podemos considerar que o índice de acertos na tarefa S9 foi significativo – 73% –, já que ela pode ser considerada complexa

³⁹ “Logatomas ou pseudo palavras são itens que obedecem ao sistema fonológico de uma dada língua, sem, contudo, fazerem parte de seu léxico, como, por exemplo, no português, ‘bena’”(SCLIAR-CABRAL, 2002, p. 151).

(BLANCO-DUTRA, 2009; FREITAS, 2004), pois exige a realização de três operações metacognitivas: o participante de pesquisa tinha de manter na memória o logatoma ouvido, realizar a inversão da ordem das sílabas e identificar a palavra. Além disso, importa ressaltar que, o fato de as palavras-alvo serem logatomas, por si só, já recrudescia o nível de dificuldades da tarefa, uma vez que os sujeitos não conseguiam identificar de imediato a palavra de origem dessa mesma tarefa. Podemos inferir, assim, que o índice de acertos nesta tarefa foi alto pelo fato de os participantes já conseguirem usar o seu conhecimento da escrita para realizar a transposição (FREITAS, 2004) – isto pôde ser visto no momento da aplicação do teste, por exemplo, quando alguns dos sujeitos utilizaram as mãos para escrever, imaginariamente, as palavras na mesa, de forma que visualizassem as sílabas para trocá-las de lugar. Esse mesmo comportamento foi registrado por Cerutti-Rizzatti (2004) com crianças.

A partir dos resultados expostos, entendemos que o nível de *consciência fonológica* referentemente à sílaba não apresentou dificuldades significativas para a maioria dos participantes de pesquisa categorizados no *estágio alfabético* de escrita, já que, como aponta a Tabela 1, nenhum deles apresentou uma pontuação inferior a 50% do total. Percebemos, no momento da aplicação do teste, que os participantes tiveram poucas dúvidas referentes às tarefas deste nível, respondendo rapidamente às atividades propostas.

Essa maior facilidade pode ser explicada pelo fato de que certas habilidades implicadas na eliciação dessa consciência independem, sob vários aspectos, da alfabetização, já que são adquiridas antes mesmo da instrução formal (ALVES, 2009). Assim, ao que parece, todos os falantes possuem algum conhecimento em torno das sílabas, já que se trata de uma unidade em boa medida naturalizada na segmentação da fala (GOMBERT, 1992) e usada comumente para determinados fins de comunicação social – expressões de elogios, espanto ou de ordens, por exemplo, valem-se, quando devidamente contextualizadas, da separação de sílabas (“Ma-ra-vi-lho-so!”, “Não a-cre-di-to!”, “Si-lên-cio!”). Zifcak (1981) argumenta que essa maior naturalização no tratamento das sílabas pode ser explicada pelo fato de que a estrutura da sílaba apresenta uma vogal nuclear que é geralmente caracterizada pelo pico da energia acústica, que atua como uma pista auditiva, facilitando a localização do segmento silábico.

Podemos, no entanto, visualizar que, ainda assim, o domínio do sistema alfabético contribui, em alguma medida, para melhores resultados em determinadas atividades de *consciência silábica*. O

participante P3, por exemplo, que demonstrou em sua *performance* em escrita não ter dominado o sistema alfabético completamente, foi o sujeito que teve o menor resultado em relação à consciência de sílabas, acertando somente metade da pontuação máxima, como mostra a Tabela 1. Por outro lado, o participante P6, que mostrou, em sua *performance* escrita, um domínio mais efetivo do código, foi aquele que teve o melhor resultado nos testes de *consciência silábica*: ele teve sucesso em todas as atividades, como mostra a Tabela 1, atingindo os 100% de acertos (quarenta pontos).

Apesar de não ser necessário apresentar um nível de escolarização ou de escrita para ter um bom desempenho em *consciência silábica* (FREITAS, 2004) – o que pode ser visualizado a partir dos participantes P3 e P7, por exemplo, que não apresentam domínio pleno da codificação, mas acertaram 50% e 63%, respectivamente –, ainda assim fica claro que a apropriação sistemática da escrita influencia em tal consciência das sílabas. Isso é explicado por conta de que algumas das habilidades em *consciência silábica* trabalhadas nas tarefas do CONFIAS parecem estar estreitamente ligadas aos avanços na apropriação da escrita alfabética (A. MORAIS, 2010). Dessa forma, aqueles participantes que apresentaram maiores escores são aqueles que já se apropriaram efetivamente do código, como os sujeitos P6, P1 e P4, que acertaram quarenta pontos (100%), 34 e 33 pontos (85% e 83%), respectivamente, como aponta a Tabela 1. Assim, a partir dos resultados e das discussões em torno deles, nosso estudo reitera que a *consciência silábica* incide sobre unidades significativamente mais perceptíveis para falantes, diferentemente daquelas voltadas à *consciência fonêmica*, questões que exploraremos a seguir.

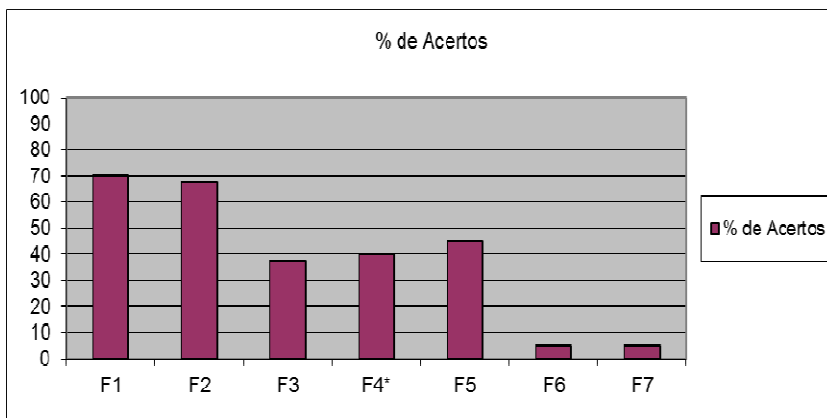
4.2.2 Desempenho no CONFIAS dos sujeitos no *estágio alfabético* de escrita – Nível do *fonema*

O outro nível investigado, a partir do teste CONFIAS, é aquele referente aos *fonemas* – a *consciência fonêmica* dos participantes foi testada para dar conta de um dos objetivos específicos desta dissertação, que é identificar, nesses mesmos participantes, habilidades metafonológicas referentes aos *fonemas*, para, a partir dos resultados, investigarmos quais dessas habilidades metafonológicas estão mais efetivamente implicadas no aprendizado da escrita.

As tarefas de *consciência fonêmica* solicitadas aos participantes foram: *Produção de palavra que inicia com o som dado*, *Identificação*

de fonema inicial, Identificação de fonema final, Exclusão, Síntese, Segmentação e Transposição – todas elas estão apontadas no Gráfico 3, e serão explicitadas e analisadas mais adiante. Assim, o Gráfico 3 apresenta o desempenho dos dez participantes categorizados no *estágio alfabético* de escrita no nível do *fonema*, de forma que F representa cada uma das tarefas – as barras azuis representam o número total de acertos obtidos pela totalidade dos sujeitos, enquanto as roxas apontam as percentagens. Todas as tarefas, tal qual no nível da *sílabas*, integralizam quatro pontos, podendo os dez sujeitos somarem, juntos, quarenta pontos em cada uma delas. A exceção está na tarefa F4, que integraliza seis pontos, de forma que o total passível de obtenção pelos dez participantes é sessenta pontos.

Neste nível de *consciência fonológica*, o teste CONFIAS propõe as sete atividades citadas anteriormente e, pelo Gráfico 3, podemos perceber que os sujeitos apresentaram um desempenho inferior àquele quantificado no nível da *sílabas*, o que converge com diversos estudos que apontam que a *consciência fonêmica* é a última a emergir no *continuum* de habilidades da *consciência fonológica* e que tem profundo imbricamento com a consolidação da instrução alfabética (A. MORAIS, 2010; CERUTTI-RIZZATTI, 2004; FREITAS, 2004; SCHERER, 2008; CIELO, 2001; J. MORAIS, 1998; BYRNE, 1996), sendo um processo complexo, que implica abstração psíquica – deve haver uma abstração intuitiva do falante, já que, na realidade física, a emissão vocal é um contínuo (MATTOSO CÂMARA JR., 1970).



(*) Total possível de F4 = 60 pontos (6 alternativas); demais tarefas = 40 pontos, cada (4 alternativas)

Legenda:

F1: Produção de palavra que inicia com o som dado / **F2:** Identificação de fonema inicial / **F3:** Identificação de fonema final / **F4:** Exclusão / **F5:** Síntese / **F6:** Segmentação / **F7:** Transposição

Gráfico 3 – Desempenho no nível do fonema

Fonte: Construção nossa

Na leitura do Gráfico 3, vemos uma diferença clara entre os percentuais de acertos das atividades, corroborando a compreensão de que algumas atividades de *consciência fonêmica* não podem ser tomadas em uma perspectiva monolítica, apresentando gradação no nível de dificuldades (GOUGH; LARSON, 1996), sendo algumas mais fáceis do que outras, em um gradiente de complexidade (CERUTTI-RIZZATTI, 2004; VANDERVELDEN, SIEGEL, 1995; YOPP, 1988), mesmo para os sujeitos no *estágio alfabético* de escrita.

As tarefas F1 e F2 apresentam os escores mais elevados, como mostra o Gráfico 3 – tais atividades são referentes à *Produção de palavra que inicia com o som dado* e à *Identificação de fonema inicial*, e integralizaram uma pontuação correspondente a 28 e 27 em um máximo de quarenta pontos respectivamente, o que equivale a 70% e 68% de acertos. Mais uma vez a manipulação de segmentos iniciais se mostra tarefa metacognitivamente mais simples (VANDERVELDEN, SIEGEL, 1995; YOPP, 1988).

Em F1, os participantes tinham de dizer uma palavra que iniciasse com o fonema sugerido no CONFIAS, explicitado por nós – tais fonemas podem ser visualizados na Tabela 10 a seguir, assim como

os acertos em cada um deles, que poderiam chegar a dez, já que esse é o número total de participantes.

Tabela 11 – Produção de palavra que inicia com o som dado

F1 – Produção de palavra que inicia com o som dado	
Sons-alvo	Acertos
[ʒ]	8
[v]	7
[ʃ]	8
[s]	5
Total de acertos/Total máximo de acertos	28/40
Percentual de acertos	70%

Fonte: Construção nossa

Os números de acertos nesta tarefa variaram entre os sujeitos: enquanto P1, P6 e P9 produziram todas as palavras com sucesso, quatro sujeitos acertaram três delas – P3, P5, P7 e P10 –, dois deles – P4 e P8 – conseguiram produzir duas palavras e P2 não fez nenhum ponto. O fonema que teve o menor índice de acertos foi o [s], como pode ser visto na Tabela 11.

Em F2, tarefa também relacionada à manipulação de fonemas iniciais, os sujeitos tinham de escolher, dentre as três palavras enunciadas por nós, qual delas iniciava com o mesmo fonema da palavra representada pela imagem indicada. As alternativas e também as imagens podem ser vistas na Tabela 12 que segue, assim como as respectivas pontuações, considerando que o máximo de acertos passível de cômputo em cada item era de dez.

Tabela 12 – Identificação de fonema inicial

F2 – Identificação de fonema inicial	
Alternativas	Acertos
Ovo – bolo – unha (imagem: urso)	5
Vela – figo – cola (imagem: folha)	6
Menino – presente – salada (macaco)	9
Doce – sapo – linha (dedo)	7
Total de acertos/Total máximo de acertos	27/40
Percentual de acertos	68%

Fonte: Construção nossa

Na tarefa F2, três dos participantes – P1, P5 e P6 – obtiveram o número máximo de pontos, enquanto P3, P9 e P10 somaram três acertos e P4 e P7 dois. Novamente, o sujeito P2, juntamente com P8, mostrou o menor número de acertos: um ponto.

Os resultados das atividades F1 e F2 são bastante semelhantes, como aponta o Gráfico 3, e elas podem ser tomadas como tarefas relacionadas (VANDERVELDEN, SIEGEL, 1995), já que ambas dependem do reconhecimento dos fonemas iniciais das palavras. A consciência de fonemas em posição inicial, segundo Vandervelden e Siegel (1995), é – no plano da *consciência fonêmica* – a que os sujeitos adquirem primeiro, seguida da consciência dos fonemas finais e, por último, dos mediais. Os resultados das duas tarefas convergem com aqueles de A. Morais (2010) – os adultos em *estágio alfabético* de escrita participantes da pesquisa do autor também obtiveram altos percentuais de acertos nas tarefas de identificação de palavras que têm o mesmo fonema inicial e produção de palavras que têm o mesmo fonema inicial (83% e 79% de acertos, respectivamente). Freitas (2004) também observa isso em seu estudo com crianças: tanto aquelas crianças em processo de alfabetização quanto aquelas que já eram alfabetizadas mostraram desempenho superior na tarefa relacionada à produção de palavra com fonema inicial.

Importa destacar, porém, que, a despeito das similaridades entre ambas as tarefas no que respeita ao foco no segmento inicial e na necessidade de escansão fonêmica, o nível de complexidade de F1 distingue-se do nível de complexidade de F2 dado que, nesta última

atividade, cabia ao sujeito converter imagem em som, segmentar os sons correspondentes à imagem e, em seguida, fazer o mesmo com as palavras enunciadas por nós, para, somente depois disso, cotejar os sons escandidos e concluir sobre sua (não)identidade fonêmica. Podemos observar, no entanto, que, no cômputo geral de acertos, não parece ter havido diferenças substantivas em se tratando dos escores obtidos em cada qual das tarefas.

Na tarefa seguinte, F3, *Identificação de fonema final*, o percentual de acertos foi baixo, já que os participantes integralizaram somente quinze pontos (38%), como mostra o Gráfico 3. Nessa tarefa, os sujeitos tinham de identificar qual palavra, dentre as três enunciadas por nós, terminava com o mesmo fonema da palavra representada pela imagem⁴⁰ que lhes foi apresentada. Na Tabela 13 a seguir, estão listadas as alternativas e também estão nomeadas as imagens que compuseram essa tarefa, assim como os pontos obtidos pelos participantes em cada uma delas, cujo total em cada item correspondia a dez acertos.

Tabela 13 – Identificação de fonema final

F3 – Identificação de fonema final	
Alternativas	Acertos
Pedra – garfo – férias (imagem: lápis)	5
Nariz – colher – manhã (imagem: tambor)	3
Criança – cidade – banheiro (imagem: piano)	5
Cabeça – parede – morcego (imagem: escada)	2
Total de acertos/Total máximo de acertos	15/40
Percentual de acertos	38%

Fonte: Construção nossa

Nesta tarefa, somente um participante – P9 – atingiu os quatro pontos possíveis, e P6 fez três identificações corretas. Todos os outros oito sujeitos computaram somente um ponto, apontando, assim, para uma evidente dificuldade de identificação de fonemas na posição final das palavras. Desses oito, três acertaram a primeira alternativa (referente à imagem do *lápis*) e três a penúltima (referente à imagem do *piano*) –

⁴⁰ Mais uma vez, o registro do zelo em relação à compatibilidade no reconhecimento das imagens.

por outro lado, as alternativas que tiveram mais erros foram referentes às imagens do *tambor* e da *escada*. Importa reconhecermos nossa dificuldade em explicar esse comportamento em se tratando desses itens especificamente.

Os resultados desta atividade convergem com aqueles da pesquisa de Freitas (2004), corroborando a asserção de que manipular fonemas finais das palavras é mais difícil para os falantes do que fazê-lo com fonemas iniciais. Já reiteramos essa consideração largamente, aqui, sobretudo com base em estudos aos quais talvez possamos conferir a condição de *seminais* no tocante a essa questão, realizados por Vandervelden e Siegel (1995).

Outra tarefa bastante custosa para os participantes foi a de *Exclusão* (F4) – nela, eles tinham de fazer o apagamento de determinados fonemas das palavras que lhes eram enunciadas para, então, enunciar a palavra remanescente. Esta atividade, segundo Moojen *et. al.* (2003), Vandervelden e Siegel (1995) e Yopp (1988), envolve graus mais avançados de consciência fonêmica. Todas as palavras-alvo e seus respectivos números de acertos podem ser vistos na Tabela 14 a seguir, considerando que o número máximo de acertos em cada item era de dez.

Tabela 14 – Exclusão (nível do *fonema*)

F4 – Exclusão	
Palavras-alvo	Acertos
Som [r] de mar	6
Som [ʒ] de jaula	4
Som [v] de vida	4
Som [s] de pasta	4
Som [a] de peça	3
Som [u] de viúva	3
Total de acertos/Total máximo de acertos	24/60
Percentual de acertos	40%

Fonte: Construção nossa

A partir do Gráfico 3, vemos que, considerado o escore máximo de sessenta pontos passível de integralização nesta atividade, a maior pontuação obtida foi de 24 pontos (40%). Na busca de explicar esse desempenho, recorreremos a Moojen *et. al.* (2003), Cielo (2001) e Yopp (1988), autores para os quais a capacidade de apagamento envolve graus mais avançados da consciência fonêmica: trata-se de uma atividade metacognitiva que implica identificação e a manipulação conscientes do

fonema que será apagado, pois, em seguida, deve ser pronunciada a palavra remanescente –; assim, a tarefa não pode ser realizada somente pelo uso de pistas fonéticas. Então, esta é uma tarefa complexa, já que pede três operações distintas – manter a palavra na memória, realizar o apagamento/exclusão do fonema e, então, identificar a nova palavra (BLANCO-DUTRA, 2009; FREITAS, 2004). Em itens como “peça/pés”, por exemplo, a dificuldade parece ser maior – tal qual se registra no número de acertos da Tabela 14 – possivelmente por conta da *contaminação* das informações derivadas da modalidade escrita da língua, as quais recrudescem diferenças entre itens que, como esses, têm expressiva similaridade na enunciação oral.

Possivelmente em razão desse *pool* de dificuldades, somente dois participantes – P4 e P6 – fizeram a exclusão correta nas seis palavras, e outro – P5 – acertou cinco delas – o escore do restante dos sujeitos oscilou entre zero e dois pontos apenas: P1 e P8 acertaram dois pontos, P2, P7 e P10 um ponto e P3 e P9 não excluíram corretamente nenhum dos fonemas. Fica evidente, nesta tarefa, o quanto a *consciência fonêmica* tem um efetivo imbricamento com o domínio do código alfabético: enquanto os sujeitos P4 e P6 mostraram, em suas *performances* em escrita, um domínio bastante consolidado desse código, P2, P3 e P7 demonstraram ainda não dominar algumas relações entre grafemas e fonemas. Assim, por envolver graus avançados dessa consciência, aqueles que não têm uma maior apropriação do sistema não conseguiram fazer a exclusão dos fonemas solicitados.

Um fato curioso na atividade F4 é que, contrariamente ao esperado, não houve uma diferença significativa em relação aos acertos dependendo da posição do fonema a ser excluído. O maior número de acertos foi na primeira palavra, que pedia que fosse excluído o último fonema, e a pontuação referente aos fonemas iniciais é idêntica àquela obtida na palavra “pasta”, em que se solicitava o apagamento do fonema medial. Os menores números são referentes às duas últimas palavras-alvo, que pediam a exclusão de fonema final e medial, respectivamente. Uma possível explicação para o melhor desempenho na ocorrência “mar/má” seja a natureza monossilábica do item, tanto quanto a propensão, na oralidade, para exclusão de coda silábica como essa em outros contextos.

Na atividade F5, *Síntese*, os participantes também tiveram dificuldades – nesta tarefa, tinham de juntar os fonemas enunciados separadamente por nós e pronunciar a palavra que formavam. Considerada a integralização máxima de quarenta pontos, o escore obtido pelo grupo foi de somente dezoito pontos (45%). A seguir, na

Tabela 15, disponibilizamos as palavras-alvo desta atividade, com suas respectivas pontuações ao lado, considerando que o número máximo de acertos em cada item correspondia a dez.

Tabela 15 – Síntese (nível do fonema)

F5 – Síntese	
Palavras-alvo	Acertos
J – á	1
U – v – a	10
A – s – a	5
M – a – l – a	2
Total de acertos/Total máximo de acertos	18/40
Percentual de acertos	45%

Fonte: Construção nossa

Houve um grande estranhamento por parte dos estudantes em relação a esta atividade, parecendo-nos que não foram instigados a trabalhar, em seu processo de alfabetização, com os fonemas de forma isolada – em muitos momentos, quando dizíamos os fonemas separadamente, alguns riam, pois achavam “barulhos engraçados”. Somente dois participantes – P5 e P6 – acertaram três pontos, enquanto os outros oscilaram entre um ou dois pontos no máximo. Os acertos, no entanto, convergiram: os quatro sujeitos que acertaram um ponto – P1, P2, P3 e P9 – o fizeram na palavra “u – v – a”, enquanto os outros quatro, que acertaram dois pontos – P4, P7, P8 e P10 – , o fizeram também nesta palavra e em “a – s – a”. Isso provavelmente se deve ao fato de que os fonemas /v/ e /z/ são fricativos (labiodental e alveolar, respectivamente), por isso mais audíveis, já que se prolongam na corrente sonora. Por outro lado, mesmo que /ʒ/ seja também uma consoante fricativa (alveopalatal), o vocábulo proposto pelo teste que contém tal fonema – “já” –, consiste em uma palavra não nocional de natureza adverbial, o que torna a tarefa mais complexa, pois os sujeitos certamente reconhecem mais rapidamente as palavras nocionais, que são nomes e verbos, como nas outras alternativas.

A outra alternativa que apresentou um baixo índice de acertos foi a última, “mala” – uma possível explicação é a dificuldade de audição por conta do fonema /m/ ser uma nasal (bilabial) e, por isso, ter uma baixa amplitude do sinal, uma vez que as nasais têm seu sinal amortecido e frequências mais graves (diferentemente das fricativas alveolares e alveopalatais, por exemplo, que são mais agudas) – isso redundaria em dificuldade na audição e, por implicação, no

reconhecimento do fonema e na relação que ele estabelece com o seu grafema correspondente.

Na tarefa seguinte, *Segmentação* (F6), que demandava o movimento contrário dos participantes – falávamos as palavras e eles tinham de segmentá-las –, os escores diminuíram ainda mais, como mostra o Gráfico 3: somente um participante – P6 – totalizou dois de um máximo de quatro pontos, o restante não conseguiu segmentar nenhuma das palavras, resultando, assim, em um total de 5% de acertos na atividade. As palavras-alvo estão apresentadas na Tabela 16 a seguir, juntamente com os resultados em cada uma delas, considerando o número máximo de dez acertos em cada um dos itens.

Tabela 16 – Segmentação (nível do *fonema*)

F6 – Segmentação	
Palavras-alvo	Acertos
Chá	1
Oso	1
Lixo	0
Mola	0
Total de acertos/Total máximo de acertos	2/40
Percencial de acertos	5%

Fonte: Construção nossa

É importante percebermos, nessa atividade, que, além da abstração do fonema, outro fator que pode ter sido complicador para os participantes é a escolha dos vocábulos: se eles se valessem de pistas escritas para fazer as segmentações, algumas palavras dificultariam bastante isso, como em “chá”, por exemplo, que contém um dígrafo em que há o grafema “h”, que não apresenta a possibilidade de ser pronunciado. Em “osso” e “lixo”, também podemos inferir que há complicações para os sujeitos, pois tais palavras contêm aquelas relações fonêmico-grafêmicas mais complexas que discutimos no primeiro capítulo desta dissertação. A única palavra-alvo, no entanto, que estaria salva de quaisquer dessas complicações ortográficas – “mola” –, não apresentou nenhum acerto, o que demandaria explicações de outra natureza.

Os resultados apresentados no Gráfico 3 convergem com aqueles da pesquisa de A. Morais (2010), em que os adultos no *estágio alfabético* de escrita acertaram somente 17% das ocorrências que requeriam *segmentação*. Freitas (2004) também observa isso em sua pesquisa com crianças e sugere que possivelmente tal dificuldade se

deva ao fato de que não é comum para os sujeitos uma atividade de falar isoladamente os sons das palavras, além de ser uma tarefa difícil por conta do caráter abstrato do fonema. “Isso demonstra que pronunciar fonemas isoladamente é algo extremamente complexo e que não constitui um requisito para o aprendizado do SEA [sistema de escrita alfabética]” (A. MORAIS, 2007, p. 163).

Assim, F7, a tarefa de *Transposição* (ou reversão), também apresentou um escore máximo de dois pontos (5%) – de um total de quarenta pontos –, como mostra o Gráfico 3, pontuação devida a somente um dos participantes – P5. Aqui, os sujeitos tinham de, a partir das palavras enunciadas por nós, pronunciar os fonemas de trás para frente, formando uma nova palavra. Na Tabela 17 a seguir, estão listadas as palavras-alvo desta tarefa e suas respectivas pontuações. A exemplo da atividade de transposição levada a cabo no plano da sílaba, também nesta atividade a ordem em que enunciamos os fonemas compunha alguns logotomas; na reversão, eliciavam-se as palavras correspondentes a itens lexicais do português.

Tabela 17 – Transposição (nível do *fonema*)

F7 – Transposição	
Palavras-alvo	Acertos
alé (ela)	1
óva (avó)	1
ôla (alô)	0
ias (sai)	0
Total de acertos/Total máximo de acertos	2/40
Percentual de acertos	5%

Fonte: Construção nossa

Esta tarefa demanda expressivos índices de consciência fonêmica, já que precisa do isolamento e da manipulação de cada fonema para que a ordem da palavra seja modificada – assim, a atividade de *transposição fonêmica* pode ser vista como a mais complexa dos níveis de dificuldade da consciência fonêmica (CERUTTI-RIZZATTI, 2004; CIELO, 2001; VANDERVELDEN, SIEGEL, 1995; STAHL, MURRAY, 1994).

Além de toda a dificuldade relacionada a essa habilidade, outro fator que pode ter dificultado na ação metacognitiva dos sujeitos é o fato de as palavras-alvo consistirem logotomas, o que por si só dificulta a atividade, já que os sujeitos não as reconhecem de imediato. Além disso, somente uma dessas palavras é um nome – as outras consistem em pronome, interjeição e verbo, o que complexificaria ainda mais a tarefa

de reconhecimento das palavras (BERTHOUD-PAPANDROPOULOU; SINCLAIR, 1974).

Assim, a partir dos resultados apontados no Gráfico 3 e das discussões acerca das atividades expostas nas tabelas, parece-nos evidente que as atividades metacognitivas no nível do fonema apresentaram maiores dificuldade para os dez participantes do *estágio alfabético* de escrita do que tais atividades no nível da *sílaba*. Como já discutimos no início desta seção, tais resultados convergem com os estudos de diversos autores, que concordam que a consciência fonêmica é a última a emergir no *continuum* das habilidades de consciência fonológica (A. MORAIS, 2010; CERUTTI-RIZZATTI, 2004; FREITAS, 2004; SCHERER, 2008; CIELO, 2001; J. MORAIS, 1998, BYRNE, 1996; YOPP, 1988). Dessa forma, parece-nos evidente que os participantes da pesquisa categorizados no *estágio alfabético* de escrita apresentaram maior facilidade em responder as tarefas de *consciência silábica*, apontando também para o fato de que a *consciência fonêmica* está mais relacionada às experiências em leitura e escrita, já que vai sendo aprimorada, como coloca Freitas (2004), à medida que os sujeitos são expostos ao ensino sistemático da escrita, corroborando a discussão empreendida no primeiro capítulo desta dissertação, em que advogamos em favor da mútua influência entre as habilidades de consciência fonológica e o ensino da decodificação e da codificação. Isso fica claro também a partir da Tabela 1, que aponta os resultados de cada participante nas tarefas de *consciência de fonemas* – novamente, P6 apresenta os melhores escores (73%), seguido de P5 (60%), corroborando aquilo que já apontamos: quanto maior a apropriação do código escrito, maiores as habilidades em consciência fonológica. Por outro lado, quando tal apropriação ainda não é totalmente consolidada, algumas habilidades dessa consciência não são eliciadas, como é o caso de P2 e P3, que apresentaram escores bastante baixos – 13% e 27%, respectivamente. Eis a mútua influência entre instrução alfabética e habilidades fonêmicas a que já fizemos menção neste estudo.

Na próxima seção, apontaremos os resultados dos participantes dos outros estágios de escrita, na busca de compreendermos se, no espectro de nosso estudo, a *consciência fonêmica* apresenta maior dificuldade do que a *silábica*, independentemente do estágio de escrita em que se encontra o sujeito.

4.3 Desempenho no CONFIAS dos sujeitos nos outros estágios de escrita

Após termos apresentado e discutido os resultados referentes ao desempenho no CONFIAS daqueles participantes de pesquisa que tiveram suas *performances* em escrita categorizadas no *estágio alfabético*, faremos nesta seção uma discussão semelhante; no entanto, nosso foco agora são aqueles participantes com *performance* categorizada nos demais estágios de escrita. Tal categorização foi feita de acordo com a discussão empreendida na seção 4.1, deste capítulo, na qual procedemos à análise dos ditados. Devemos reafirmar, como já colocamos em seção anterior, que tais sujeitos estavam em um nítido processo de transição entre esses estágios e, por isso, a categorização de sua escrita considerou essa condição. Os quatro participantes estão em diferentes estágios ou em momentos de transição distintos entre esses estágios. Assim, nossa análise de seu desempenho no CONFIAS será feita individualmente, para que possamos empreender uma discussão que relacione as características de cada estágio com as habilidades em *consciência fonológica* apresentadas pelos sujeitos. Essa opção nos expõe ao risco de repetições sob o ponto de vista analítico, custo a que nos submetemos em nome de salvuardarmos o foco nos *estágios implicacionais*, comportamento justificado em razão das questões de pesquisa que movem esta dissertação.

Dessa forma, apresentamos a seguir o Gráfico 4, que aponta o desempenho dos quatro participantes de pesquisa que tiveram sua escrita categorizada nos estágios *silábico-alfabético/alfabético*, *silábico*, *silábico/silábico-alfabético* e *pré-silábico* (nível não-icônico)⁴¹, apresentando seus índices gerais de acertos. As barras azuis do Gráfico 4 representam os índices de acertos nas atividades do nível da *silaba* – que totalizavam quarenta pontos –, enquanto as barras vermelhas apontam os resultados referentes às atividades do nível do *fonema* – que somavam, no máximo, trinta pontos. As barras verdes mostram a soma de ambos os níveis, que poderia chegar a setenta pontos.

⁴¹ A ordem da numeração que identifica os participantes não segue a sequência de desenvolvimento dos estágios implicacionais de escrita, pois, para fins de organização dos dados, numeramos os sujeitos anteriormente à análise e à categorização de sua *performance* no ditado.

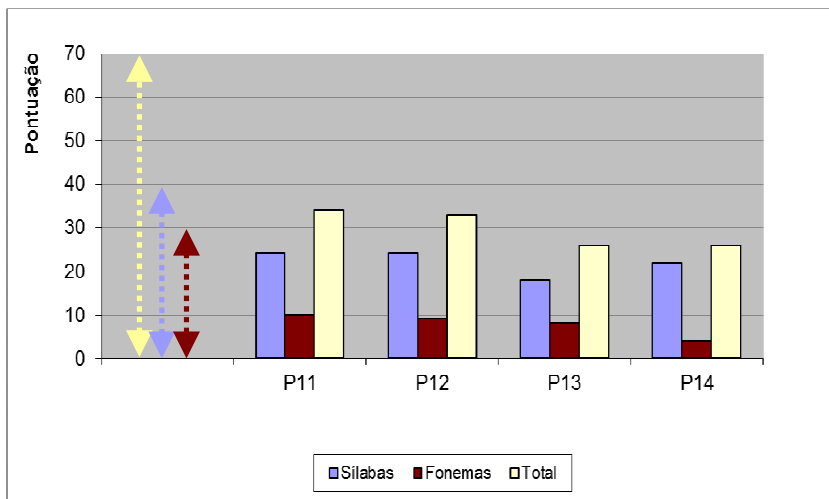


Gráfico 4 – Desempenho no CONFIAS dos sujeitos nos demais estágios de escrita

Fonte: Construção nossa

Com a análise do Gráfico 4 e da Tabela 18⁴² a seguir, na qual apontamos o número de acertos em cada um dos níveis e as respectivas percentagens de acertos, parece claro que não há uma diferença significativa nos percentuais de acertos de P11 e P12, tanto no nível da *silaba* quanto no do *fonema*, questão que aprofundaremos mais adiante. Fica evidente, também, que o participante de pesquisa no *estágio pré-silábico*, P14, saiu-se melhor no teste referente à *consciência silábica* do que o sujeito P13, na transição entre os estágios *silábico* e *silábico-alfabético*. Já no teste referente aos fonemas, P14 teve índices menores de acertos, o que converge com a discussão empreendida nesta dissertação sobre a *consciência fonêmica* – voltaremos a ela quando analisarmos os resultados destes participantes de pesquisa individualmente.

⁴² Ao lado dos participantes, retomamos os estágios em que foram categorizados.

Tabela 18 – Índice de acertos dos participantes nos outros estágios de escrita

Participante	Estágio	Nível da Sílab (acertos)	%	Nível do Fonema (acertos)	%
P11	Silábico-alfabético/Alfabético	24	60%	10	33%
P12	Silábico	24	60%	9	30%
P13	Silábico/ Silábico-alfabético	18	45%	8	27%
P14	Pré-silábico	22	55%	4	13%

Fonte: Construção nossa

Ainda a partir da visualização do Gráfico 4 e da Tabela 18, é perceptível que o melhor desempenho foi de P11, que estava na transição entre os estágios *silábico-alfabético* e *alfabético* de escrita. Esse participante apresentou um acerto de 34 pontos no total (49%), sendo que 24 acertos (de um total de quarenta pontos) foram no nível da *sílaba* e dez (de um total de trinta pontos) foram no nível do *fonema*. Tais resultados corroboram a constatação que fizemos ao longo das seções anteriores: quanto mais avançado o estágio de escrita em que se encontra o sujeito, melhores são os resultados nos testes de consciência fonológica (A. MORAIS, 2010; FREITAS, 2004; SCHERER, 2008) – “[...] pode-se comprovar que a aquisição da escrita aprimora as habilidades metafonológicas [...]” (FREITAS, 2004, p. 126). É interessante percebermos que, mesmo apresentando sua escrita com características de transição entre dois estágios, P11 já demonstra um desempenho superior no CONFIAS quando comparado ao desempenho de alguns dos sujeitos categorizados no *estágio alfabético* – no nível da *sílaba*, por exemplo, obteve resultados superiores aos dos participantes P3 e P8, e no nível do *fonema* apresentou um desempenho mais significativo do que P2, P3, P7, e P8, igualando-se ao resultado de P10, o que será objeto de discussão à frente.

O participante seguinte, P12, que teve sua *performance* escrita categorizada no *estágio silábico*, apresentou um resultado bastante próximo ao de P11: um ponto a menos nas tarefas do nível do *fonema*, totalizando nove acertos, enquanto, no nível da *sílaba*, o índice de acertos foi o mesmo – 24 pontos, somando 33 pontos no total (47%). Esses resultados não correspondem ao movimento esperado, em razão

de haver, entre P12 e P11, uma significativa diferença em se tratando do domínio em instrução alfabética. Voltaremos a essa discussão à frente.

Outra *performance* que contrariou nossas expectativas foi aquela observada em se tratando do sujeito P13, que evidenciava estar em uma transição entre os *estágios silábico* e *silábico-alfabético* de escrita. Esse alfabetizando apresentou um desempenho inferior ao dos participantes anteriores, como pode ser visto na Tabela 18: dezoito pontos no nível da *silaba* (de um total de quarenta pontos) e oito no nível do *fonema* (de um total de trinta pontos), totalizando 26 pontos, o que equivale a 37% do total. Comparando tais resultados com aqueles obtidos por P12, poderíamos supor que P12 apresentaria escores inferiores aos de P13, já que evidenciou, em sua *performance* escrita, características de somente um estágio de escrita – *silábico* –, sem mostrar sinais de transição, tal qual ocorreu com P13. O movimento, entretanto, foi contrário: P13 mostrou menor habilidade em *consciência fonológica* – no entanto, no nível do fonema, a diferença foi bastante pequena entre P12 e P13, de somente um ponto.

Não podemos deixar de registrar, todavia, que houve um fator que influenciou substancialmente para o baixo índice de acertos de P13 no nível da *silaba*. Esse participante de pesquisa fez diversos pedidos de repetição das palavras-alvo das atividades e, como já reiteramos em seção anterior, as instruções de aplicação do CONFIAS são claras em relação à pontuação: caso o participante de pesquisa peça repetição das palavras, o pesquisador não deve considerar a resposta, atribuindo zero ao resultado (MOOJEN *et. al.*, 2003). Nossos registros indicam que P13 acertou quatro alternativas (além das consideradas) no nível da *silaba* depois de solicitar repetição – após repertimos as palavras, ele deu a resposta certa em quatro casos (não computados), que serão detalhados em seção posterior, destinada à análise do desempenho deste participante.

É interessante perceber, também, que, à medida que o teste foi se complexificando, os pedidos de repetição, em se tratando de P13 especificamente, diminuíram – no nível do *fonema*, por exemplo, houve somente dois pedidos, enquanto, no da *silaba*, P13 havia solicitado a repetição de treze alternativas distintas, mesmo tendo sido alertado de que sua resposta não seria levada em consideração, já que para nós era válida apenas a primeira resposta. Parece-nos que a explicação para tal postura pode derivar da necessidade de o participante ter certeza de sua resposta antes de enunciá-la – após ter se familiarizado com o teste, diminuíram as solicitações de tais repetições. Se essa interpretação procede, tratar-se-ia, aqui, da interveniência de questões

comportamentais na realização do teste. Tal discussão será retomada mais à frente na análise detalhada do desempenho de P13.

O último sujeito, P14, que teve sua escrita classificada no estágio *pré-silábico* (nível não-icônico), apresentou um resultado geral igual ao de P13 – 37% –, no entanto esse percentual só ocorreu por conta dos resultados de P14 referentes ao nível da *silaba*, no qual esse participante apresentou 22 acertos (de um total de quarenta pontos). No nível do *fonema*, o resultado foi de quatro pontos (de um total de trinta pontos), bastante inferior aos dos outros participantes, confirmando, pois, nossa expectativa de haver uma maior dificuldade em se tratando desse nível, dada a inserção de P14 em estágio implicacional de escrita bastante inicial.

Mais uma vez, percebemos, a partir dos resultados de P14, que “[...] algumas habilidades parecem estreitamente vinculadas aos avanços na apropriação da escrita alfabética [...]” (A. MORAIS, 2010, p. 63). Além disso, podemos constatar, com os resultados desse participante do estágio *pré-silábico* de escrita que, mesmo com resultados inferiores no nível do fonema, o sujeito demonstrou habilidades metafonológicas, o que mostra, segundo Freitas (2004), que não há como supor que a *consciência fonológica* surge a partir da aquisição da escrita – novamente, elementos em favor da denegação de uma relação causal linear entre ambos os processos: desenvolvimento da consciência fonológica *versus* domínio em instrução alfabética.

Assim, baseados na análise do Gráfico 4 e da Tabela 18, corroboramos a discussão empreendida nas seções anteriores, em que nos colocamos a favor da mútua influência entre a eliciação da *consciência fonológica* e a aprendizagem da codificação e da decodificação da modalidade escrita da língua – os participantes de pesquisa dos outros estágios de escrita, que não o *alfabético*, apresentaram um desempenho inferior àquele da maioria dos sujeitos do *estágio alfabético* de escrita. A exceção está em P2, P3 e P8, que tiveram resultados gerais (43%, 40% e 44%, respectivamente) inferiores e aos de P11 e P12 (49% e 47%, respectivamente), discussão a que voltaremos ao final desta análise. O detalhamento do desempenho no CONFIAS de cada um dos sujeitos categorizados nos outros estágios será feito a seguir, a fim de empreendermos uma discussão que busque, também, relacionar tais desempenhos com a *performance* escrita dos participantes.

4.3.1 Desempenho no CONFIAS do participante de pesquisa na transição entre os estágios *silábico-alfabético* e *alfabético* de escrita (P11)

O participante de pesquisa que teve sua performance em escrita categorizada na transição entre os estágios *silábico-alfabético* e *alfabético* – P11 – apresentou um índice de acertos de 34 pontos (49%) (de um total de setenta). Desses, 24 pontos (de um total de quarenta pontos) foram correspondentes ao nível da *sílaba* e dez pontos (de um total de trinta pontos) correspondentes ao nível do *fonema*. Importa, pois, observarmos o quanto o seu conhecimento acerca do código escrito está implicado em seu desempenho em certas habilidades em *consciência fonológica*. Assim, a seguir apresentaremos as pontuações de P11 em cada uma das tarefas do CONFIAS, buscando empreender uma discussão que relacione a sua *performance* no ditado com os resultados do teste.

4.3.1.1 Desempenho de P11 – Nível da *sílaba*

Antes de iniciarmos a discussão acerca do desempenho de P11 no nível da *sílaba*, consideramos relevante fazer uma retomada das tarefas do CONFIAS deste nível, para que não tenhamos de voltar nosso olhar, a todo momento, para as tabelas inseridas ao longo da análise do desempenho dos participantes do *estágio alfabético*, facilitando, assim, a leitura desta seção. Assim, a Tabela 19 a seguir será referida durante toda a análise do desempenho em *consciência silábica* dos participantes que tiveram sua *performance* escrita categorizada nos outros estágios (que não o *alfabético*).

Tabela 19 – Tarefas do CONFIAS (nível da *sílaba*)

TAREFAS (nível da <i>sílaba</i>)	PALAVRAS-ALVO ALTERNATIVAS SÍLABAS-ALVO IMAGENS
S1 – Síntese	bi-co sor-ve-te má-gi-co e-le-fan-te
S2 – Segmentação	Gato abacaxi cachorro escova
S3 – Identificação de sílaba inicial	fada – vaso – lata (imagem: faca) sapato – piscina – bigode (imagem: pipoca) bandeira – palito – carroça (imagem: cabide) raposa – semana – chinelo (imagem: cenoura)
S4 – Identificação de rima	pão – dor – trem (imagem: flor) morango – tapete – castelo (imagem: martelo) relógio – orelha – vestido (imagem: abelha) armazém – carnaval – injeção (imagem: coração)
S5 – Produção de palavra com a sílaba dada	Ca ba pi so
S6 – Identificação de sílaba medial	fumaça – lanterna – espeto (imagem: tomate) mochila – caneta – telhado (imagem: palhaço) soldado – gravata – vizinho (imagem: cavalo) avental – macarrão – dominó (imagem: jacaré)

S7 – Produção de rima	Balão café rato bola
S8 – Exclusão	“ci” de cipó “pi” de piolho “es” de escola “té” de pateta “ve” de gaveta “le” de pele “to” de gasto “cól” de caracol
S9 – Transposição	Tapór lhomí cafó valú

Fonte: Construção nossa

Nas tarefas do CONFIAS referentes à *consciência silábica*, P11 mostrou resultados significativos em algumas delas, no entanto, em outras, sua pontuação foi baixa. A Tabela 20 a seguir apresenta os acertos do participante em cada uma das tarefas referentes ao nível da *silaba*. Todas as tarefas, exceto uma, apresentavam um total possível de quatro pontos, pois continham quatro alternativas – a única tarefa que apresentava um outro total possível era S8, que previa um máximo de oito pontos, já que continha oito alternativas.

Tabela 20 – Desempenho de P11 no nível da *sílaba*

Tarefas – Nível da Sílab	Acertos	%
S1 – Síntese	4	100%
S2 – Segmentação	3	75%
S3 – Identificação de sílaba inicial	2	50%
S4 – Identificação de rima	4	100%
S5 – Produção de palavra com a sílaba dada	4	100%
S6 – Identificação de sílaba medial	1	25%
S7 – Produção de rima	2	50%
S8 – Exclusão *	3	38%
S9 – Transposição	1	25%
Total de acertos/Total máximo de acertos	24/40	60%

* Esta tarefa, diferentemente das outras, apresentava um total máximo de oito pontos.

Fonte: Construção nossa

A partir da Tabela 20, podemos visualizar quais foram as tarefas mais fáceis e quais foram aquelas que apresentaram dificuldades para o sujeito P11: as atividades de *Síntese*, *Identificação de rima*, *Produção de palavra com a sílaba dada* e *Segmentação*, por exemplo, foram feitas com sucesso pelo alfabetizando, já que ele atingiu o total máximo nas três primeiras e errou somente uma das palavras nesta última.

Assim, novamente constatamos, já que os resultados dos participantes do estágio *alfabético* convergem com esses de P11, que *Síntese*, por exemplo, é uma tarefa relativamente mais simples (BLANCO-DUTRA, 2009; FREITAS, 2004), uma vez que requer somente que o sujeito escute as palavras e as repita em seguida sem os intervalos, não exigindo um grande esforço cognitivo – há somente uma operação metacognitiva seguida de resposta. Outra tarefa fácil para P11 e também para os participantes do *estágio alfabético* foi a *Produção de palavra com a sílaba dada*, apontando novamente para a maior facilidade que os falantes da língua portuguesa têm para incidir metacognitivamente sobre as sílabas iniciais das palavras do que sobre as

mediais ou finais (A. MORAIS, 2010; CARDOSO-MARTINS, 1996; VANDERVELDEN; SIEGEL, 1995).

Em relação à tarefa de *Segmentação*, o único erro cometido por P11 foi na separação das sílabas do vocábulo “cachorro” – ao invés de segmentar em três partes, disse “ca-chorro”. Como ele segmentou corretamente o vocábulo seguinte, “escova”, que, é também uma palavra trissílaba paroxítona, inferimos implicações grafêmicas em se tratando de “cachorro”: há, nessa palavra, a ocorrência de dois dígrafos e, como ao longo do processo, percebemos a recorrência a pistas gráficas para responder aos testes, como já registrado por outros estudos, a exemplo de Cerutti-Rizzatti (2004), entendemos que a presença desses dígrafos pode ter constituído fator interveniente nesta resposta. Todos os vocábulos deste item apresentavam padrão CV, no entanto, em “gato”, “abacaxi” e “escova”, as consoantes não constituíram, sob o ponto de vista grafêmico, dígrafos. Entendemos que essa ocorrência em particular parece referendar, em alguma medida, a recorrência a pistas gráficas na resposta aos testes orais.

Na tarefa de *Identificação de rima*, P11, diferentemente dos participantes do *estágio alfabético*, obteve o total máximo de pontos, não demonstrando nenhuma dificuldade em perceber as partes finais das palavras-alvo. A outra atividade de rima – *Produção de rima* –, no entanto, mostrou que tal participante ainda não desenvolveu totalmente as habilidades relacionadas à rima: teve dois acertos do total de quatro. Os erros foram em relação aos vocábulos “rato” e “bola”, em que P11 respondeu “raque” e “boxe”, utilizando a primeira sílaba das palavras para formar uma nova, apontando, novamente, para a maior facilidade em lidar com segmentos iniciais. O mesmo movimento aconteceu com aqueles sujeitos do *estágio alfabético*: o número de acertos nestes dois vocábulos foi bastante baixo, o que atribuímos ao fato de que as outras palavras (“balão” e “café”) têm a segunda sílaba como tônica, de forma que a palavra rimada deve incluir somente a última sílaba, diferentemente de “rato” e “bola”, que apresentam a primeira sílaba como tônica, o que exige que as palavras criadas utilizem duas sílabas para rimarem – eis a distinção entre *rima da sílaba* e *rima da palavra* (ALVES, 2010; LAMPRECHT *et al.*, 2004).

O sujeito P11 mostrou dificuldades também nas atividades de *Identificação de sílaba inicial* e *Identificação de sílaba medial*, como aponta a Tabela 20: na primeira, ele acertou dois pontos dos quatro possíveis e, na segunda, somente um, indicando, com uma pequena diferença, que lidar com os segmentos iniciais é mais fácil do que com os mediais e finais, como afirmam autores como A. Morais (2010),

Freitas (2004), Cerutti-Rizzatti (2004), Scherer (2008), Gombert (1995) e Vandervelden e Siegel (1995). Ao solicitarmos que identificasse, a partir da imagem de *pipocas*, qual das palavras dadas (Tabela 19) iniciava com a mesma sílaba que esse vocábulo, P11 respondeu “bigode”, sugerindo ainda não dominar uma das relações fonêmico-grafêmicas mais simples, confundindo as duas consoantes oclusivas bilabiais (uma vozeada e a outra não). O outro erro de indentificação de sílaba inicial foi em relação à imagem de um *cabide*, em que P11 deu como resposta “palito”, o que suscita uma possível associação conceitual no que respeita ao material físico de que ambos são geralmente feitos, a madeira. Nas identificações de sílabas mediais, o participante acertou somente a primeira alternativa, errando todas as outras.

As outras duas tarefas em que P11 mostrou bastante dificuldade foram a de *Exclusão* e *Transposição*. Na primeira, que previa um total possível de oito pontos, o participante de pesquisa acertou somente as três primeiras ocorrências, que são justamente aquelas que requerem que a sílaba inicial seja excluída, como pode ser visto na Tabela 19 –; nas outras, que demandavam que a exclusão fosse feita a partir das sílabas mediais e finais, o sujeito não obteve sucesso na resposta; eis de novo a gradação de dificuldades correspondente à posição dos segmentos na palavra (A. MORAIS, 2010; ALVES, 2009; VANDERVELDEN, SIEGEL, 1995; CARDOSO-MARTINS, 1996). Além dessa dificuldade em lidar com segmentos de meio e de final de palavra, temos de levar em conta que essa tarefa, segundo Blanco-Dutra (2009) e Freitas (2004), é bastante complexa quando se trata da *consciência silábica*, já que requer três operações distintas: manter a palavra memorizada, fazer a exclusão e depois falar a palavra que se formou.

Já na atividade de *Transposição*, P11 acertou uma das alternativas dentre as quatro possíveis: conseguiu transpor “lhomí” para formar “milho”. Em todas as outras, não fez tentativas, afirmando que não saberia como inverter os logotomas propostos. É interessante percebermos que essa é uma das atividades de *consciência silábica* que mais dependem do conhecimento da escrita, assim como a tarefa anterior. Ao retormarmos o ditado desse sujeito (Figura 11), percebemos, ainda, um conflito em relação à quantidade de grafemas que são usados para representar as sílabas (SCHERER, 2008) e, além disso, o participante de pesquisa mostra omissões grafêmicas bastante evidentes (FREITAS, 2004) – isso sugere que, por não ter, ainda, se apropriado completamente do código alfabético, P11 não desenvolveu determinadas habilidades relacionadas ao nível da *sílaba* – eis aqui,

novamente, a confirmação da mútua influência a que vimos nos referindo.

4.3.1.2 Desempenho de P11 – Nível do *fonema*

Após termos apresentado e discutido o desempenho nas atividades de *consciência silábica* do sujeito que teve sua *performance* escrita categorizada na transição entre os estágios *silábico-alfabético* e *alfabético* – P11 –, apresentaremos o desempenho desse mesmo participante de pesquisa agora nas tarefas relacionadas ao nível do *fonema*. Antes, no entanto, retomaremos, tal qual fizemos com as atividades do nível da *silaba*, todas as tarefas do CONFIAS relacionadas ao nível do *fonema*. Segue, então, a Tabela 21, que contém os sons e as palavras-alvo de todas as atividades aplicadas com os participantes de pesquisa no que diz respeito às habilidades em *consciência fonêmica*.

Tabela 21 – Tarefas do CONFIAS (nível do *fonema*)

TAREFA (nível do fonema)	SONS-ALVO ALTERNATIVAS PALAVRAS-ALVO
F1 – Produção de palavra que inicia com o som dado	[ʒ] [v] [ʃ] [s]
F2 – Identificação de fonema inicial	ovo – bolo – unha (imagem: urso) vela – figo – cola (imagem: folha) menino – presente – salada (macaco) doce – sapo – linha (dedo)
F3 – Identificação de fonema final	pedra – garfo – férias (imagem: lápis) nariz – colher – manhã (imagem: tambor) criança – cidade – banheiro (imagem: piano) cabeça – parede – morcego (imagem: escada)
F4 – Exclusão	som [r] de mar som [ʒ] de jaula som [v] de vida som [s] de pasta som [a] de peça som [u] de viúva
F5 – Síntese	j – á u – v – a a – s – a m – a – l – a
F6 – Segmentação	Chá osso lixo mola
F7 – Transposição	alé (ela) óva (avó) ôla (alô) ias (sai)

Fonte: Construção nossa

Em relação às atividades visualizadas na Tabela 21, o sujeito P11 teve um aproveitamento baixo, já que, do total máximo de trinta pontos, acertou somente dez (33%). A partir da Tabela 22 a seguir, podemos perceber que sua pontuação foi decaindo, tendo presente o fato de que o CONFIAS segue um crescendo de complexidade em suas tarefas (MOOJEN *et. al.*, 2003). Todas as atividades apresentavam um total possível de quatro pontos, com uma única exceção: F4 continha um total máximo de seis pontos, pois apresentava seis alternativas.

Tabela 22 – Desempenho de P11 no nível do *fonema*

Tarefas – Nível do Fonema	Acertos	%
F1 – Produção de palavra que inicia com o som dado	3	75%
F2 – Identificação de fonema inicial	3	75%
F3 – Identificação de fonema final	1	25%
F4 – Exclusão*	1	17%
F5 – Síntese	2	50%
F6 – Segmentação	0	0%
F7 – Transposição	0	0%
Total de acertos/Total máximo de acertos	10/30	33%

* Esta tarefa, diferentemente das outras, apresentava um total máximo de seis pontos.

Fonte: Construção nossa

Da mesma forma que se comportaram os participantes do *estágio alfabético* de escrita, também P11 apresentou escores mais elevados nas duas primeiras tarefas, mostrando, mais uma vez, que a manipulação de segmentos iniciais é tarefa metacognitivamente mais simples, como sugerem Vandervelden e Siegel (1995) e Yopp (1988). Na primeira atividade – *Produção de palavra que inicia com o som dado* –, o participante de pesquisa não soube produzir uma palavra que iniciasse com o fonema [v], e na segunda – *Identificação de fonema inicial* – não soube identificar qual das palavras enunciadas começava com o mesmo fonema de “folha”, fazendo com que não alcançasse os quatro pontos totais de cada uma delas. Fomos tentados a inferir – em face do

já mencionado imbricamento entre grafia e oralidade na resposta aos testes – que este sujeito ainda não dominava as representações grafêmicas de tais fricativas labiodentais, o que estaria causando a dificuldade em foco; no entanto, a partir de seu ditado (Figura 11), vemos que ele já as usa com segurança para escrever palavras como “evitar” e “prefeitura”. Logo, a questão não parece ser o domínio dos segmentos nas representações grafêmicas, mas a manipulação consciente deles no *continuum* da fala.

Na atividade seguinte, F3, que requeria a identificação do fonema final, novamente P11 mostra que incidir metacognitivamente sobre os segmentos finais é tarefa bastante complexa, mais ainda quando o sujeito não se apropriou completamente do código escrito da língua. O único acerto do participante foi na imagem de um *tambor*, que, dentre as alternativas, era a palavra que apresentava o mesmo fonema final que “colher”. Importa admitirmos aqui nossa dificuldade em explicar a possível lógica utilizada pelo sujeito para acertar tal alternativa, já que, como pode ser visto na Tabela 21, não tem como característica ser o fonema final mais audível quando comparado às outras alternativas. Possivelmente se trate, aqui, de mero acaso; de todo modo, novos testes teriam de ser feitos para elucidar essa questão.

Assim como aqueles participantes do *estágio alfabético* de escrita, P11 também obteve um número de acertos bastante baixo na tarefa F4, *Exclusão*: dos seis pontos possíveis, ele acertou somente um (17%), corroborando a concepção de que tal atividade envolve graus mais avançados de *consciência fonêmica* (MOOJEN *et. al.*, 2003); VANDERVELDEN; SIEGEL, 1995; YOPP, 1988) – ela implica identificação e manipulação conscientes do fonema que será apagado, pois, em seguida, deve ser pronunciada a palavra remanescente. Assim, como colocam Blanco-Dutra (2009) e Freitas (2004), essa é uma atividade que pede três operações distintas, já que o sujeito deve manter a palavra na memória, realizar a exclusão do fonema e, por último, identificar a nova palavra. Dessa forma, por P11 não apresentar ainda uma apropriação efetiva do sistema escrito, não conseguiu fazer a exclusão dos fonemas solicitados, acertando somente a primeira alternativa, em que deveria apagar [r] de “mar”, que, como já colocamos em análise anterior, tem como provável explicação o fato de ser o único item monossilábico da tarefa, como pode ser visualizado na Tabela 21, além do fato de que o segmento [r], em outros contextos, tende a ser objeto de frequente apagamento quando em coda silábica em final de palavra.

Em F5, *Síntese*, o sujeito que teve sua *performance* escrita categorizada na transição dos estágios *silábico-alfabético* e *alfabético* obteve dois pontos do total de quatro (50%). Tais acertos ocorreram nas alternativas em que P11 deveria fazer a síntese de “u – v – a” (uva) e “a – s – a” (asa), coincidindo com os maiores índices de acertos do primeiro grupo de participantes, categorizados no *estágio alfabético*. Reiteramos nossa compreensão de que isso se deva provavelmente ao fato de que os fonemas /v/ e /z/ são fricativos – labiodental e alveolar, respectivamente –, por isso mais audíveis, pois se prolongam na corrente sonora. Apesar de /z/ ser também uma consoante fricativa (alveopalatal), a explicação para o fato de o participante não a ter acertado pode ser a de que a palavra do teste que contém esse fonema – “já” – consiste em uma palavra não nocional de natureza adverbial, tornando a alternativa mais complexa.

Nas duas tarefas seguintes, de *Segmentação* e *Transposição*, as últimas do CONFIAS, P11 não obteve nenhum ponto: tais resultados vão ao encontro daqueles obtidos pelos participantes do *estágio alfabético*, que foram muito baixos, já que somente um participante (P6) conseguiu fazer a segmentação correta de duas alternativas, e outro (P5) conseguiu fazer a transposição também de duas palavras. Esse baixo índice de acertos na atividade de *Segmentação* é também registrado por A. Morais (2010) em sua pesquisa e também por Freitas (2004), que afirmam ser tal dificuldade derivada do fato de que não é comum para os sujeitos a demanda pela pronúncia isolada dos fonemas das palavras. Além disso, é uma tarefa bastante difícil por conta do caráter abstrato do fonema (FREITAS, 2004).

Já a *Transposição* é uma atividade que, como já colocamos em análise anterior, demanda expressivos índices de *consciência fonêmica*, pois requer o isolamento e a manipulação de cada fonema para que a ordem da palavra seja modificada. Autores como Cerutti-Rizzatti (2004), Cielo (2001), Vandervelden e Siegel (1995) e Stahl e Murray (1994) consideram essa atividade como a mais complexa dos níveis de dificuldade da *consciência fonêmica*.

Ao categorizarmos a *performance* escrita de P11 como sendo um momento de transição entre dois estágios – *silábico-alfabético* e *alfabético* –, o fizemos em razão da observação de que o participante de pesquisa evidencia, em sua escrita, características de ambos os estágios, como pode ser visto na Figura 11: na grafia das palavras, ele poderia ser inserido no *estágio alfabético*, no entanto, nas frases, mostra características próprias do *estágio silábico-alfabético*. Também nos resultados do teste do CONFIAS podemos perceber que P11 já

evidencia determinadas habilidades em *consciência fonológica*, mas não denota, ainda, conhecimento suficiente do sistema para dar conta de certas tarefas metacognitivas no âmbito da manipulação de fonemas.

Os escores de P11 foram maiores do que os escores de alguns dos participantes do *estágio alfabético*: este participante de pesquisa obteve mais acertos em ambos os níveis – *sílaba* e *fonema* – do que os sujeitos P3 e P8, fazendo, assim, com que seu aproveitamento geral tenha sido maior; no nível do *fonema*, obteve um índice de acertos maior do que P2 e P7, ficando também com um índice total maior. Assim, parece claro que, como afirma Freitas (2004), à medida que os sujeitos se aproximam do *estágio alfabético*, a variabilidade no desempenho em *consciência fonológica* tende a diminuir, o que parece flagrante nesses resultados. Tendo circunstanciado, assim, o desempenho de P11, a seguir empreenderemos discussão semelhante a esta, agora voltada ao desempenho no CONFIAS do sujeito P12.

4.3.2 Desempenho no CONFIAS do participante de pesquisa no *estágio silábico* de escrita (P12)

O participante de pesquisa que teve sua *performance* escrita categorizada no *estágio silábico* de escrita – P12 – apresentou um índice de acertos de 33 pontos (47%) de um total de setenta. Destes, 24 pontos foram correspondentes ao nível da *sílaba* e nove ao nível do *fonema*. Fica evidente que não há uma diferença significativa entre o desempenho deste sujeito e de P11, o que suscita discussões, considerando que P12 obteve somente um ponto a mais em seu total, referentemente ao nível do *fonema*. A seguir, apresentaremos o desempenho de P12 em cada uma das tarefas do CONFIAS, buscando, além de discutir tais resultados, relacioná-los com sua *performance* escrita, que pode ser visualizada na Figura 12 deste capítulo. As especificidades de cada uma das tarefas, com suas imagens, palavras-alvo e alternativas podem ser vistas na Tabela 19 desta seção.

4.3.2.1 Desempenho de P12 – Nível da *sílaba*

Em relação ao nível da *sílaba*, o aproveitamento de P12 foi de 60% – dos quarenta pontos possíveis, ele acertou 24. Para visualizarmos o desempenho deste participante em cada uma das atividades referentes ao nível da *sílaba*, apresentamos a seguir uma Tabela que contém a listagem das tarefas do CONFIAS juntamente com as respectivas pontuações obtidas por ele. Exceto a tarefa S8, que apresentava um total

possível de oito pontos, todas as atividades previam um total máximo de quatro pontos.

Tabela 23 – Desempenho de P12 no nível da *sílaba*

Tarefas – Nível da Sílab	Acertos	%
S1 – Síntese	4	100%
S2 – Segmentação	4	100%
S3 – Identificação de sílaba inicial	4	100%
S4 – Identificação de rima	3	75%
S5 – Produção de palavra com a sílaba dada	4	100%
S6 – Identificação de sílaba medial	3	75%
S7 – Produção de rima	0	0%
S8 – Exclusão *	1	13%
S9 – Transposição	1	25%
Total de acertos/Total máximo de acertos	24/40	60%

* Esta tarefa, diferentemente das outras, apresentava um total máximo de oito pontos.

Fonte: Construção nossa

Parece evidente, a partir da Tabela 23, que P12 não apresentou dificuldades no desempenho das primeiras tarefas do CONFIAS relacionadas ao nível da sílaba: em *Síntese*, *Segmentação*, *Identificação de sílaba inicial* e *Produção de palavra com a sílaba dada*, o participante de pesquisa obteve pontuação máxima (100%), e nas atividades de *Identificação de rima* e *Identificação de sílaba medial* ele apresentou somente um erro, perfazendo 75% de acerto. Isso reitera a compreensão de que, mesmo aqueles sujeitos que ainda não dominam amplamente o código escrito, já apresentam determinadas habilidades metafonológicas (FREITAS, 2004) – P12 teve um desempenho alto em seis (S1 a S6) das nove tarefas propostas no nível da *sílaba* (Tabela 23).

As primeiras atividades – *Síntese* e *Segmentação* – não apresentaram dificuldades para P12 provavelmente pelo fato de envolverem, tal qual já mencionamos reiteradamente, somente uma

operação metacognitiva, não exigindo um grande esforço por parte do sujeito. Também em *Identificação de sílaba inicial e Produção de palavra com a sílaba dada* este participante de pesquisa obteve pontuação máxima, o que indica, mais uma vez, que lidar metacognitivamente com as sílabas iniciais é mais fácil para os sujeitos do que incidir sobre as mediais ou finais (A. MORAIS, 2010; CARDOSO-MARTINS, 1996; VANDERVELDEN; SIEGEL, 1995) – nas atividades em que deveria identificar o segmento final da palavra (rima) e o segmento medial, S4 e S6, respectivamente, P12 não obteve escores máximos, errando uma das alternativas (75%). Em S4, ao questionarmos qual das palavras rimavam com o vocábulo da imagem de um *coração*, o participante de pesquisa respondeu o item “carnaval” (tais itens podem ser visualizados na Tabela 19) – o sujeito, neste item, manipulou – assim como o fizeram outros participantes de pesquisa em casos já descritos em seções anteriores – a sílaba inicial da palavra em detrimento da final. O erro cometido na tarefa S6 foi em relação à imagem de um *cavala*: ao questionarmos qual dos itens continha a mesma sílaba medial, P12 respondeu “soldado” – a exemplo do que já mencionamos em caso anterior, aqui também parece ter havido associação conceitual entre “cavala” e “soldado”; ou seja, o significante sobrepôs-se ao significado no endereçamento da atenção seletiva do sujeito, fugindo ao foco da tarefa.

Apesar de P12 ter apresentado um bom índice de acertos na tarefa referente à indentificação de rima (75%), em *Produção de rima*, S7, ele não enunciou nenhuma palavra que de fato rimasse com os vocábulos referentes às imagens apresentadas. Em todas as alternativas, utilizou a primeira sílaba da palavra representada pela imagem e criou uma nova – para a imagem de um *balão*, respondeu “balança”, para *rato* falou “rádio” e para *bola*, “bolada” (aqui, utilizou ambas as sílabas da palavra para formar outra). Na rima referente a “café”, P12 não soube enunciar nenhuma palavra. Mais uma vez observamos as implicações da posição do segmento a ser manipulado (A. MORAIS, 2010; VANDERVELDEN, SIEGEL, 1995; CARDOSO-MARTINS, 1996).

Tais resultados convergem, como já registramos anteriormente, com aqueles de A. Morais (2010), nos quais os sujeitos de pesquisa também demonstraram dificuldade em lidar com rimas. Reiteramos que tal dificuldade possa talvez ser explicada por conta da não familiaridade desses adultos com rimas: por não terem frequentado ou terem frequentado pouco a escola na infância, não foram expostos a brincadeiras e jogos lúdicos que tivessem a rima como objeto. Da mesma forma, parece-nos também que não tiveram atividades deste tipo

no ambiente familiar, quando parentes, ao acompanharem o desenvolvimento da fala das crianças, utilizam brincadeiras com rimas. Tal qual já mencionamos, Freitas (2004) também percebe tal dificuldade em sua pesquisa e afirma que a rima talvez não seja algo presente no cotidiano dessas pessoas.

As duas últimas tarefas referentes à *consciência silábica* do teste são, em um crescendo de complexidade, aquelas que apresentam maior dificuldade, pois parecem ser as atividades que implicam o conhecimento que os sujeitos têm acerca do código escrito. Dessa forma, por conta de P12 mostrar, em sua *performance* escrita, que ainda não domina todas as relações entre fonemas e grafemas, apresentou, nessas tarefas, dificuldades bastante perceptíveis – apesar de o participante de pesquisa já entender que a escrita representa partes sonoras da fala, como pode ser visto na Figura 12, ainda parece prevalecer, em sua escrita, o registro de cada grafema representando uma sílaba.

Assim, em S8, por exemplo, em que P12 tinha de excluir sílabas das palavras-alvo, ele acertou, dentre os oito pontos possíveis, somente um ponto – na exclusão de “cól” do vocábulo “caracol” (13%). É importante registrarmos, no entanto, que P12 solicitou duas repetições distintas – referentes à exclusão de “es” de “escola” e de “le” de “pele” – e, após falarmos novamente, acertou ambas as alternativas. Apesar de não registrarmos tais pontuações (MOOJEN *et. al.*, 2003), é interessante perceber que P12 conseguiu fazer a exclusão de sílaba inicial e também de final, no entanto nenhuma exclusão de sílaba medial, dificuldades de que já tratamos exaustivamente ao longo deste estudo.

Na última tarefa, de *Transposição*, dentre os quatro pontos possíveis de integralização, P12 acertou um ponto apenas, referente à primeira palavra-alvo – “tapór” (25%). Não temos pistas suficientes para justificarmos o motivo de o participante de pesquisa ter acertado essa palavra e não as outras, já que em “lhomí”, por exemplo, sua resposta foi “mí”, e em “valú” ele criou outra palavra semelhante: “valo”; na alternativa “cafó”, ele não soube dar resposta. O que pode estar implicado nesse acerto talvez seja o fato de tratar-se do primeiro item dentre os três a serem transpostos; inferimos que a orientação do comportamento metacognitivo a ser adotado talvez estivesse mais efetivamente presente no nível da consciência, sendo, em seguida, esvanecida em razão da dificuldade da tarefa. Outra inferência talvez possível aqui seja a natureza lexical do vocábulo “foca”, provavelmente menos recorrente em seu cotidiano e quem sabe até desconhecida nele.

Não nos parece que o acerto aqui registrado possa derivar de mero acaso dada a dificuldade do processo cognitivo a ser empreendido.

A partir da análise do desempenho de P12, que foi bastante próximo ao de P11, constatamos novamente que, como coloca Freitas (2004), os sujeitos já possuem habilidades metafonológicas antes mesmo de iniciar o processo de aprendizado da escrita – por meio desse contato, desenvolvem outras capacidades e aprimoram aquelas que já possuem. Assim, P12, apesar de demonstrar em sua *performance* escrita (Figura 12) o uso de letras para representar sílabas, já apresenta habilidades significativas referentes à *consciência silábica*. Naquelas tarefas que dependem mais diretamente do conhecimento do código, no entanto, P12 demonstrou dificuldades, apontando para aquilo que temos discutido nesta dissertação, que há mútua influência entre *consciência fonológica* e instrução alfabética: por meio do contato com o sistema escrito, o sujeito desenvolve outras capacidades metafonológicas e aprimora aquelas que já possui (FREITAS, 2004).

4.3.2.2 Desempenho de P12 – Nível do *fonema*

A pontuação de P12 nas atividades referentes à *consciência fonêmica* foi bastante baixa: dos trinta pontos totais, ele obteve nove acertos, o que corresponde a 30% da tarefa. A Tabela a seguir apresenta, ao lado das atividades do CONFIAS relacionadas à *consciência fonêmica*, as respectivas pontuações obtidas pelo participante de pesquisa. Todas elas poderiam chegar a quatro pontos, exceto F4, que, pelo fato de apresentar seis alternativas, totalizava um máximo de seis pontos.

Tabela 24 – Desempenho de P12 no nível do *fonema*

Tarefas – Nível do Fonema	Acertos	%
F1 – Produção de palavra que inicia com o som dado	3	75%
F2 – Identificação de fonema inicial	2	50%
F3 – Identificação de fonema final	1	25%
F4 – Exclusão*	2	33%
F5 – Síntese	1	25%
F6 – Segmentação	0	0%
F7 – Transposição	0	0%
Total de acertos/Total máximo de acertos	9/30	30%

* Esta tarefa, diferentemente das outras, apresentava um total máximo de seis pontos.

Fonte: Construção nossa

É bastante perceptível, a partir da visualização da Tabela 24, que este participante de pesquisa, que teve sua escrita categorizada no *estágio silábico*, apresentou muita dificuldade na realização das atividades voltadas à *consciência fonêmica* – somente na primeira tarefa houve um percentual de acertos significativo (75%), de forma que, em todas as outras, P12 acertou no máximo 50% do total. Esse é um fato que corrobora nossa afirmação de que o desenvolvimento dessa consciência está reciprocamente atrelado ao aprendizado da leitura e da escrita (CERUTTI-RIZZATTI, 2004; FREITAS, 2004; CIELO, 2001; J. MORAIS, 1996; YAVAS; HAASE, 1988).

Assim, na primeira atividade, F1, em que o participante de pesquisa tinha de produzir palavras com os sons dados, P12 errou somente a alternativa referente ao fonema [v], ao enunciar a palavra “uva”, que, apesar de conter o fonema, não o contém no início do vocábulo. Sua pontuação vai ao encontro daquela obtida por P11 e também pelos participantes do *estágio alfabético* de escrita, que tiveram desempenho superior nas duas primeiras tarefas, corroborando a ideia de que manipulação de segmentos iniciais se mostra tarefa metacognitivamente mais simples para os sujeitos (VANDERVELDEN, SIEGEL, 1995; YOPP, 1988). Na atividade de *Identificação de fonema*

inicial, no entanto, P12 obteve dois pontos do total de quatro – identificou, dentre as alternativas, qual delas iniciava com os mesmos fonemas de “urso” e “folha”, mas errou nas seguintes: na imagem de um *macaco*, enunciou “salada” e na imagem de um *dedo*, escolheu o item “linha”, o que parece remeter a respostas aleatórias, para atender à necessidade de haver uma enunciação qualquer.

Em relação à tarefa de *Identificação de fonema final*, P12 apresentou somente um acerto, mas temos de considerar que suas respostas foram, nas quatro alternativas, todas relacionadas ao primeiro vocábulo enunciado por nós (eram enunciados três) – como pode ser visto na Tabela 21, na última alternativa, a resposta correta era o primeiro item, então o participante de pesquisa acertou; o acerto, neste caso, poderia ser tributado à coincidência apenas. Parece notório, no entanto, que tais respostas derivam da prevalência, na memória de P12, da primeira palavra ouvida, reiterando, assim, o fato de haver maior atenção nos segmentos iniciais. Encontramos aqui, novamente, a dificuldade do sujeito em lidar com os segmentos finais das palavras.

Em F4, *Exclusão*, este participante de pesquisa, categorizado no *estágio silábico* de escrita, acertou, dentre as seis alternativas, duas – a primeira, referentemente ao fonema [r] de “mar” (único item monossilábico da tarefa) e a segunda, que solicitava que o fonema [ʒ] fosse excluído de “jaula” – como pode ser visualizado na Tabela 21, além desta alternativa que lidava com fonema em posição inicial, havia outra, em que [v] deveria ser excluído de “vida”, mas P12 não conseguiu fazer tal apagamento, apenas repetindo a palavra enunciada por nós.

A última tarefa em que P12 acertou alguma alternativa foi F5, em que tinha de juntar os fonemas ditos por nós e enunciar a palavra que formavam. O acerto de P12 foi referente ao vocábulo “a – s – a” (asa), que é um dos dois acertos mais significativos dentre os participantes do *estágio alfabético* e de P11 nesta tarefa. Entendemos bastante provável que tal acerto possa ser atribuído ao fato de que /z/ é uma consoante fricativa alveolar e, por isso, mais audível, pois se prolonga na corrente sonora. A outra alternativa que também continha uma fricativa (“u – v – a”) não foi respondida corretamente pelo participante. Seria “a – s – a” (asa) mais fácil em razão de haver uma mesma vogal e não duas vogais diferentes? Fica a inferência.

Nas tarefas seguintes, *Segmentação* e *Transposição*, da mesma forma que P11 e que nove dentre os dez participantes do *estágio alfabético*, P12 não obteve nenhum ponto em ambas as tarefas. Em F6, ao invés de segmentar as palavras em fonemas, o participante de

pesquisa, no *estágio silábico*, formou novas palavras, utilizando sílabas das palavras-alvo: para “chá” respondeu “chato”; para “osso” disse “olho”; na alternativa “lixo” enunciou “linha” e em “mola” respondeu “esmola”. Isso reafirma o que já vínhamos observando: como coloca Freitas (2004), além de esta ser tarefa difícil por conta do caráter abstrato do fonema, não é comum para os sujeitos serem instados a enunciar os fonemas das palavras isoladamente. Diferentemente da *silaba*, o *fonema* não constitui unidade de uso por si só. Não podemos excluir, também, a hipótese de que P12 não tenha compreendido a tarefa, já que não fez nenhuma tentativa de segmentação (nem fonêmica, nem silábica). Supomos, no entanto, que tal falta de entendimento não alteraria os resultados da tarefa, haja vista os percentuais de acertos dos participantes do *estágio alfabético* de escrita e de P11.

Em F7, tarefa em que o participante tinha de reverter a ordem dos logotomas propostos para enunciar as novas palavras que se formavam, P12 também não acertou nenhuma das alternativas, justamente pelo fato de que essa atividade pode ser vista como a mais complexa dos níveis de dificuldade da *consciência fonêmica* (CERUTTI-RIZZATTI, 2004; CIELO, 2001; VANDERVELDEN, SIEGEL, 1995; STAHL, MURRAY, 1994).

Assim, com a análise do desempenho de P12 no teste CONFIAS, entendemos evidente que a *consciência fonêmica* parece estar mais intimamente relacionada à instrução alfabética (CERUTTI-RIZZATTI, 2004; FREITAS, 2004; CIELO, 2001; J. MORAIS, 1996; YAVAS; HAASE, 1988) e, dessa forma, há uma relação de mútua influência entre elas: como afirma J. Morais (1996), essa consciência e o conhecimento do código surgem simultaneamente, influenciando um ao outro. Dessa forma, P12, por não dominar importantes particularidades do sistema, não desenvolveu, ainda, determinadas habilidades em *consciência fonológica*, sobretudo a *fonêmica*. Da mesma forma, aplica-se o processo contrário: por não ter desenvolvido, ainda, determinadas capacidades metafonológicas, o participante de pesquisa ainda não atingiu estágios de escrita mais avançados. Assim, tendo circunstanciado a *performance* de P12, passamos, a seguir, a apresentar os resultados referentes ao desempenho de outro participante, P13, que teve sua *performance* escrita categorizada na transição entre os estágios *silábico* e *silábico-alfabético* de escrita.

4.3.3 Desempenho no CONFIAS do participante de pesquisa na transição entre os estágios *silábico* e *silábico-alfabético* de escrita (P13)

O sujeito P13, que evidenciou, em sua *performance* escrita, estar passando por um processo de transição entre os estágios *silábico* e *silábico-alfabético*, obteve, no CONFIAS, um cômputo de 26 pontos (de um total de setenta pontos), o que equivale a 37% do teste. Nas atividades voltadas à *consciência silábica*, o participante de pesquisa obteve dezoito pontos (de um total de quarenta pontos – 45%), enquanto naquelas referentes à consciência de fonemas, totalizou oito pontos (de um total de trinta pontos – 27%). É importante reiterarmos, no entanto, que P13 fez diversos pedidos de repetição ao longo do teste, acertando algumas das alternativas – quatro delas – após serem enunciadas novamente. Como já deixamos claro, para fins de pesquisa o que importa substancialmente são as primeiras respostas dos entrevistados, então a pontuação não é contabilizada após pedidos de repetição (MOOJEN *et. al*, 2003). Tais repetições serão comentadas ao longo da análise do desempenho de P13 em cada uma das atividades do teste. A seguir, iniciamos esta discussão apresentando o desempenho do participante de pesquisa nas atividades do nível da *sílaba*.

4.3.3.1 Desempenho de P13 – Nível da *sílaba*

Para visualização da pontuação de P13 em cada uma das tarefas do CONFIAS voltadas à consciência de sílabas – que totalizam quarenta pontos, dos quais o participante acertou dezoito (45%) –, veiculamos a seguir a Tabela 25 que lista as tarefas e as respectivas pontuações atingidas pelo sujeito. Cada uma dessas tarefas poderia chegar a quatro pontos, exceto S8, que totalizava oito pontos.

Tabela 25 – Desempenho de P13 no nível da *sílaba*

Tarefas – Nível da Sílabas	Acertos	%
S1 – Síntese	4	100%
S2 – Segmentação	4	100%
S3 – Identificação de sílaba inicial	1	25%
S4 – Identificação de rima	0	0%
S5 – Produção de palavra com a sílaba dada	4	100%
S6 – Identificação de sílaba medial	2	50%
S7 – Produção de rima	0	0%
S8 – Exclusão *	2	33%
S9 – Transposição	1	25%
Total de acertos/Total máximo de acertos	18/40	45%

* Esta tarefa, diferentemente das outras, apresentava um total máximo de oito pontos.

Fonte: Construção nossa

Assim como os sujeitos P11 e P12 e também aqueles categorizados no *estágio alfabético* de escrita, P13 obteve um bom desempenho nas duas primeiras atividades, *Síntese* e *Segmentação*, que podem ser consideradas simples, pois só exigem uma operação seguida de resposta (FREITAS, 2004). Em ambas as atividades, o participante atingiu a pontuação máxima – quatro pontos (100% de acertos). A outra tarefa que parece ter sido fácil para P13, já que também nela atingiu o total de pontos previstos (100% de acertos), é a de *Produção de palavra com a sílaba dada*, S5, tal qual registramos para os participantes do *estágio alfabético* de escrita e para P11 e P12.

Em S3, no entanto, em que o comportamento solicitado ao participante era que identificasse, dentre as alternativas, qual delas iniciava com a mesma sílaba das palavras representadas pelas imagens, P13 obteve somente um acerto: na imagem de uma *pipoca*, soube identificar que “piscina” iniciava com a mesma sílaba. Em todas as outras alternativas, o sujeito pediu repetição, no entanto, mesmo ouvindo novamente os itens, não obteve mais nenhum acerto. Por outro

lado, na tarefa de *Identificação de rima*, em que P13 deveria estar atento aos segmentos finais das palavras, apesar de não haver registro de nenhum ponto, como pode ser visto na Tabela 25, após o participante de pesquisa ter escutado duas vezes cada uma das alternativas (pediu repetição de todas as quatro), errou somente uma delas – referente à rima de “abelha”/“orelha”, única alternativa que contém dígrafos nas sílabas-alvo, o que se torna relevante dada as pistas grafêmicas, em tese, acionadas por ocasião do teste. Não consideramos tal pontuação por conta da repetição. Este caso é bastante intrigante, já que o participante de pesquisa não conseguiu identificar sílabas iniciais e conseguiu fazê-lo nas finais. Estaria implicado, nesse comportamento, um retardamento na compreensão da tarefa? Fica a inferência.

Tal estranhamento que o desempenho de P13 pode causar em relação às identificações silábicas continua quando o seu desempenho na atividade S6, *Identificação de sílaba medial*, é de dois pontos, sendo superior àquele da tarefa em que identificava as sílabas iniciais – o participante de pesquisa fez a identificação, a partir das imagens de um *cavalo* e de um *jacaré*, de que “gravata” e “macarrão” contêm as mesmas sílabas mediais de tais vocábulos, respectivamente.

Em relação à tarefa *Produção de rima*, entretanto, P13 aponta para o que vimos reiterando neste capítulo sobre a maior facilidade dos sujeitos em incidir metacognitivamente sobre os segmentos iniciais das palavras (VANDERVELDEN, SIEGEL, 1995; YOPP, 1988): ao invés de produzir palavras que apresentassem a mesma sílaba final, para surgir a rima, o participante de pesquisa utilizou a primeira sílaba dos vocábulos para formar novos, como o fizeram também P11 e P12 e grande parte dos sujeitos do *estágio alfabético* de escrita (exceto P2, P3, P6 e P10). Isso nos faz perceber que, mesmo tendo um baixo índice de acertos na tarefa S3, referentemente à identificação de sílaba inicial, P13 ainda demonstra ter maior facilidade para incidir sobre os segmentos iniciais das palavras do que sobre os finais.

Na atividade de *Exclusão*, S8, o participante de pesquisa novamente aponta para o fato de que é mais simples lidar metacognitivamente com os segmentos iniciais das palavras: os dois acertos, dos oito possíveis, decorreram do apagamento de sílabas iniciais – P13 conseguiu excluir “pi” de “piolho” e “es” de escola. A outra alternativa que continha um apagamento de sílaba do início – “ci” de “cipó” – foi respondida erroneamente pelo sujeito, mas rapidamente ele voltou atrás, corrigindo sua resposta e, assim, acertando. Por razões já amplamente aludidas, a pontuação não foi somada aos dois pontos. Nas outras alternativas, que requeriam que sílabas mediais e finais fossem

excluídas das palavras, P13 não obteve nenhum ponto, confirmando o grau de dificuldade da tarefa para sujeitos não alfabetizados. Finalmente, em *Transposição*, última tarefa do nível da *sílaba*, o participante de pesquisa obteve um ponto, referentemente à alternativa que pedia a transposição de “lhomí” – nenhum dos outros itens (Tabela 19) foram transpostos com sucesso pelo sujeito. As razões pelas quais se deu esse acerto poderiam ser tributadas, tal qual mencionamos anteriormente, a uma maior atenção do sujeito ao primeiro item do texto, o que se evanesceria aos poucos em razão do grau de dificuldade do processo cognitivo implicado.

Nesta primeira parte do CONFIAS, que propõe atividades voltadas para a *consciência silábica*, o participante de pesquisa, que teve sua *performance* escrita categorizada na transição entre os estágios *silábico* e *silábico-alfabético*, evidenciou um desempenho inferior (45%) ao daquele apresentado pelos sujeitos P11 e P12 (60% cada um), que tiveram sua *performance* escrita categorizada nos estágios *silábico-alfabético* e *silábico*, respectivamente. Parece claro, no entanto, que as dificuldades e facilidades convergem em muitas das habilidades: em tarefas como *Produção de rima*, *Exclusão* e *Transposição*, por exemplo, os três participantes tiveram escores baixos; enquanto em atividades como *Síntese*, *Segmentação* e *Produção de palavra com a sílaba dada*, a pontuação dos três foi mais elevada (Tabelas 25, 23 e 21).

Assim, apesar de P13 demonstrar, em sua *performance* escrita, que ainda utiliza grafemas para representar sílabas, incluindo, em alguns momentos, grafias que não apresentam valores sonoros convencionais (FREITAS, 2004), seu desempenho no nível da *sílaba* do CONFIAS sugere que já possui distintas habilidades relacionadas à *consciência silábica*. Isso vai ao encontro do que afirma A. Morais (2010): a *consciência fonológica* é uma competência plural, sendo composta por diferentes habilidades, com características e complexidades também distintas. Tal complexidade aumenta, como já discutimos ao longo deste capítulo, quando se trata especificamente da *consciência fonêmica* – vejamos, a seguir, o desempenho de P13 nesta parte do teste.

4.3.3.2 Desempenho de P13 – Nível do *fonema*

Nas tarefas voltadas à *consciência fonêmica*, P13 apresentou oito acertos, que corresponde a 27% dos pontos totais. Segue na Tabela 26 a lista todas as tarefas do CONFIAS no nível do *fonema* – a coluna ao lado aponta os números de acertos de P13 em cada uma das tarefas, que

previam um máximo de quatro pontos, com exceção de F4, que totalizava seis pontos.

Tabela 26 – Desempenho de P13 no nível do *fonema*

Tarefas – Nível do Fonema	Acertos	%
F1 – Produção de palavra que inicia com o som dado	2	50%
F2 – Identificação de fonema inicial	2	50%
F3 – Identificação de fonema final	2	50%
F4 – Exclusão*	1	17%
F5 – Síntese	1	25%
F6 – Segmentação	0	0%
F7 – Transposição	0	0%
Total de acertos/Total máximo de acertos	08/30	27%

* Esta tarefa, diferentemente das outras, apresentava um total máximo de seis pontos.

Fonte: Construção nossa

O desempenho de P13 (27%) é inferior àquele dos sujeitos P11 e P12, que obtiveram 33% e 30% de acertos, respectivamente. As maiores dificuldades, entretanto, parecem ter sido as mesmas não só destes sujeitos, mas também daqueles do *estágio alfabético* de escrita. Em *Segmentação* e *Transposição*, por exemplo, últimas tarefas do nível do *fonema*, todos os sujeitos, de todos os estágios, zeraram em seus resultados (a exceção está em P6 e P5: o primeiro segmentou corretamente dois itens – de quatro possíveis – e o segundo fez a transposição correta também de duas palavras). Como já mencionamos anteriormente, tais tarefas podem ser consideradas bastante difíceis para os sujeitos, já que a de *Segmentação*, por exemplo, além de envolver diretamente o caráter abstrato do fonema, requer algo pouco comum para os alfabetizando, que é emitir isoladamente os fonemas das palavras. Os resultados da pesquisa de Freitas (2004) referentes ao grupo de crianças em processo de alfabetização mostram a tarefa de *Transposição* também como a mais difícil – este fato corrobora aquilo que autores como Cerutti-Rizzatti (2004), Cielo (2001), Vandervelden e

Siegel (1995) e Stahl e Murray (1994) afirmam sobre tal tarefa: a mais complexa dos níveis de dificuldade da *consciência fonêmica*, já que pede o isolamento e a manipulação de cada fonema para que a ordem da palavra seja modificada, demandando expressivos índices dessa consciência.

As outras duas tarefas em que P13 teve um baixo índice de acertos foram, como pode ser visto na Tabela 26, *Exclusão e Síntese* (17% e 25%, respectivamente). Na primeira, o único ponto do participante foi por conta da exclusão de [r] de “mar”, acerto que coincidiu com aquele de P11 e com um dos dois de P12: nossa inferência, reiteramos, é de que este item seja o mais fácil, por ser o único monossílabo dentre as seis alternativas, como pode ser visto na Tabela 21. Em *Síntese*, seu único acerto também foi o mesmo que um dos dois de P11, além de ser, juntamente com “u – v – a”, o item com maior número de acertos dos participantes do *estágio alfabético* de escrita. Como já reiteramos ao longo das análises, acreditamos que tais itens tenham sido os mais fáceis por conta de sua configuração fonêmica.

Na primeira atividade do teste, *Produção de palavra que inicia com o som dado*, P13 atingiu 50% de acerto: conseguiu produzir palavras com os fonemas [ʒ] e [ʃ], que são as fricativas alveopalatais da tarefa – as outras alternativas também continham fricativas, como pode ser visto na Tabela 21 ([v] e [s]). Obteve também 50% de acerto nas tarefas de *Identificação de fonema inicial* e *Identificação de fonema final*. Nesta primeira – F2 – o participante identificou as alternativas que continham o mesmo fonema inicial de “macaco” e de “dedo”; na outra tarefa – F3 – P13 soube reconhecer, dentre as alternativas, os mesmos fonemas finais de “tambor” e “piano”. Assim, no desempenho deste sujeito, não encontramos maior facilidade na incidência sobre fonemas iniciais do que sobre os finais.

Com a análise do desempenho de P13 tanto no nível da *silaba* quanto no nível do *fonema*, pudemos perceber, novamente, o quanto as habilidades testadas diferem no que diz respeito à complexidade: enquanto algumas tarefas de *consciência silábica* são relativamente simples para os participantes – especificamente, aqui, P13 –, outras são mais complexas. As atividades voltadas à *consciência fonêmica*, entretanto, tornam-se ainda mais difíceis, pois dependem mais efetivamente do conhecimento que o sujeito tem acerca do código escrito. Assim, inferimos que, quanto menos os participantes tiverem avançado nos estágios de escrita, mais dificuldades encontrariam no testes – aquele que está na transição entre os estágios *silábico-alfabético*

e *alfabético* (P11) foi o que teve melhor desempenho quando comparado a P12 e P13. Estes, por sua vez, tiveram desempenhos distintos, mesmo estando em estágios bastante semelhantes: P12, no *silábico*, teve desempenho superior ao de P13, que já mostra em sua *performance* escrita uma transição entre esse estágio e o *silábico-alfabético*. Talvez pudéssemos inferir que, entre esses dois estágios, não haja expressivas distinções de desempenho, no entanto não o fazemos por ora dado dispormos de apenas um informante em cada qual deles, o que torna temerária qualquer generalização, mas seguramente suscita novos estudos nesse campo.

Apresentaremos, a seguir, o desempenho do último participante desta pesquisa, P14, que teve sua *performance* escrita categorizada no *estágio pré-silábico* (nível não-icônico). Empreenderemos uma discussão que aponte, assim, o que vimos registrando ao longo desta dissertação: o quanto a *consciência fonológica* e a instrução alfabética influenciam-se mutuamente.

4.3.4 Desempenho no CONFIAS do participante de pesquisa no estágio *pré-silábico* de escrita (P14)

O participante de pesquisa que teve sua *performance* escrita categorizada no *estágio pré-silábico* (nível não icônico) – P14 – obteve um desempenho total no CONFIAS de 26 pontos (37%) dos setenta possíveis. Apesar de tal número ser o mesmo daquele obtido pelo sujeito P13, houve uma diferença significativa nos resultados de cada nível: no nível da *silaba*, P14 obteve 22 acertos (55%) dentre os quarenta totais; enquanto, no nível do *fonema*, obteve somente quatro pontos (13%) dos trinta possíveis.

Fica claro, assim, que, como coloca Freitas (2004), a *consciência fonológica* não surge a partir do aprendizado da escrita – mesmo aqueles que ainda não dominam o código alfabético já possuem habilidades relacionadas a essa consciência. Assim, P14 acertou mais da metade das tarefas relacionadas ao nível da *silaba*, corroborando a ideia de que, independentemente do estágio em que os sujeitos se encontram, há uma maior facilidade em responder as tarefas que envolvem a *consciência silábica* (FREITAS, 2004). A seguir, apresentaremos de forma mais detalhada o desempenho de P14 em todas as atividades de ambos os níveis – primeiramente discutiremos sobre aquelas voltadas ao nível da *silaba* para, então, apresentarmos os resultados do nível do *fonema*.

4.3.4.1 Desempenho de P14 – Nível da *slaba*

Nas atividades do nível da *slaba*, P14 obteve 22 acertos do total de quarenta pontos (55%). Na Tabela 27 a seguir, estão dispostas todas as atividades do CONFIAS referente ao nível da *slaba*, com as respectivas pontuações de P14. Cada uma das tarefas totalizava quatro pontos, exceto S8, que poderia chegar a oito pontos.

Tabela 27 – Desempenho de P14 no nível da *slaba*

Tarefas – Nível da Sílabas	Acertos	%
S1 – Síntese	4	100%
S2 – Segmentação	4	100%
S3 – Identificação de sílaba inicial	3	75%
S4 – Identificação de rima	3	75%
S5 – Produção de palavra com a sílaba dada	4	100%
S6 – Identificação de sílaba medial	3	75%
S7 – Produção de rima	0	0%
S8 – Exclusão *	1	13%
S9 – Transposição	0	0%
Total de acertos/Total máximo de acertos	22/40	55%

* Esta tarefa, diferentemente das outras, apresentava um total máximo de oito pontos.

Fonte: Construção nossa

É bastante surpreendente o desempenho de P14 nestas tarefas, já que este participante deixou evidente, em sua *performance* escrita, que não dominava, ainda, as relações mais simples entre fonemas e grafemas – isso aponta, novamente, para o fato de que mesmo aqueles sujeitos que não são alfabetizados possuem habilidades em *consciência silábica* (A. MORAIS, 2010; SCHERER, 2008; CERUTTI-RIZZATTI, 2004; FREITAS, 2004; GOMBERT, 1992; ZIFCAK, 1981). Além disso, fica evidente, a partir da Tabela 27, que as atividades mais difíceis para os participantes dos outros estágios, inclusive do *alfabético*, são também

aquelas em que P14 apresentou mais erros, da mesma forma que aconteceu com as mais fáceis, apontando para o fato de que as atividades são mais ou menos custosas – na gradação de dificuldades passível de ser estabelecida entre elas – independentemente do estágio em que os sujeitos se encontram (A. MORAIS, 2010).

Assim, em *Síntese, Segmentação e Produção de palavra com a sílaba dada*, tarefas que tiveram altos índices de acertos pelos participantes do *estágio alfabético* de escrita e também por P11, P12 e P13, o sujeito do *estágio pré-silábico* apresentou bons resultados: em todas as três, obteve o escore máximo (100%).

É bastante surpreendente o desempenho de P14 nas atividades de identificação: em *Identificação de sílaba inicial*, *Identificação de rima* e *Identificação de sílaba medial*, o participante de pesquisa obteve três pontos em cada uma, do total de quatro, ou seja, 75% de acerto em cada uma delas (todos os itens podem ser visualizados na Tabela 19). O erro cometido na primeira tarefa foi por conta de P14 identificar o item “raposa” como aquele que continha a mesma sílaba inicial que “cenoura”; na tarefa referente à rima identificou que “vestido” era o item que rimava com “abelha” – nossa hipótese é de que esta alternativa possa ter se tornado mais difícil por conta de ser a única dentre as quatro que, na correspondência grafêmica, implica dígrafo. Na identificação da mesma sílaba medial que “jacaré”, P14 optou pelo item “avental”. Parece, nesses casos, tratar-se de respostas dadas ao acaso, pela necessidade de o fazer.

Com este bom desempenho de P14 nestas tarefas, não pudemos observar maiores dificuldades do participante de pesquisa em incidir sobre as sílabas iniciais, mediais ou finais; entretanto, na tarefa S7, *Produção de rima*, percebemos, então, que o sujeito, no estágio *pré-silábico*, não consegue, ainda, trabalhar com eficiência com os segmentos finais das palavras (0%). Enquanto a tarefa de *identificação* é mais fácil, por conta de as palavras serem enunciadas por nós, e os participantes de pesquisa terem somente de escolher aquelas que contêm as mesmas sílabas, na tarefa de *produção* eles têm de procurar, sozinhos, por palavras que conheçam as quais tenham o mesmo segmento solicitado. Assim, P14 fez também aquele movimento que grande parte dos participantes fizeram, exatamente como já apontamos na discussão dos resultados de P11, P12 e P13 – ao invés de manipular sílabas finais, o fez com as iniciais para formar novas palavras. Tais palavras, no entanto, não se distinguem significativamente das palavras apresentadas por nós: parece-nos que esse participante de pesquisa teve dificuldade também para pensar em outros vocábulos, então utilizou

sufixos, por exemplo, em algumas delas, para transformar as palavras propostas – para “balão”, respondeu “bala”; para “rato” disse “ratoeira” e para “bola”, “bolinha”. Na alternativa referente a “café”, P14 não soube criar nenhum vocábulo.

Além desta tarefa, as outras duas em que P14 não apresentou um bom rendimento foram as mesmas em que grande parte dos participantes dos outros estágios obtiveram baixos índices de acertos – *Exclusão* e *Transposição* (13% e 0% de acerto, respectivamente) –, já que são tarefas bastante complexas em se tratando da consciência de sílaba. Na primeira, o sujeito teve, dentre os oito pontos possíveis, um acerto, referente ao apagamento de “to” de “gasto” – temos de admitir, aqui, que não encontramos uma explicação provável para tal acerto, já que havia, dentre as alternativas, outra exclusão de sílaba final de um dissílabo, mas P14 não a fez. Possivelmente o acerto tenha sido mero acaso ou até mesmo a palavra restante, “gás”, possa ser de uso mais frequente por P14.

Na última tarefa, *Transposição*, o participante de pesquisa, no *estágio pré-silábico* de escrita, não obteve nenhum ponto, no entanto fez duas tentativas bastante interessantes: enquanto não quis tentar transpor os logatomas “tapór” e “valú”, em “lhomí”, P14 respondeu “mia” e, em “cafó”, respondeu “fora”, mostrando que conseguiu fazer a troca da sílaba final para a posição inicial.

Parece-nos claro que os resultados de P14 nas tarefas relacionadas à *consciência silábica* são muito consistentes, já que este participante de pesquisa evidenciou, em sua *performance* escrita, que ainda não domina as relações mais simples entre fonemas e grafemas –; assim, além de ter apresentado as mesmas dificuldades que a maior parte dos participantes, P14 obteve pontuação superior à de P13, que teve escrita categorizada na transição entre os estágios *silábico* e *silábico-alfabético* de escrita e também à de P3, com escrita categorizada no *estágio alfabético*. Essa maior facilidade de P14 é explicada – além da consideração acerca das repetições solicitadas por P13 a que já fizemos menção –, como coloca Alves (2009), pelo fato de que determinadas habilidades implicadas na eliciação da consciência de sílabas independem da alfabetização, já que são adquiridas antes mesmo da instrução formal. Assim, corroboramos, também a partir do desempenho de P14, aquilo que afirma Gombert (1992): todos os falantes possuem algum conhecimento em torno das sílabas, já que se trata de uma unidade em boa medida naturalizada na segmentação da fala. O desempenho, porém, de P14 decaiu substancialmente quando as

atividades são voltadas à consciência de fonemas, discussão que empreenderemos a seguir.

4.3.4.2 Desempenho de P14 – Nível do *fonema*

Diferentemente de seu desempenho nas atividades voltadas à *consciência silábica*, nas tarefas correspondentes ao nível do *fonema* o participante de pesquisa, no *estágio pré-silábico* de escrita, apresentou um desempenho bastante baixo: dos trinta pontos totais, ele obteve quatro acertos, o que equivale a somente 13% do total. Todas as atividades deste nível, juntamente com as respectivas pontuações de P14, estão dipostas na Tabela 28 a seguir. Na Tabela 19, nesta seção, as atividades podem ser visualizadas detalhadamente, com suas alternativas e fonemas-alvo.

Tabela 28 – Desempenho de P14 no nível do *fonema*

Tarefas – Nível do Fonema	Acertos	%
F1 – Produção de palavra que inicia com o som dado	1	25%
F2 – Identificação de fonema inicial	1	25%
F3 – Identificação de fonema final	2	50%
F4 – Exclusão*	0	0%
F5 – Síntese	0	0%
F6 – Segmentação	0	0%
F7 – Transposição	0	0%
Total de acertos/Total máximo de acertos	04/30	13%

* Esta tarefa, diferentemente das outras, apresentava um total máximo de seis pontos.

Fonte: Construção nossa

É evidente a dificuldade encontrada por P14 no que se refere às habilidades em *consciência fonêmica*: dentre as sete tarefas, o maior percentual atingido pelo participante de pesquisa foi de 50% em uma delas – *Identificação de fonema final*. Nesta atividade, P14 identificou que “lápís”/“férias” e “tambor”/“colher” continham os mesmos fonemas

finais, mas não fez a identificação correta nas alternativas seguintes, em que os fonemas finais eram vogais (“piano”/ “banheiro”, “escada”/ “cabeça”), dando respostas provavelmente por serem, em alguma medida, conceitualmente passíveis de associação – para “piano” respondeu “criança” e para “escada” disse “parede”. Talvez o fato de a variedade linguística de P14 ser a mesma que a nossa, no momento da enunciação o reconhecimento do som de “r” (neste caso, fricativa velar) possa ter sido mais fácil.

Na atividade de *Produção de palavra que inicia com o som dado*, P14 não fez tentativas de produção além daquela alternativa que acertou – “pulou” as alternativas, produzindo somente a palavra “xícara” para o fonema [ʃ]; e, quanto ao último acerto de P14, deu-se na tarefa de *Identificação de fonema inicial* – o participante de pesquisa identificou – a partir da imagem de um *macaco* – que, dentre os itens enunciados, aquele que continha o mesmo fonema inicial era “menino”.

A partir da análise da Tabela 28, ainda que, em nosso estudo, não tenhamos discutido a consciência de palavra, os dados obtidos parecem referendar aquilo que vimos discutindo ao longo desta dissertação: a *consciência fonêmica* é a última a emergir no *continuum* das habilidades de *consciência fonológica* (A. MORAIS, 2010; CERUTTI-RIZZATTI, 2004; FREITAS, 2004; SCHERER, 2008; CIELO, 2001; J. MORAIS, 1998, BYRNE, 1996; YOPP, 1988), e é a consciência que está mais diretamente relacionada às experiências em leitura e escrita (FREITAS, 2004). Por P14 não ter, ainda, tal experiência suficientemente consolidada, não apresenta muitas habilidades em relação à consciência de fonemas. Freitas (2004, p. 108), no entanto, alerta que isso não significa que os sujeitos não alfabetizados não possuem *consciência fonêmica*, mas sim que “[...] apresentam um baixo nível de consciência dos fonemas individuais, apresentando melhor desempenho em relação à unidade silábica”. A. Morais (2007) escreve, a partir de sua pesquisa, que a pouco desenvolvida hipótese (pré-silábica) sobre como funciona a escrita alfabética parece estar relacionada também à pouca capacidade de refletir sobre a pauta sonora das palavras.

Assim, com a análise do desempenho no CONFIAS por parte de todos os participantes desta pesquisa, compreendemos que o nível de *consciência fonológica* referente à sílaba não apresentou dificuldades significativas, já que o menor índice de acertos foi de 45% (pelo sujeito P13, consideradas as repetições). Vimos, também, que, apesar de todos os participantes terem apresentado índices de acertos satisfatórios no nível da *sílaba*, ainda assim o domínio do sistema alfabético contribui, em boa medida, para melhores resultados em

determinadas atividades de *consciência silábica* – os maiores índices de acertos foram obtidos por sujeitos que tiveram sua escrita categorizada no *estágio alfabético* (P1, P4, P6 e P10). Isso provavelmente se deva ao fato de que algumas das habilidades em *consciência silábica* trabalhadas nas tarefas do CONFIAS parecem estar estreitamente ligadas aos avanços na apropriação da escrita alfabética (A. MORAIS, 2010), como vimos ao longo das análises e ao que voltaremos nas considerações finais deste estudo. Dessa forma, a partir dos resultados e das discussões em torno deles, parece-nos que a *consciência silábica* incide sobre unidades significativamente mais perceptíveis para falantes do que aquelas voltadas à *consciência fonêmica* (ZIFCAK, 1981).

Mesmo os participantes do *estágio alfabético* de escrita apresentaram problemas na manipulação consciente dos fonemas, e isso pode ser explicado por conta de, na consciência fonêmica, os fonemas deverem ser unidades separadas na mente do falante, o que não se dá no *continuum* da fala, na qual estão aglutinados em uma corrente de co-articulação: há, assim, uma oposição da natureza fisicamente contínua da fala em relação à sua natureza psicologicamente segmentada (BYRNE, 1996). Os resultados de todos os participantes no nível do *fonema* convergem com a discussão empreendida ao longo desta dissertação, em que afirmamos que *consciência fonêmica* é a última a emergir no *continuum* das habilidades de *consciência fonológica*, como já afirmaram diversos autores como A. Morais (2010), Scherer (2008), Cerutti-Rizzatti (2004), Freitas (2004), J. Morais (1996), Byrne (1996) e Yopp (1988).

Assim, ficou evidente que os participantes da pesquisa apresentaram maior facilidade em responder às tarefas de *consciência silábica*, apontando para o fato de que a *consciência fonêmica* está mais relacionada às experiências em leitura e escrita – tal consciência é aprimorada à medida que os sujeitos são expostos ao ensino sistemático da escrita, como pode ser visto a partir dos resultados da grande maioria dos sujeitos do *estágio alfabético*, que tiveram desempenho superior aos dos outros estágios.

Tais resultados corroboram uma das principais afirmações que orienta esta dissertação: há uma reciprocidade entre o desenvolvimento da *consciência fonológica* – sobretudo a *fonêmica* – e o aprendizado da leitura e da escrita (SCHERER, 2008; CERUTTI-RIZZATTI, 2004; FREITAS, 2004; CIELO, 2001; J. MORAIS, 1996; YAVAS, HAASE, 1988). Assim, tal consciência é de fundamental importância para o desenvolvimento desse aprendizado, tanto quanto a eliciação da *consciência fonológica* é favorecida pelo domínio do código alfabético –

“[...] se algumas habilidades são necessárias para que o indivíduo aprenda a escrita alfabética, ele amplia suas capacidades de refletir sobre segmentos sonoros das palavras em consequência do crescente conhecimento que tem de suas formas escritas” (A. MORAIS, 2007, p. 161).

4.4 Possíveis relações entre inserção grafocêntrica e categorização nos estágios implicacionais de domínio da escrita

Como já explicitado anteriormente, no capítulo acerca dos procedimentos metodológicos desta dissertação, os quatorze participantes de pesquisa escreveram, a partir de um texto lido previamente, palavras que foram ditadas, com o objetivo de categorizarmos sua *performance* escrita a partir dos estágios implicacionais propostos por Ferreiro e Teberosky (1991 [1984]). Tal categorização foi amplamente discutida em seção anterior, com exposição e análise dos ditados.

Interessa-nos, agora, analisar, à luz dessa *performance* escrita, a possível relevância da inserção desses participantes em ambientações mais efetivamente ou menos efetivamente grafocêntricas: em que medida/de que forma tal inserção teria ou não influenciado/estaria ou não influenciando o/no domínio da modalidade escrita da língua. Trata-se de um recorte analítico que busca oferecer elementos para respondermos a nossas questões de pesquisa, quer se trate do foco nas relações entre desenvolvimento da *consciência fonológica* e apropriação do código alfabético, considerando os estágios implicacionais de Ferreiro e Teberosky (1991 [1984]), quer se trate propriamente do foco nas implicações – em se tratando desse mesmo desenvolvimento de habilidades metafonológicas – derivadas da inserção em ambientações mais grafocêntricas ou menos grafocêntricas por parte dos participantes deste estudo.

Assim, apresentaremos, nesta seção, os resultados referentes à entrevista semiestruturada (Anexo A), que configurou a primeira etapa do processo de geração de dados desta pesquisa. Os resultados das entrevistas foram analisados à luz das bases teórico-metodológicas apresentadas nos capítulos anteriores desta dissertação, de forma que pudéssemos categorizar a inserção em ambientações grafocêntricas por parte dos participantes de pesquisa em *alta*, *média* ou *baixa*. Para referendarmos tal categorização, contamos com um grupo formado por doutorandos e mestrands da área da Linguística Aplicada do programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa

Catarina – todos eles desenvolvem suas pesquisas em temáticas ligadas diretamente aos estudos do letramento, dominando as teorias que embasam esta dissertação no que respeita a essa questão especificamente. Assim, o grupo empreendeu, conjuntamente, uma análise da inserção dos alfabetizandos em ambientações grafocêntricas, levando em consideração os usos que esses sujeitos fazem da modalidade escrita da língua nas suas diferentes atividades relacionadas ao trabalho, ao lazer e ao deslocamento pela cidade.

Dessa forma, analisamos, primeiramente, se havia a necessidade dessa modalidade da língua, por parte desses sujeitos, em relação às suas atividades laborais: aqueles adultos participantes de pesquisa que informaram ter de ler ou escrever, de algum modo e à luz de seus níveis de alfabetismo, em seu ambiente de trabalho, foram classificados de forma diferente daqueles que não informaram não ser submetidos a demandas dessa ordem em suas atividades profissionais. Outro critério que o grupo colegiado levou em conta foi o uso da modalidade escrita da língua, por parte dos participantes de pesquisa, durante o período em que estão em suas residências – enquanto alguns deles, como será explicitado mais adiante, informaram procurar ler ou escrever, demonstrando interesse em determinados gêneros textuais, outros informaram não fazer uso da escrita ou tentar codificar ou decodificar qualquer material escrito em casa.

Durante as entrevistas, ficou claro, também, que alguns dos participantes de pesquisa tinham envolvimento social que os motivavam (e até os cobravam, como será visto mais adiante) a ler e a escrever – por outro lado, grande parte dos sujeitos demonstrou não ter nenhum tipo de envolvimento com qualquer grupo ou organização social que lhes incentivasse à codificação e à decodificação alfabéticas. Esse critério também foi levado em conta pelo grupo colegiado para classificar a inserção desses sujeitos nas ambientações grafocêntricas.

Enquanto alguns dos alfabetizandos relataram um esforço para ler as informações que estão disponibilizadas no entorno em que vivem, como placas, *outdoors*, linhas de ônibus, entre outros artefatos, alguns sujeitos deixaram claro que não sentiam a necessidade de tentar ler tais escritos. Este também foi um critério utilizado pelo grupo colegiado para classificar a inserção em ambientações grafocêntricas de tais sujeitos: aqueles que informaram procurar ler e fazer anotações a fim de ampliar seu deslocamento urbano foram classificados diferentemente daqueles que informaram não ler ou anotar qualquer informação em se tratando desse deslocamento. Além disso, outro fator bastante relevante que foi considerado na análise do grupo colegiado foram as motivações

que os participantes de pesquisas demonstraram ter em relação ao aprendizado da leitura e da escrita – como será aprofundado a seguir, esse critério mostrou-se bastante importante para a classificação de sua inserção em ambientações grafocêntricas.

Apresentaremos sucintamente cada um dos perfis dos participantes de pesquisa, pois consideramos necessário analisar de que forma tal inserção grafocêntrica se dá, para compreendermos, também, quais são as implicações disso para o conhecimento que esses sujeitos vêm construindo acerca do sistema de escrita. Cada um dos casos tem suas especificidades, que são bastante relevantes e ricas, já que, como escreve Schwartz (2010, p. 41), “[...] o modo como cada sujeito organiza e significa o universo de sua experiência, seu conhecimento, é único, subjetivo”. Consideramos, assim, que uma análise qualitativa desses dados é de relevância singular, pois pode “[...] apontar para conexões reveladoras das inúmeras possibilidades de configuração das características dos sujeitos imersos em complexas situações sociais” (OLIVEIRA; VÓVIO, 2003, p. 157). Iniciaremos, então, a discussão sobre a inserção grafocêntrica dos participantes do *estágio alfabético* de escrita, para, posteriormente, discutirmos essa mesma inserção em se tratando dos participantes nos outros estágios.

4.4.1 Inserção em ambientações grafocêntricas por parte dos participantes de pesquisa no *estágio alfabético* de escrita

Para visualizarmos a classificação da inserção grafocêntrica de cada um dos participantes de pesquisa no *estágio alfabético* de escrita, veiculamos a seguir Tabela 29 que apresenta, na primeira coluna, as inserções *alta*, *média* ou *baixa*, com os respectivos sujeitos indicados na coluna ao lado.

Tabela 29
Categorização da inserção em ambientações grafocêntricas por parte dos participantes de pesquisa no *estágio alfabético* de escrita

INSERÇÃO	PARTICIPANTES
ALTA	P4 / P5 / P7 / P8 / P9
MÉDIA	P1 / P6 / P10
BAIXA	P2 / P3

Fonte: Construção nossa

Podemos perceber, a partir da Tabela 29, que a metade dos participantes de pesquisa – P4, P5, P7, P8 e P9 – que tiveram sua *performance* escrita categorizada no *estágio alfabético*, foi classificada como tendo uma *alta* inserção em ambientações grafocêntricas. Outros três participantes – P1, P6 e P10 – apresentaram, a partir das entrevistas, uma *média* inserção em ambientações dessa ordem; e P2 e P3 oferecem-nos informações que dão conta de uma inserção em ambientações de *baixo* grafocentrismo.

Seguramente, há muitos fatores que influenciam para uma maior ou menor inserção em tais ambientações, mas um deles, que nos pareceu bastante relevante ao longo das interações com os participantes, é a *motivação* para o processo de alfabetização, fator que, segundo Schwartz (2010, p. 20), é o “motor da ação”: “O que ocorre é que [em se tratando dos usos da escrita], muitas vezes, os sujeitos não são movidos pelos mesmos motivos, com o mesmo envolvimento, nem para a mesma direção”. Percebemos, ao longo das entrevistas, que tais motivações são bastante distintas, dependendo muito da natureza das relações interpessoais que os sujeitos estabelecem nas diferentes esferas com as quais têm contato – trabalho, escola, lazer, casa. Dessa forma, faremos uma exposição analítica desses casos, iniciando com aqueles participantes no *estágio alfabético* de escrita que tiveram sua inserção grafocêntrica classificada como *alta*.

4.4.1.1 Participantes de pesquisa no *estágio alfabético* de escrita com *alta* inserção em ambientações grafocêntricas

Aqueles participantes de pesquisa no *estágio alfabético* de escrita que foram classificados como tendo uma *alta* inserção em ambientações grafocêntricas – consideradas suas respostas às perguntas da entrevista –, permitem-nos inferir que a modalidade escrita da língua tem um amplo espaço em sua rotina. Para P4, um homem de 35 anos, a escrita é uma demanda cotidiana em sua vida por conta de suas atividades laborais: é um vendedor autônomo que viaja muito a grandes cidades do país. Esse participante de pesquisa cursou, quando criança, até a segunda série da Educação Básica e chegou à turma de alfabetização de adultos já no *estágio alfabético*, mostrando, em sua *performance* escrita, que já domina as principais relações fonêmico-

grafêmicas⁴³ da língua, apresentando poucos problemas ortográficos, como pode ser visto na Figura 4 da seção 4.1.1 deste capítulo.

Assim, P4 afirma que voltou à escola depois de adulto, pois, apesar de conseguir ler, tem dificuldades para escrever, como registra no excerto de entrevista a seguir: (1) *Até onde deu pra se virar até o pouco que eu sabia, né, que eu sei bem ler, escrever é que eu me atrapalho um pouquinho.* Quando questionamos quais eram as atividades laborais que exigiam seu conhecimento de leitura, P4 afirmou: (2) *Poxa, o meu gerente me manda por e-mail qual⁴⁴ lojas que estão necessitando de produtos [...], então eu necessito bastante saber ler.* Sobre a necessidade de escrever em seu trabalho, P4 afirma: (3) *Poucamente, mas precisa. Tirar nota da mercadoria, mandar e-mail, responder e-mails de clientes.* Além disso, quando questionamos a que usos da escrita ele empreende em casa, sua resposta foi também relacionada ao trabalho: (4) *Às vezes, o cliente me manda um e-mail ou me liga, eu tenho que fazer anotações pra não esquecer. Tem que ter uma agendinha, né?*

Parece claro, assim, que a motivação de P4 está bastante relacionada ao seu trabalho, o qual exige dele conhecimentos mais avançados sobre leitura e escrita do que aqueles de que tinha se apropriado até aquele momento. Galvão (2001) afirma que, de fato, os trabalhadores que possuem ocupações semiespecializadas apresentam uma elevada inserção na cultura escrita, mesmo que não tenham sido alfabetizados formalmente. Sobre isso, Oliveira e Vóvio (2003) escrevem, em relação àqueles sujeitos que iniciam ou continuam sua escolarização depois do ingresso no mercado de trabalho, que “[...] não é possível ter certeza se é a maior escolaridade que propicia melhores oportunidades de desenvolvimento no trabalho ou ao contrário, se a experiência mais qualificada no trabalho passou a exigir a busca da elevação da escolaridade” – no caso de P4, parece-nos certo que se trata da segunda hipótese, já que o participante de pesquisa deixa claro que buscou a escola por conta de necessidades que, segundo ele, são mais voltadas ao trabalho.

Um fato que também chama a atenção na fala de P4 é sua mobilidade sociocultural bastante ampliada quando se trata da esfera do

⁴³ Estamos nos atendo à menção das relações *fonêmico-grafêmicas* porque não nos valem de instrumentos de geração de dados para checagem do domínio das relações *grafêmico-fonêmicas* correspondentes à leitura.

⁴⁴ Manteremos, nas transcrições, marcas da oralidade e de idioleto desde que não tornem opaca a leitura do excerto.

lazer, tal qual mostra o excerto de entrevista a seguir: (4) *Gosto de ir em show, teatro, essas coisas, vou bastante. Até que aqui tem pouco, né? Mas quando eu viajo, nossa, muito bom. [...] Curto muito cinema [...]*. Este participante de pesquisa, ao nomear práticas culturais dessa ordem, parece distinguir-se da maioria dos adultos que se encontram na mesma situação, ou seja, trabalhadores analfabetos ou em processo de alfabetização. Possivelmente a oportunidade de fazer viagens por conta de sua função já seja um diferencial por si só – seu deslocamento deixa de se dar somente na cidade onde mora, estendendo-se para outras metrópoles do país que impõem a ele transitar em espaços desconhecidos, para o que a modalidade escrita da língua tende a ser essencial. Apesar de ser o primeiro perfil que apresentamos nesta seção, podemos adiantar que P4 foi o único participante de pesquisa que mostrou ter um deslocamento urbano ampliado – os outros sujeitos deixaram clara a circunscrição de sua mobilidade ao trajeto casa/trabalho/escola; alguns vão à igreja e ao posto de saúde, mas não transcendem essas limitações.

Outro participante de pesquisa que tem situação semelhante é P9 – também este sujeito informa que voltou à escolarização formal para uma preparação para o mercado de trabalho, além do desejo de aprender. Trata-se de um homem de 36 anos, que trabalha com serviços gerais; cursou até a quarta série na escola quando criança, mas afirma que não aprendeu nem a ler nem a escrever. Voltou à escola por conta de uma proposta que lhe foi feita em seu trabalho: tornar-se supervisor. Aceitá-la, porém, implicaria estar alfabetizado. Em relação à escrita, esse participante de pesquisa explica que costuma, em casa, escrever nomes de pessoas conhecidas – durante os jogos de futebol de seu time, por exemplo, escreve os nomes dos jogadores ao longo da partida. Além disso, conta: (5) *[...] o nome da minha família e do pessoal do parque sei escrever tudo*”. Essa prática é supervisionada por sua esposa, que, segundo ele, (6) *[...] dá nota pra eu ficar feliz*. P9 afirma que, no seu deslocamento pela cidade, tenta ler tudo o que tem ao seu redor – (7) *Aprendi muita coisa por causa disso*. Ferreiro (2007), em sua pesquisa com adultos analfabetos, afirma que o meio urbano propõe uma série de textos, com tipos e intenções diferentes. Segundo a autora, o analfabeto não trabalha com esses textos da mesma forma que os alfabetizados, mas certamente antecipa seus significados, prestando atenção, pensando sobre aqueles textos.

Esse é um movimento que, como P9 relata, seguramente parece ajudar a desenvolver determinadas habilidades relacionadas ao sistema escrito, o que, entendemos, não significa descurar da ciência de que – tal

qual adverte Scliar-Cabral (20003) – a escrita precisa ser ensinada. Não se trata de um processo que possa ser adquirido por exposição e interação tal qual se dá com a fala. Lidamos, aqui, com uma exposição que, quando recorrente e desafiadora, em boa medida, parece chamar a atenção do sujeito de sorte a que crie hipóteses e busque saber mais pela mediação de outrem. Tal qual adverte Dehaene (2007), sob perspectiva teórica distinta da que adotamos aqui, os circuitos cerebrais precisam ser reciclados para lidar com a escrita – o que exige uma ação sistemática e intencional; não somos, como espécie, programados para essa modalidade da língua como o somos para a fala.

Com essa busca de P9 por envolver-se cada vez mais com a cultura escrita, parece claro que sua inserção em ambientações grafocêntricas é *alta*, e tende a ser cada vez mais ampliada. Assim, mesmo estando há pouco tempo na escolarização formal, o participante de pesquisa já apresentou em sua *performance* escrita um bom desempenho, ficando evidente que já sabe representar os fonemas de modo consistente, mesmo que cometa, ainda, algumas violações das regras ortográficas, como pode ser visto na Figura 9 da seção 4.1.1 deste capítulo.

Outro participante de pesquisa que evidencia, a partir da entrevista, ter uma *alta* inserção em ambientações grafocêntricas foi P8, sujeito que apresentou motivações para o ingresso na alfabetização formal também vinculadas à ascensão no espaço de trabalho. Além do desejo de aprender, essa mulher de 29 anos afirmou que precisa se alfabetizar para ter um cargo melhor no trabalho: ela é copeira e afirma que, se tiver tais conhecimentos, pode trabalhar “na entrada dos lugares” (ao perguntarmos se era na *recepção*, P8 afirmou que sim, mas que “ainda não sabia falar essa palavra”). P8 explicou que não precisa ler em seu trabalho, no posto que ocupa atualmente, mas que necessita muito da escrita para anotar os pedidos e os nomes dos clientes da copa: (8) *Aí eu fico com vergonha de dizer pras elas [as colegas de trabalho] que eu não sei, né?* Galvão e Di Pierro (2007) escrevem, sobre isso, que os sujeitos com pouca familiaridade com as letras acabam por esconder, muitas vezes, sua condição, recorrendo a estratégias de dissimulação – parece claro que tal comportamento se dá justamente pelo amplo preconceito difundido em relação aos analfabetos, discussão a que fizemos remissão no segundo capítulo desta dissertação.

Outra motivação que fez P8 voltar para a escola foram seus filhos – a filha de doze anos insiste em que ela precisa aprender a ler e a escrever para ajudar o outro filho, de sete anos, que está sendo alfabetizado. Essa é uma motivação que apareceu também na fala de

outro participante, P1, que abordaremos à frente. Maciel e Lucio (2010) registram, a partir de uma pesquisa com alfabetizando adultos, que há uma grande relevância na mediação dos membros alfabetizados da família no processo de apropriação da leitura e da escrita – parece certo que a filha mais velha, como membro alfabetizado, faz uma diferença substancial para P8. Há uma cobrança, assim, para que a participante da pesquisa seja também alfabetizada, servindo de referência e suporte para o filho mais novo, em processo de alfabetização.

Apesar de P8 relatar ter dificuldade para escrever, sua *performance* escrita no ditado que realizamos foi bastante satisfatória, mostrando que ela já não encontra problemas fonêmico-grafêmicos no sentido estrito, registrando poucos problemas, que nos parecem constituir um movimento típico das idas e vindas do processo de apropriação do código alfabético – o ditado pode ser visto na Figura 8 da seção 4.1.1 deste capítulo.

O fato de alguns dos participantes relatarem que não sabem ler e escrever, mas mostrarem em seu ditado que já estão no *estágio alfabético* de escrita é curioso, e foi percebido também por Oliveira e Vóvio (2003, p. 165) a partir dos resultados do Inaf 2001. As autoras sugerem que uma possível explicação para essa não correspondência entre aquilo que os sujeitos julgam saber e aquilo que mostram no teste “[...] pode estar relacionada às representações que possuem sobre a leitura e sobre o conjunto de habilidades e formas consideradas socialmente adequadas de ler e escrever”. Além disso, as autoras lembram que outro fator que influencia os sujeitos nesta postura é não terem frequentado a escola, conferindo a si próprios um forte estigma social – talvez isso impeça essas pessoas de se colocarem nas mesmas condições daquelas escolarizadas. Sob essa perspectiva, o domínio que possuem sobre a leitura e a escrita obtido fora da escola formal não é visto como um mérito pessoal por parte desses sujeitos (OLIVEIRA; VÓVIO, 2003). Entendemos, no entanto, que o domínio que muitos dos participantes desta pesquisa evidenciam em se tratando da escrita foi adquirido fora do ensino formal, e o fato de estarem inseridos em contextos grafocêntricos parece incidir significativamente sobre os conhecimentos que possuem acerca do sistema alfabético.

Outro participante de pesquisa que informa ter voltado à alfabetização formal por motivos relacionados ao trabalho foi P5 – uma mulher de 46 anos que trabalha como empregada doméstica. Diz ela:

- (9) *Era pra eu ter começado a estudar desde que eu cheguei aqui [em Florianópolis], né, porque minha patroa pega no*

meu pé pra eu estudar [...], mas eu “não, não, não vai adiantar, porque já tô com 46 anos, não vou conseguir emprego mais com estudo, prefiro fazer um curso [...] de costura”, eu até já tenho um diploma de curso de costura.

Observamos que P5 considera a leitura e a escrita relevantes principalmente quando relacionadas ao mundo do trabalho. Ela conta que voltou à escola quando soube que tinha chance de conseguir outros empregos: (10) *Conversando com uma amiga [...] e ela falando [...] “saí daquele emprego, porque agora eu sou concursada, tô esperando ser chamada”. Aí eu me senti tão pequenininha [...] e eu disse “vou voltar a estudar”!*

Esta participante de pesquisa, apesar de demonstrar interesse em aprender a ler e escrever, já evidencia, em sua *performance* escrita (Figura 5 da seção 4.1.1), um ótimo desempenho. Foi ela, também, que escreveu um título para o ditado que realizamos, baseando-se na leitura do texto, sugerindo possível domínio de certas convenções, como a inclusão de títulos nos textos. Isso pode ser explicado por conta da alta⁴⁵ carga de leitura relatada por P5 – a participante de pesquisa afirma que gosta muito de ler e de escrever, e que a maioria de suas atividades relacionadas à leitura e à escrita é da Igreja, pois é evangélica. Enuncia:

(11) *A gente na Igreja [...] tem um livro [...] que tem perguntas e respostas e eu escrevo todo dia, todo dia, todo dia [...] aquilo é diário, tu não pode perder um dia [...]. Tem que estudar aquela lição, tem os textos na Bíblia pra procurar e aí escreve. Todo dia eu escrevo. A gente chega lá no sábado, e antes de começar o culto, aí a gente debate aquele assunto [...].*

Fica evidente, assim, que P5 está inserida em um contexto que demanda os seus conhecimentos do sistema alfabético – a sua chefe, apesar de pedir que ela vá a escola, ainda não cobra esses conhecimentos em seus afazeres; a Igreja, no entanto, cobra semanalmente os trabalhos que devem ser feitos diariamente. Ribeiro (2003, p. 23) escreve que, em diferentes civilizações, os estudos sobre a história do letramento “[...] identificam a esfera religiosa como crucial

⁴⁵ Usamos *alta*, neste contexto, considerando os padrões passíveis de inferência em se tratando do grupo de sujeitos que constituem os participantes de pesquisa.

tanto no que se refere à alfabetização quanto aos valores associados à leitura e ao livro”. Também no Inaf 2001 esse fato foi registrado – grande parte das leituras a que os entrevistados se dedicam estão relacionados a essa esfera. Isso reforça aquilo que observamos em P5 e também em P6, caso que será exposto mais adiante: as práticas religiosas conduzem o sujeito à leitura (GUEDES-PINTO; GOMES; SILVA, 2005). Batista e Ribeiro (2004, p. 108) também registram este fato a partir de suas pesquisas: “A prática religiosa, com efeito, parece ter um papel destacado no acesso à cultura escrita, em especial para os grupos com menos escolaridade. A Bíblia e livros religiosos estão entre os materiais preferidos dos que afirmam gostar de ler [...]”. Dessa forma, fica evidente que, apesar de a escola desempenhar um papel determinante no acesso e na participação à cultura escrita, há outras esferas que podem operar como *agências de letramento*, como acontece, neste caso, com a Igreja (BATISTA; RIBEIRO, 2004).

O último participante de pesquisa no *estágio alfabético* de escrita categorizado como vivenciando uma *alta* inserção grafocêntrica é P7 – uma mulher de 42 anos que, assim como P5, trabalha como empregada doméstica. Essa participante de pesquisa, apesar de nunca ter entrado na escola antes, conta que domina minimamente conhecimentos matemáticos:

(12) *Meu ex-marido me ensinou meu nome; matemática, modéstia à parte, eu sou boa em matemática, só matemática. [...] Números, contas, essas coisas ele me ensinou. O basiquinho assim pra viver, né, pra pegar um ônibus e não se perder.*

Além disso, P7 afirma que foi ensinada por sua patroa alguns conhecimentos de leitura e escrita:

(13) *Eu consegui aprender algumas letras, as letras do alfabeto uma parte eu aprendi com ela. [...] Sempre me incentivou muito a vir no colégio. Chegava até a brigar comigo. [...] Se os pais tivessem feito isso quando a gente era pequena, né?*

A maior motivação que levou P7 à escolarização é, segundo ela, querer tirar a carteira de motorista – a empregada doméstica ganhou um carro de sua patroa, como um incentivador para que ela procurasse a alfabetização formal. Além disso, P7 completa: (14) *E também porque*

não dá mais pra ficar sem saber ler e escrever, né, meu Deus do céu, é um trabalho. Nessa afirmação da participante de pesquisa, parece claro que, como afirma Kleiman (2001), as exigências de conhecimentos acerca da modalidade escrita da língua na sociedade grafocêntrica são cada vez maiores – para os alfabetizados, tais exigências passam, muitas vezes, despercebidas; para aqueles que não dominam a leitura e a escrita, entretanto, essa é uma demanda bastante complexa, representando enormes obstáculos (KLEIMAN, 1995) – eis o “trabalho” de não saber ler e escrever a que se refere P7.

Assim, apesar de P7 não ter de fazer uso da leitura e da escrita em seu trabalho, sua chefe faz questão que ela tenha tais conhecimentos e a incentiva diariamente: a participante de pesquisa conta que sua patroa costumava comprar cartilhas para ensiná-la e que agora corrige os deveres que são solicitados na escola – caso tenha alguma inadequação, ela pede que P7 refaça; entretanto, apesar de já demonstrar conhecer as principais relações entre fonemas e grafemas, P7 ainda evidenciou, em sua *performance* escrita, que utiliza alguns grafemas para representar sílabas, como pode ser visto no ditado das frases, na Figura 7 da seção 4.1.1 deste capítulo.

Nossa percepção acerca deste caso é de um participante de pesquisa que, apesar de estar altamente inserido em um contexto grafocêntrico, não desenvolveu, ainda, uma motivação individual, subjetiva para aprender a ler e a escrever. Schwartz (2010, p. 64), ao escrever sobre a motivação como “motor da ação”, registra que tal motivação deve ser construída e sustentada – segundo a autora, os sujeitos não ficam motivados abstratamente. As metas devem ser construídas e reconstruídas na ação, diariamente, já que “[...] apenas querer fazer alguma coisa não é suficiente para fazê-la”. Assim, apesar de P7 apresentar uma meta positiva – tirar a carteira de motorista –, essa meta se refere a uma aprendizagem prática; para persistir motivada, a participante de pesquisa precisa modificar, ampliar suas metas (SCHWARTZ, 2010).

A partir dos casos expostos, entendemos que o aprendizado da codificação e da decodificação, muitas vezes, passa ao largo da escola formal. Participantes de pesquisa como estes tiveram contato direto, durante grande parte de sua vida, com a escrita, necessitando dela mais efetivamente ou não. Assim, é preciso reconhecer que, mesmo na condição de *analfabetos*, os sujeitos estão se apropriando de conhecimentos sobre a modalidade escrita, sobre a cultura escrita; afinal, como registra Schwartz (2010, p. 63), “[...] o desenvolvimento e

a aprendizagem acontecem na interação social, que não cessa pelo fato de o indivíduo permanecer analfabeto”.

Enquanto alguns dos participantes de pesquisa frequentaram a escola por dois ou três anos durante a infância, como é o caso de P4, P5, P8 e P9, outros, como é o caso de P7, nunca frequentaram a escola antes – todos, entretanto, mostraram ter uma *alta* inserção em ambientações grafocêntricas e parece-nos, assim, que criaram estratégias de aprendizagem para que seu deslocamento social desse conta de suas necessidades. Além disso, as experiências vividas envolvendo a modalidade escrita da língua trazem, segundo Galvão (2001), uma maior intimidade com o mundo da leitura e da escrita.

Assim, compartilhamos da compreensão de que esses participantes de pesquisa, em razão da natureza dessa inserção grafocêntrica, têm aprendido sobre a escrita em seu cotidiano extraescolar, processo que pode estar implicado na configuração da *performance* evidenciada por ocasião do ditado. Inferimos que essa convivência com a cultura escrita em sua rotina diária, em demandas recorrentes, possivelmente incida significativamente sobre a atenção seletiva que esses sujeitos endereçam aos materiais escritos, o que, como registra Ferreiro (2007), justificaria, em boa medida, conhecimentos singulares que analfabetos ou alfabetizando adultos detêm sobre a modalidade escrita da língua a despeito de sua escolarização lacunar ou inexistente. Reiteramos, porém, a compreensão que não se trata de um processo naturalizado para o qual concorram apenas exposição e interação, tal qual se dá com a fala. A escrita demanda estudo intencional e alguma forma de ensino (SCLAR-CABRAL, 2003) porque implica reciclagem neuronal para que haja apropriação efetiva do sistema (DEHAENE, 2007).

4.4.1.2 Participantes de pesquisa no *estágio alfabético* de escrita com *média* inserção em ambientações grafocêntricas

Da mesma forma que os participantes de pesquisa descritos anteriormente, também os sujeitos P1, P6 e P10 mostraram, em sua *performance* escrita, que já se encontram no *estágio alfabético*. A interação com esses sujeitos por ocasião das entrevistas, no entanto, permitiu-nos inferir que eles não se inserem em ambientações grafocêntricas de modo efetivo e recorrente, a exemplo de P4, P5, P7, P8 e P9; por isso, a partir de seus relatos, categorizamos sua inserção nessas ambientações como *média*.

O primeiro caso, P1, uma mulher de 28 anos que trabalha como empregada doméstica, remete-nos a considerações já explicitadas no caso de P8: (15) *Eu vim, assim, porque a minha filha pergunta as coisas e eu não sei responder [...] aí eu vim mais pra ela dizer “ah, a minha mãe vai me ensinar”*. Novamente, entendemos que a motivação, aqui, é aprender para poder ensinar, já que as mães, via de regra, sentem-se responsáveis também pelo rendimento de seus filhos na escola. Esse dado é visualizado nos resultados do Inaf 2001, que apontam que as mulheres são as que mais investem e auxiliam os filhos nas tarefas escolares. Galvão (2003, p. 140) registra, a partir dos resultados do Indicador e também de outros estudos, que nas camadas populares as estratégias de acompanhamento da vida escolar dos filhos não são as mesmas das camadas médias, justamente pelo fato de a experiência de escolarização dos pais ser nula ou recente. Segunda a autora, isso não significa que não haja uma preocupação com a vida escolar das crianças, mas sim, que ela não é feita através do acompanhamento dos deveres, mas através de mecanismos diversos. Parece-nos, a partir dos relatos de P1, que a participante de pesquisa deseja justamente ampliar o acompanhamento da vida escolar de sua filha, podendo, também, ajudá-la nas tarefas.

P1 afirma que sabe ler, mas que voltou à alfabetização para aprender a escrever – apesar de ser cobrada na casa em que trabalha, a participante de pesquisa deixa claro que não consegue dar conta daquilo que os padrões pedem em relação à escrita: (16) *Eles mandam eu escrever, mas eu não escrevo. Mandam eu escrever recado [...], eu só anoto o telefone e passo, não anoto o nome da pessoa nada*. Na sua *performance* escrita (Figura 1 da seção 4.1.1), no entanto, P1 mostrou que já representa os fonemas de modo consistente, mesmo cometendo algumas violações das regras ortográficas. No caso da escrita no trabalho, entretanto, possivelmente tenhamos de levar em conta que a participante de pesquisa pode ter receio em mostrar sua escrita para seus chefes, que são pessoas altamente escolarizadas.

Esses conhecimentos de P1 provavelmente foram aprendidos ao longo do tempo, já que ela pratica a leitura diariamente: (17) *Em casa eu gosto de ler o jornal que eu compro, né, todo dia, e receita. Eu compro aqueles caderninhos de R\$1,99 e leio tudo*. A patroa de P1 deixa recados a ela, com os comandos do dia, e ela não encontra dificuldades em compreender tais recados. Mais uma vez, parece-nos que também P1 não acha suficiente aquilo que aprendeu fora da escola, instituição socialmente valorizada (OLIVEIRA; VÓVIO, 2003), percepção que se materializa na fala a seguir:

(18) *Quando eu vou escrever uma palavra [...], aquela palavra não sai da minha cabeça. Eu não sei das letras. Aí eles perguntam assim “como assim tu sabe ler e não sabe escrever?”, aí eu “ah, isso aí eu não posso te dizer”.* Segundo P1, quando aprender a escrever, seu primeiro texto será uma carta a ser endereçada a alguém.

Outro caso instigante é o de P6, uma mulher de 47 anos, recentemente aposentada por conta de problemas de saúde. Para trabalhar na limpeza de uma empresa, P6 nunca sentiu necessidade de ler ou escrever, no entanto relata que notou que precisava de tais habilidades quando teve uma proposta de trabalho diferenciada: (19) *Aí me chamaram pra ser fiscal e porque eu não tive nenhum estudo eu não pude servir, e eu não tive oportunidade de subir um pouquinho, de ganhar um pouquinho mais.* Apesar disso, somente anos depois é que P6 buscou a escolarização, sugerindo que sua principal motivação é o desejo de aprender – segundo Schwartz (2010, p. 67), “[...] desejar é que está, subjetivamente, articulado com o processo de motivar”. Antes disso, P6 sempre foi dependente das pessoas ao seu redor, já que perguntava sobre tudo o que envolvia a escrita: (20) *Vou lá, pego, pergunto [...]. É assim que eu consegui sobreviver até agora.* Apesar desses relatos e de estar na escola há menos de uma semana quando foi entrevistada (a participante de pesquisa chegou depois do início das aulas), P6 já demonstrou em sua *performance* escrita (objeto de análise na mesma semana da entrevista) um bom desempenho, apresentando somente dois problemas ortográficos, como pode ser visto na Figura 6 da seção 4.1.1 deste capítulo.

Uma das motivações mais expressivas que levaram P6 a ter vontade de aprender é o fato de ser frequentadora assídua da Igreja evangélica e de querer participar mais efetivamente desse processo: (21) *Eu pego a Bíblia [...], mas aí eu olho as letras, leio, mas eu não consigo entender o que que tá ali, né [...]. Eu quero cantar na igreja, aí tem que ler as letras lá [...].* Dessa forma, parece-nos que, assim como a participante de pesquisa P5, também P6 sente que, para ampliar sua participação na Igreja, tem de aprender a ler e a escrever. Galvão (2001, p. 131), a partir dos resultados do Inaf 2001, registra que a presença da leitura de materiais religiosos na vida de muitos analfabetos pode ser explicada por conta de tais materiais serem mediados pela oralidade, sobretudo nas igrejas – assim, a leitura realizada pelo indivíduo torna-se “[...] o reencontro, no impresso, com trechos já memorizados”. Dessa

forma, segundo a autora, através desse reconhecimento dos trechos, o sujeito começa a dar sentido ao sistema alfabético.

Essas parecem ser claras evidências do papel do *letramento religioso* na qualificação das habilidades dos sujeitos para lidarem com a escrita. Ainda que sejam embrionários estudos sobre esse tema, tal importância surge latente em discussões seminais como Street (1984) e Kleiman (1995). Diferentemente de P5, no entanto, P6 não tem o apoio em sua casa e não encontrou outras formas, ainda, de aplicar os seus conhecimentos, principalmente pelo fato de achar que não sabe ler e escrever – ao contrário do que demonstra em sua *performance* escrita.

O último participante de pesquisa no *estágio alfabético* que teve sua inserção grafocêntrica classificada como *média* é P10, um homem de cinquenta anos que frequentou a escola na infância, mas, segundo ele, sem aprender nada. Na interação que mantivemos com P10, inferimos que possivelmente sua historicidade justifique esse contato menos próximo com a modalidade escrita. Ele trabalhou como porteiro de um prédio por muito tempo, e na época da entrevista estava iniciando o processo de aposentadoria por conta de comprometimento de seu estado de saúde. Ele conta que nunca precisou escrever ou ler no local de trabalho, mas que, como recebia os jornais para distribuir entre os moradores, tentava, diariamente, ler as notícias. Enuncia: (22) *Foi assim que eu aprendi*. Quando se deu conta de que conseguia ler minimamente, P10 passou também a fazer cópias dos textos dos jornais para “tentar escrever”, e pedia ajuda à mulher, que é alfabetizada. Maciel e Lucio (2010, p. 478) também registram isto: as esposas de alguns dos participantes de sua pesquisa detinham certos conhecimentos sobre a escrita que os favoreciam em situações que exigiam habilidades de leitura e de escrita, potencializando sua inserção no mundo da escrita – “[...] ter um membro familiar alfabetizado significa poder participar dos eventos e práticas de letramento e, desse modo, usufruir dos benefícios que a escrita proporciona”. Ferreira (2007, p. 24), em sua pesquisa com analfabetos adultos, também observou isto: “[...] hay casos de hombres que están recibiendo influencia alfabetizante de sus esposas [...]”⁴⁶.

P10 afirma que, para se deslocar pela cidade, está sempre atento e faz tentativas de leitura dos nomes das ruas, das placas de lojas e costuma anotar endereços e linhas de ônibus quando desconhece seu

⁴⁶ “Há casos de homens que estão [estavam] recebendo influência alfabetizadora de suas esposas” (tradução nossa).

destino. Eis aqui o comportamento mencionado por Ferreiro (2007) acerca de como analfabetos e alfabetizados adultos comportam-se quando inseridos em ambientações grafocêntricas.

Assim, P10, como os outros participantes de pesquisa já mencionados, evidenciou em sua *performance* escrita que já se apropriou das bases do sistema alfabético – este sujeito, entretanto, atribui valor àqueles conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida: afirma que os jornais dos moradores do prédio em que trabalhava foram determinantes no seu aprendizado de leitura, já que tinha contato com materiais escritos durante toda a sua rotina de trabalho, mesmo não dependendo de conhecimentos dessa natureza para dar conta de seus afazeres.

Dessa forma, parece-nos evidente que, mesmo aqueles sujeitos que têm uma *média* inserção em ambientações grafocêntricas, valem-se de tal inserção para adquirir conhecimentos em torno da modalidade escrita da língua. Importa, assim, levarmos em conta que, apesar de não terem esses conhecimentos organizados e sistematizados ainda, são “[...] sujeitos inteligentes, que desenvolveram estratégias de sobrevivência em uma cultura escrita sem estar adequadamente instrumentalizados para isso, resolvendo problemas, vivendo, trabalhando [...]” (SCHWARTZ, 2010, p. 63). Assim, dando sequência a essa discussão, a seguir apresentaremos os resultados referentes àqueles participantes que tiveram sua inserção em ambientações grafocêntricas classificada como *baixa*.

4.4.1.3 Participantes de pesquisa no *estágio alfabético* de escrita com *baixa* inserção em ambientações grafocêntricas

Os participantes de pesquisa que mostraram, em suas entrevistas, terem uma *baixa* inserção grafocêntrica foram P2 e P3, como pode ser visto na Tabela 29. O primeiro deles deixou bastante claro em sua fala que só havia buscado a alfabetização por conta dos pedidos de sua esposa, que é também participante desta pesquisa – P1: (23) *Na real é que a P1⁴⁷ quer, “tu vai ensinar pra tua filha, não sei o quê”*. Isso vai ao encontro da fala de P1, quando diz ter procurado a alfabetização para ajudar a filha nas tarefas escolares – sua preocupação fez com que pedisse também ao marido que voltasse à escola. P2 relata que já havia

⁴⁷ Trocamos, aqui, o nome da esposa pela mesma identificação que utilizamos ao longo desta dissertação, já que ela é também um participante de pesquisa.

entrado na Educação de Jovens e Adultos há muito tempo, mas que não permaneceu nela – neste caso, como afirma Kleiman (2001), ter uma motivação individual é, de fato, altamente relevante para a permanência dos adultos na escola. Parece-nos, assim, que, dentre outros fatores seguramente implicados nesse comportamento, a evasão possa derivar da ausência de necessidade premente da escrita no seu dia a dia: com 31 anos, trabalha como pedreiro e afirma não precisar ler ou escrever para fins laborais; em casa, conta que não escreve, mas que tenta ler o jornal que compram, pois “fazem coleção”. O participante de pesquisa relata que, por conseguir ler muito pouco, sempre pede informações para as pessoas ao seu redor: (24) *Eu pergunto preçõ, tudo [...].*

É importante percebermos que, aqui, parece evidente uma possível relação entre a *baixa* inserção em ambientações grafocêntricas de P2 e sua *performance* escrita no ditado: ao visualizarmos a Figura 2, na seção 4.1.1 deste capítulo, vemos que o participante de pesquisa ainda não se apropriou completamente das relações mais simples entre fonemas e grafemas; possivelmente esteja implicado nesse desempenho o fato de este sujeito não ter, em seu cotidiano, a presença da escrita como acontece com os outros participantes de pesquisa cujo comportamento já foi analisado nesta ampla seção. Assim, parece-nos que o fato de P2 não ter um envolvimento direto, uma necessidade premente e até uma motivação relevante, sejam fatores implicados no não desenvolvimento de habilidades relacionadas à modalidade escrita da língua do modo como o evidenciam aqueles participantes de pesquisa que têm uma inserção grafocêntrica caracterizada como *alta* ou *média* (a exceção está em P7, como já discorremos anteriormente).

O outro participante de pesquisa que demonstrou, em sua entrevista, ter uma *baixa* inserção em ambientações grafocêntricas foi P3, homem de 28 anos que trabalha como servente em um condomínio. Ele nunca havia entrado na escola antes e, ao questionarmos os motivos que o fizeram procurar a alfabetização formal, o sujeito foi sucinto: (25) *Precisa estudar, né?*, sugerindo não ter motivações bem definidas. Ao longo de sua entrevista, deixou claro entender que não precisa da leitura e da escrita em seu trabalho e não sente necessidade de lidar diretamente com a modalidade escrita da língua em sua casa e no seu deslocamento pela cidade. Ao relacionarmos essas falas com a *performance* escrita de P3 (Figura 3 da seção 4.1.1 deste capítulo), parece-nos que há uma estreita ligação: este foi o participante de pesquisa que não escreveu as frases ditadas, somente as palavras, revelando dificuldade no registro das sentenças; além disso, demonstrou não ter dominado, ainda, as relações fonêmico-grafêmicas mais simples. Assim, é possível, a partir

de nossas discussões, pressupomos que a *baixa* inserção em ambientações grafocêntricas que entendemos caracterizar o cotidiano desse sujeito seja fator implicado em seu rendimento no ditado. Parece possível que o fato de não estar em contato recorrente com a modalidade escrita da língua cotidianamente, de entender não necessitar dela para o trabalho ou para seu deslocamento – sugerindo uma valoração menos expressiva acerca da importância desse aprendizado – seja fator implicado na consideração de que P3 não desenvolveu habilidades relacionadas a essa modalidade da mesma forma que o fizeram outros participantes com *alta* e *média* inserção em ambientações grafocêntricas.

Em relação aos depoimentos dos sujeitos P2 e P3, parece claro que ambos os participantes de pesquisa não sentem necessidade de conhecimentos mais aprofundados acerca da escrita ou não valorizam tal modalidade da língua tanto quanto P4, P5, P6, P8 e P10, por exemplo. É importante reconhecermos, neste sentido, que, enquanto para alguns grupos “[...] aprender a ler e escrever é uma condição quase imprescindível para que se insira, de maneira mais pertinente e com maior propriedade, no mundo urbano, no campo de trabalho, em alguns espaços de lazer”, para outros segmentos “[...] aprender a ler e escrever não tem o mesmo grau de importância” (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p. 53). Isso vai ao encontro do que afirma Lahire (2008 [1995]) – o autor desconstrói a perspectiva de que as classes populares, que apresentam maior número de pessoas não alfabetizadas, são homogêneas, construindo, assim, a mesma relação com a modalidade escrita da língua; segundo o autor, é evidente que há uma grande diversidade nas relações que essas pessoas constroem com a escrita. Assim, é relevante que consideremos também esta diversidade: P2 e P3, por exemplo, apresentam relações com a escrita bastante distintas daquelas que construíram os participantes de pesquisa expostos até aqui.

Tendemos a acreditar, a partir dos casos apresentados, que os participantes de pesquisa no *estágio alfabético* de escrita criaram, ao longo de sua vida, estratégias de aprendizagem acerca da modalidade escrita da língua, de forma que pudessem resolver problemas e participar de eventos mediados por tal modalidade da língua. Por mais que esses sujeitos não reconheçam esse aprendizado, principalmente pelo fato de carregarem um estigma social por não terem se apropriado dele na escola (OLIVEIRA; VÓVIO, 2003), parece evidente, a partir dos resultados dos ditados, que eles já se apropriaram das principais relações fonêmico-grafêmicas do sistema alfabético. Ferreiro (2007, p. 104) chama a atenção para o fato de que, por estarem cotidianamente em contato com textos escritos, também os analfabetos são sensíveis às

propriedades objetivas desses textos, apesar de não participarem do conteúdo exato deles – “[...] pueden hacer al menos una anticipación correcta entre lo que deve ser leído (en tanto cantidad de palabras emitidas) y lo que está escrito (en tanto cantidad de letras y/o segmentos presentes en el texto)⁴⁸”. Segundo a autora, os usos que esses sujeitos fazem das informações que acompanham os textos da sociedade grafocêntrica demonstram o conhecimento que possuem acerca da funcionalidade da escrita no meio urbano. Assim, parece evidente, a partir dos resultados expostos, que a inserção na cultura urbana é um fator de extrema relevância para o desenvolvimento e a aprendizagem da leitura e da escrita – “[...] as experiências vividas em um espaço em que o impresso se encontrava [encontra] por toda a parte trazia [traz] uma maior intimidade com o mundo da leitura e da escrita (GALVÃO, 2001, p. 87).

Um fator que nos pareceu bastante relevante ao longo das entrevistas foi como já explicitamos, a motivação: aqueles participantes de pesquisa que têm *alta* ou *média* inserção em ambientações grafocêntricas revelaram distintas motivações, desejos bastante definidos. A partir de seus contextos, sabem identificar, exatamente, quais suas necessidades relacionadas à modalidade escrita da língua. “As respostas, como se pode observar, sinalizam para necessidades objetivas (ler o ônibus, a Bíblia, o jornal, escrever cartas) e para um desejo subjetivo, o de independência/autonomia” (SCHWARTZ, 2010, p. 65). Assim, parece-nos que os sujeitos que verbalizam tais necessidades objetivas são justamente aqueles que têm uma inserção *média* ou *alta* em ambientações grafocêntricas – aqueles que se caracterizam por uma *baixa* inserção demonstraram não ter motivações definidas acerca das razões que os levariam a investir nesse aprendizado.

Talvez esse seja também um processo de mão dupla: quanto maior a inserção em ambientações grafocêntricas, mais motivações o sujeito encontra para ampliar sua participação na cultura escrita – afinal só pode conhecer novas demandas se conviver em novos espaços sociais; e quanto mais motivações ele possui para ampliar seus conhecimentos acerca dessa cultura, mais ampliada tende a ser a sua inserção grafocêntrica. Eis a mútua reciprocidade novamente, agora em

⁴⁸ “[...] podem ao menos fazer uma antecipação correta entre o que deve ser lido (na quantidade de palavras emitidas) e o que está escrito (na quantidade de letras e/os segmentos presentes no texto)” (tradução nossa).

outro desdobramento de nosso estudo. A despeito de estarmos cientes de que não é esse o foco de nossa pesquisa, entendemos interessante perceber o quanto questões como essas devem ser amplamente investigadas e discutidas no universo de pesquisa em que nos lançamos.

Dessa forma, o que nos interessa destacar nesta seção são as possíveis relações entre a natureza da inserção em ambientações grafocêntricas por parte dos participantes de pesquisa e a caracterização de seus conhecimentos acerca da modalidade escrita da língua. Sob essa ótica, inferimos que participantes como P4 e P5, por exemplo, *altamente* inseridos em ambientações grafocêntricas, parecem ter chegado à alfabetização formal com saberes bastante solidificados acerca do sistema alfabético. Por outro lado, sujeitos como P2 e P3, por exemplo, caracterizados por uma *baixa* inserção na cultura escrita, voltaram à escolarização, mas parecem evidenciar um distanciamento maior em relação ao processo de que fazem parte. Percebemos o mesmo movimento em se tratando dos participantes nos outros estágios alfabéticos, discussão que empreenderemos a seguir.

4.4.2 Inserção em ambientações grafocêntricas por parte dos participantes de pesquisa nos outros estágios de escrita

Antes de iniciarmos a discussão acerca da inserção em ambientações grafocêntricas propriamente dita, registramos a seguir a Tabela 30 que veicula a classificação da inserção de cada um dos participantes nos outros estágios. Na coluna do meio, inserimos também os estágios de escrita em que esses sujeitos se encontram.

Tabela 30 – Inserção em ambientações grafocêntricas por parte dos participantes de pesquisa nos outros estágios de escrita

PARTICIPANTE	ESTÁGIO DE ESCRITA	INSERÇÃO
P11	Silábico-alfabético/Alfabético	MÉDIA
P12	Silábico	BAIXA
P13	Silábico/Silábico-alfabético	BAIXA
P14	Pré-silábico	BAIXA

Fonte: Construção nossa

O primeiro participante, P11, que teve sua *performance* escrita categorizada na transição entre os estágios *silábico-alfabético* e *alfabético*, é um homem de 57 anos que trabalha como pescador. Ele explica que sempre precisou ler e escrever em seu trabalho, mas que nunca conseguiu fazê-lo – tinha de ler os nomes das embarcações, por exemplo, e escrever listas ou bilhetes, então pedia ajuda às pessoas ao seu redor. Assim, P11 relata que é difícil ter de perguntar às pessoas ou levar a esposa, que é alfabetizada, para ajudá-lo – novamente, observamos aquilo que Maciel e Lucio (2010) afirmam sobre ter um membro alfabetizado na família: ele medeia as relações entre os membros não-alfabetizados e a escrita, viabilizando o acesso à informação. Como P11 nunca havia entrado na escola antes, buscou a alfabetização em instituição formal: (26) *Eu tenho vontade de aprender a ler, porque eu não sei, então eu quero aprender pra saber pelo menos o básico, alguma coisa, né?* O participante de pesquisa explica que sente dificuldade para deslocar-se na cidade, e conta criar estratégias para conseguir identificar as linhas de ônibus, por exemplo: (27) *Eu pego mais o ônibus pelo número ou então pela primeira e segunda letra*”. Essa mesma estratégia foi relatada também pelos participantes de pesquisa P7 e P13, e isso aponta para o fato de que os sujeitos não passam incólumes pela cultura escrita, já que constroem conhecimentos sobre ela, desenvolvendo “[...] estratégias de resoluções de problemas de acordo com suas necessidades/desejos pessoais” (SCHWARTZ, 2010, p. 64).

A partir dos relatos de P11, classificamos sua inserção em ambientações grafocêntricas como *média*, já que está, em alguma medida, inserido em esferas que demandam conhecimentos acerca da modalidade escrita da língua – o participante de pesquisa, apesar de ter uma profissão que, à primeira vista, poderia nos fazer acreditar que não exige do profissional conhecimentos mais efetivos acerca dessa modalidade, confessa depender de tais conhecimentos para dar conta de seus serviços. Uma das motivações para a aprendizagem, aqui, parece novamente estar relacionada à preparação para o mercado de trabalho, tal qual vimos nos participantes P4, P5, P6, P8 e P9, todos no *estágio alfabético* de escrita.

É interessante levarmos em conta que, dentre os quatro participantes de pesquisa dos outros estágios de escrita (que não o *alfabético*), somente P11 teve sua inserção em ambientações grafocêntricas classificada como *média* – é também o único dentre os participantes que teve sua *performance* escrita categorizada em uma transição para o *estágio alfabético*. Parece-nos que a relação que

estamos propondo ganha novos elementos em seu favor a partir dos resultados destas duas etapas da pesquisa – quanto maior a inserção grafocêntrica dos sujeitos, mais amplo é o conhecimento que eles evidenciam acerca da modalidade escrita da língua. Possivelmente essa seja uma via de mútua influência; ou seja, a relação inversa também parece ser sustentável.

Essa é uma discussão para a qual os estudos do *letramento*, de um modo ou de outro, vêm atentando, quer sob a perspectiva da proposição do *modelo ideológico de letramento* em que a escrita é concebida a partir dos diferentes usos a que se presta (STREET, 1984); quer sob a perspectiva dos *letramentos situados* (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000), foco que recai sobre *onde* vivem os sujeitos e *em que* tempo histórico o fazem; quer sob a perspectiva das *práticas e eventos de letramento* (BARTON, 1994; HAMILTON, 2000), enfoques que consideram a valoração dos usos da escrita e as vivências nesses diferentes usos. Parece, pois, certo que o modo como concebemos a escrita em nossas ambientações culturais está profundamente imbricado com os conhecimentos que temos acerca dela tanto quanto com os conhecimentos de que buscamos nos apropriar em se tratando dessa modalidade.

Os três últimos participantes de pesquisa tiveram sua inserção em ambientações grafocêntricas classificada como *baixa*: P12, P13 e P14 relataram, em suas entrevistas, que não fazem uso da leitura e da escrita em seu trabalho, nem sentem necessidade de utilizar tais processos em sua vida doméstica e de lazer. A motivação dos três sujeitos está relacionada a uma estereotípica *vontade de aprender*, possivelmente prototípica, uma assimilação do discurso do senso comum, o que remete a discussões de Graff (1994) sobre as perspectivas falsamente redentoras do alfabetismo, as quais discutimos no segundo capítulo desta dissertação. É interessante ressaltarmos que somente P13, um homem de 58 anos que trabalha com serviços gerais, afirmou sentir necessidade do domínio da modalidade escrita da língua:

- (28) *Vontade de aprender pelo menos o básico, né? Porque tá fazendo muita falta. Porque é ruim, né? Precisa aprender pelo menos um pouquinho. É necessário. [...] Pra pegar um ônibus, né? Pra preencher uma ficha mesmo, como agora mesmo preciso tirar a carteira de motorista [...] tá fazendo muita falta.*

Assim como o participante de pesquisa P7, também P13 tem como uma de suas motivações para alfabetizar-se a retirada da carteira de motorista – para isso, o sujeito deve ler minimamente, já que passa por testes escritos. P13 explica que, apesar de não necessitar ler ou escrever para seus trabalhos, vê muita dificuldade em seu deslocamento na cidade – confessa ser “difícil” ir a lugares que não conhece ou ter de utilizar linhas de ônibus que nunca havia utilizado: (29) *Só que ônibus toda vida a gente não sabe ler [...]. [...] Pego a primeira e a última letra da palavra e vou juntando e dois toques, pelo menos até agora eu quebrei o galho. Mas é complicado.* Comportamentos como esse sugerem, novamente, a forma como os sujeitos criam estratégias para se locomoverem com independência. É bastante provável que esta necessidade de P13 de não viver como um analfabeto em uma sociedade grafocêntrica fez com que ele criasse suas hipóteses acerca da modalidade escrita da língua e buscasse interlocutores para referendá-las, o que converge com estudos de Ferreiro (2007). Sua *performance* no ditado (Figura 13 da seção 4.1.2 deste capítulo) demonstra que este participante de pesquisa está numa transição entre os estágios *silábico* e *silábico-alfabético* de escrita, dessa forma revela um percurso mais avançado do que aquele empreendido pelos sujeitos P12 e P14, que estão nos estágios *silábico* e *pré-silábico*, respectivamente.

Quanto a P12, um homem de 55 anos que trabalha como jardineiro, nunca entrou na escola antes e procurou a alfabetização, pois sentia “vontade de estudar”. Na entrevista, o participante de pesquisa deixou claro que não depende da modalidade escrita da língua e que consegue realizar seu trabalho e se locomover na cidade sem encontrar problemas – conta que trabalha com máquinas numeradas, e não tem dificuldade para lidar com tais números. Sobre isso, Ferreiro (2007) registra, a partir de seu estudo com analfabetos adultos, que é notável e sofisticado o conhecimento que esses sujeitos mostram acerca dos números – segundo a autora, na maioria dos casos “[...] son las presiones de la vida laboral que obligaron a estos adultos a aprender a interpretar los números⁴⁹”, como parece ser o caso de P12.

Aqui, podemos, novamente, inferir uma relação entre a *baixa* inserção em ambientações grafocêntricas e o estágio de escrita em que o sujeito se encontra: a *performance* escrita de P12 visibiliza, como pode

⁴⁹ “[...] são as pressões da vida laboral que obrigaram estes adultos a aprender a interpretar os números” (tradução nossa).

ser visto na Figura 12 da seção 4.1.2 deste capítulo, que ele ainda utiliza, de forma prevalecente, o registro de grafemas para representar sílabas.

O último participante de pesquisa, P14, uma mulher de 45 anos, que é faxineira, também demonstra, em sua entrevista, não necessitar da modalidade escrita da língua para seus afazeres laborais e domésticos. Um fato curioso na fala de P14 é a afirmação de que “sabe escrever, mas não sabe ler” – ao afirmar isso, questionamos se não seria o contrário – considerando teorizações que apontam a leitura como um processamento em tese menos complexo que a escritura (SCLAR-CABRAL, 2003) –, mas ela manteve o que havia falado⁵⁰. Ao analisarmos sua *performance* escrita (Figura 13, seção 4.1.2 deste capítulo), entretanto, fica claro que esta participante de pesquisa está no *estágio pré-silábico* (nível não-icônico), já que registra formas gráficas bastante limitadas. Assim, quer nos parecer que P14 ainda não consegue distinguir claramente as especificidades que singularizam a decodificação e aquelas que o fazem em se tratando da codificação – é evidente, a partir de sua *performance* escrita, que não conhece as principais relações fonêmico-grafêmicas do sistema alfabético. Além disso, no momento do ditado (etapa posterior à entrevista), quando desistiu de registrar as palavras ditadas por nós, como já explicitamos anteriormente, P14 afirmou “não saber escrever”, reforçando nossa hipótese de que ela não diferencia, ainda, ambos os processos. Serra (2003, p. 73), ao discutir os resultados do Inaf 2001, relata comportamento semelhante a esse nos participantes da pesquisa e observa, assim, que “[...] o ato de escrever existe no imaginário da população mesmo que ela não tenha condições de fazê-lo”.

Com os casos explicitados, parece-nos possível visualizar a relação que vimos propondo ao longo desta seção – para visibilizarmos tal relação, segue a Tabela 31 que apresenta a classificação da inserção em ambientações grafocêntricas de todos os participantes de pesquisa; na última coluna, registramos os estágios implicacionais de escrita em que cada um deles se encontra.

⁵⁰ Nosso estudo não contou com nenhum instrumento de geração de dados com foco na leitura, o que nos impede de discutir essa questão de modo mais efetivo.

Tabela 31 – Inserção em ambientações grafocêntricas e estágios de escrita

PARTICIPANTE	INSERÇÃO	ESTÁGIO DE ESCRITA
P1	Média	Alfabético
P2	Baixa	Alfabético
P3	Baixa	Alfabético
P4	Alta	Alfabético
P5	Alta	Alfabético
P6	Média	Alfabético
P7	Alta	Alfabético
P8	Alta	Alfabético
P9	Alta	Alfabético
P10	Média	Alfabético
P11	Média	Silábico-alfabético/Alfabético
P12	Baixa	Silábico
P13	Baixa	Silábico/Silábico-alfabético
P14	Baixa	Pré-silábico

Fonte: Construção nossa

A partir da Tabela 31, é possível observar que, dos quatorze participantes desta pesquisa, cinco deles estão *altamente* inseridos – para os padrões deste estudo – em ambientações grafocêntricas; tais sujeitos mostraram, em sua *performance* escrita, que já se encontram no *estágio alfabético*. Aqueles participantes de pesquisa que se encontram nos estágios implicacionais de escrita iniciais (P12, P13 e P14) são os mesmos que demonstram, em suas entrevistas, ter uma *baixa* inserção grafocêntrica. É importante destacarmos que não tomamos preliminarmente essas relações sob uma perspectiva linear de causa e consequência – a supúnhamos de reciprocidade –; entretanto tal linearidade causal/consecutiva parece se eliciar quando analisamos as

particularidades dos participantes desta pesquisa: aqueles sujeitos que tiveram os melhores desempenhos em seus ditados estão inseridos mais amplamente em um contexto grafocêntrico (*média* ou *alta* inserção). As exceções estão em P2 e P3 – apesar de demonstrarem estar no *estágio alfabético* de escrita, têm uma baixa inserção em ambientações grafocêntricas.

Dessa forma, compreendemos que, apesar de nunca terem frequentado ou terem frequentado pouco a escola, esses sujeitos tendem a agenciar experiências vividas em espaços em que a escrita instaura relações interpessoais e evidenciam, assim, uma maior intimidade com a modalidade escrita da língua (GALVÃO, 2001). Segundo Galvão (2001), o fato de viverem na cidade, imersos em um mundo onde o impresso está em todos os lugares, é fundamental para o desenvolvimento de uma maior familiaridade com essa modalidade. Percebemos, entretanto, a partir da classificação da inserção grafocêntrica, que os participantes desta pesquisa tendem a lidar com essa cultura escrita de modos diferentes, com menor ou maior participação na condição de agentes – refletido nisso, estão os conhecimentos que esses sujeitos adquiriram acerca do código escrito e que lhes dão ou não suporte para tal.

4.5 Relações entre inserção em ambientações grafocêntricas, classificação em estágios de aprendizado da escrita e *performance* em testes de consciência fonológica

Tendo em vista que apontamos, ao longo deste capítulo, relações que entendemos importantes, entre os estágios implicacionais de aprendizado da escrita no qual se encontram os participantes de pesquisa e seu desempenho nos testes de consciência fonológica e, também, relacionamos a maior ou menor inserção em ambientações grafocêntricas desses sujeitos com tais estágios implicacionais em que se encontram, importa, nesta seção, empreendermos uma discussão que tematize essas relações no seu todo – assim, veiculamos abaixo a Tabela 32 que sintetiza os resultados obtidos a partir dos instrumentos de geração de dados desta pesquisa. Dessa forma, propomos, na última seção deste capítulo, a observação e a análise de tais dados, de modo a estabelecermos relações – mais efetivamente ou menos efetivamente evidenciáveis – entre maior ou menor inserção em ambientações grafocêntricas, natureza do estágio de apropriação da escrita em que se inserem os participantes de pesquisa e sua *performance* em testes de consciência fonológica, relações que entendemos serem passíveis de

depreensão exatamente na ordem em que estão nomeadas aqui, considerando a mútua influência entre elas. Segue a Tabela 32.

Tabela 32 – Resultados de todos os instrumentos de geração de dados

Participante	Inserção	Estágio	CONFIAS Total (%)	CONFIAS Nível da Sílaba	CONFIAS Nível do Fonema
P1	Média	Alfabético	46/70 (66%)	34/40 (85%)	12/30 (40%)
P2	Baixa	Alfabético	30/70 (43%)	26/40 (65%)	4/30 (13%)
P3	Baixa	Alfabético	28/70 (40%)	20/40 (50%)	8/30 (27%)
P4	Alta	Alfabético	46/70 (66%)	33/40 (83%)	13/30 (43%)
P5	Alta	Alfabético	45/70 (64%)	27/40 (68%)	18/30 (60%)
P6	Média	Alfabético	62/70 (89%)	40/40 (100%)	22/30 (73%)
P7	Alta	Alfabético	34/70 (49%)	25/40 (63%)	9/30 (30%)
P8	Alta	Alfabético	31/70 (44%)	23/40 (58%)	8/30 (27%)
P9	Alta	Alfabético	40/70 (57%)	28/40 (70%)	12/30 (40%)
P10	Média	Alfabético	40/70 (57%)	30/40 (75%)	10/30 (33%)
P11	Média	Silábico- alfabético / Alfabético	34/70 (49%)	24/40 (60%)	10/30 (33%)

P12	Baixa	Silábico	33/70 (47%)	24/40 (60%)	9/30 (30%)
P13	Baixa	Silábico / Silábico- alfabético	26/70 (37%)	18/40 (45%)	8/30 (27%)
P14	Baixa	Pré-silábico	26/70 (37%)	22/40 (55%)	4/30 (13%)

Fonte: Construção nossa

A partir da Tabela 32, parece notável que aqueles participantes de pesquisa que tiveram os melhores desempenhos em consciência fonológica são os sujeitos que demonstraram, em sua *performance* escrita, estarem já no *estágio alfabético* e são os mesmos que, a partir das entrevistas, evidenciaram que estão inseridos em ambientações grafocêntricas em graus *alto* ou *médio*. Assim, parece haver, aqui, relações de mútua influência entre esses aspectos: quanto mais efetivamente inserido em ambientes que têm a modalidade escrita da língua presente, maior tende a ser a facilidade do sujeito em dominar e aprender tal modalidade da língua; e, quanto mais ele domina a escrita, maiores tendem a ser suas habilidades em consciência fonológica – valendo a reciprocidade em se tratando de todos esses comportamentos, sobretudo dos dois últimos comportamentos, tal qual já mencionamos reiteradamente ao longo desta dissertação. Tais relações parecem passíveis de apreensão a partir da observação dos dados respectivos aos participantes de pesquisa P1, P4, P5, P6, P9 e P10, como mostra a Tabela 32.

As exceções, em que não pudemos visualizar tal relação, são os participantes de pesquisa P7 e P8, que, apesar de demonstrarem ter uma *alta* inserção em ambientações grafocêntricas e já estarem no *estágio alfabético* de escrita, obtiveram pontuação inferior à metade do total no CONFIAS – 34 e 31 pontos, respectivamente, dos setenta possíveis (49% e 44%). Com a discussão que empreendemos em seção anterior, parece claro que o baixo desempenho de P7 nos testes de consciência fonológica pode ser explicado a partir de seus relatos na entrevista – apesar de já estar no *estágio alfabético* de escrita, esta participante de pesquisa demonstrou não ter desenvolvido uma motivação individual, subjetiva para aprender a ler e a escrever: como já discutimos amplamente, em se tratando de usuários da língua na fase adulta, esse é

um fator imprescindível para o desenvolvimento do sujeito no que se refere ao aprendizado da leitura e da escrita (SCHWARTZ, 2010) e, na perspectiva de mútua influência, ao desenvolvimento das habilidades metafonológicas. P8, por outro lado, parece ter motivações bastante definidas, o que nos impede de relacionar este fator com seu baixo desempenho no CONFIAS – o índice reduzido de acertos desta participante de pesquisa se deu por conta das diferentes solicitações de repetição das palavras-alvo das tarefas do teste de consciência fonológica, fato já explicitado na seção 4.2.1 deste capítulo.

Importa registrarmos, também, a partir da Tabela 32, que o participante de pesquisa P12, apesar de estar no *estágio silábico* de escrita e de ter uma *baixa* inserção em ambientações grafocêntricas, obteve praticamente os mesmos resultados que P7 (*estágio alfabético*) – a diferença de 60% (P12) para 63% (P7) se refere à consciência de sílabas; os índices de acertos de P12 foram maiores do que os de P8 (também no *estágio alfabético*) (no total do CONFIAS, temos 47% para P12 e 44% para P8). Além disso, a diferença percentual nas tarefas voltadas à consciência fonêmica entre P12 e P11 (transição entre os estágios *silábico-alfabético* e *alfabético*) foi de 47% para o primeiro e 49% para o segundo, sendo o resultado final também muito semelhante, como aponta a Tabela 32. Temos de admitir, em relação a este caso, nossa dificuldade em explicar de forma consistente os motivos que levaram P12 a obter resultados tão próximos ao de P11, já que tem uma menor inserção nos ambientes grafocêntricos e também se apresenta em estágio de escrita menos avançado do que este.

O sujeito P11, que está na transição entre os estágios *silábico-alfabético* e *alfabético* acertou, assim como P7, quase metade dos setenta pontos totais do CONFIAS – 49%. Esse participante de pesquisa teve sua inserção em ambientações grafocêntricas classificada como *média*, diferenciando-se dos outros três sujeitos que, como ele, não estavam no *estágio alfabético* de escrita – todos demonstraram ter uma *baixa* inserção nessas ambientações. Consideramos relevante, aqui, o fato de P11 estar na transição para o *estágio alfabético*, o que, na relação recíproca, implica⁵¹ habilidades mais desenvolvidas em consciência

⁵¹ Reiteramos, aqui, considerações já feitas nesta dissertação acerca do uso dos termos *implicação* e *implicar*. Estamos usando esses termos na seguinte acepção: *fazer parte do fenômeno em estudo, estar presente nele*. Não tomamos os termos, aqui, nas relações causais e consecutivas com que normalmente são concebidos nos estudos da Linguística Teórica.

fonológica. Assim, novamente a relação é estabelecida: mesmo não estando, ainda, no *estágio alfabético*, este participante de pesquisa, por ter uma considerável inserção em ambientes grafocêntricos, construiu uma familiaridade com a escrita que lhe favoreceu a busca de entender conscientemente especificidades do sistema, o que teria reverberado no desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica; mutuamente, o mesmo acontece na perspectiva contrária: tendo desenvolvido tais habilidades nessa consciência, a instrução alfabética ficou favorecida.

Corroborando a relação, que entendemos indireta, entre inserção em ambientações grafocêntricas e consciência fonológica, parece ficar evidente, a partir da Tabela 32, que os menores resultados em consciência fonológica são daqueles participantes de pesquisa que têm uma *baixa* inserção em ambientações grafocêntricas e que se encontram nos estágios iniciais de apropriação da escrita. P13 e P14, sujeitos nos estágios *silábico/silábico-alfabético* (transição) e *pré-silábico*, respectivamente, obtiveram 26 pontos no CONFIAS, o que equivale a 37% do teste. A diferença na pontuação, como já discutimos amplamente neste capítulo, está nas habilidades em *consciência fonêmica*, em que P14 apresentou pontuação bastante baixa (quatro pontos dos trinta totais – 13%). Assim, também por estarem inseridos de forma bastante limitada em ambientações grafocêntricas, esses participantes de pesquisa não desenvolveram, ainda, hipóteses de escrita mais avançadas; dessa forma, seu conhecimento sobre a escrita, na perspectiva de ação recíproca, não contribui para o desenvolvimento de habilidades expressivas em consciência fonológica – aqui está a relação de mútua influência que temos proposto ao longo desta dissertação.

Como pode ser observado na Tabela 32, os participantes de pesquisa P2 e P3, que se encontram no *estágio alfabético* de escrita, demonstraram ter uma *baixa* inserção em ambientações grafocêntricas e obtiveram índices de acertos bastante reduzidos no CONFIAS (43% e 40%, respectivamente), principalmente no que se refere à consciência de fonemas (13% e 27%, respectivamente). Como já discutimos amplamente na seção anterior, parece-nos, acerca desses casos, que esta *baixa* inserção é fator indiretamente implicado no baixo número de acertos nos testes de consciência fonológica: esses participantes de pesquisa, apesar de já mostrarem uma escrita alfabética em sua *performance*, não precisam dela em seu cotidiano; como já explicitamos, ambos os sujeitos não encontraram, ainda, motivações individuais para o aprendizado do sistema alfabético (SCHWARTZ, 2010), pois não o utilizam em sua rotina. Nesses casos, entendemos

possível o estabelecimento de uma relação indireta entre a inserção em ambientações grafocêntricas e a consciência fonológica – por não terem contato expressivo com a modalidade escrita da língua, P2 e P3 possivelmente não tenham desenvolvido a atenção seletiva e a curiosidade por especificidades do sistema alfabético em se tratando do aprendizado da escrita e, na reciprocidade, não teriam desenvolvido habilidades metafonológicas mais complexas. Essa, porém, é uma questão delicada a requerer novos estudos com o zelo de manter claro o entendimento de que a modalidade escrita da língua demanda ensino sistemático, não sendo aprendida por mera exposição ao grafocentrismo.

Um apontamento que temos de levar em conta é que, em se tratando da inserção nas ambientações grafocêntricas, aqueles participantes de pesquisa no *estágio alfabético* de escrita que tiveram sua inserção classificada como *média* ou *alta* – com exceção de P7 e P8 – não obtiveram resultados inferiores a quarenta pontos (57%) nos testes de consciência fonológica. Assim, parece-nos que a distinção é evidenciada somente quando os sujeitos têm uma *baixa* inserção em ambientações grafocêntricas. P6, por exemplo, que obteve os melhores resultados no CONFIAS (89%), como pode ser visto na Tabela 32, demonstrou, em sua entrevista, ter uma *média* inserção; da mesma forma P1, que obteve, juntamente com P4, os segundos melhores resultados nos testes de consciência fonológica (66%), também demonstrou ter uma *média* inserção em ambientações grafocêntricas.

Dessa forma, dentre os participantes de pesquisa que alcançaram mais de 50% (35 pontos) no CONFIAS – P1, P4, P5, P6, P9 e P10 –, todos no *estágio alfabético* de escrita, metade deles tem uma *média* inserção (P1, P6 e P10) nessas ambientações e a outra metade tem uma *alta* inserção (P4, P5 e P9). Dado entendermos não ser esta uma relação direta – inserção em ambientações grafocêntricas e habilidades em consciência fonológica, dada a inequívoca consideração de que não aprendemos a escrita por simples inserção nesses ambientes –, como já explicitamos anteriormente, importa levarmos em conta que, em se tratando da comparação entre inserção *média* e inserção *alta* nessas ambientações, não depreendemos distinções marcantes na *performance* escrita da maioria dos participantes; as exceções, como vimos na seção anterior deste capítulo, podem ser explicadas pelas motivações que levam os alfabetizando à escola, fator que se mostrou bastante relevante nesta pesquisa.

Assim, entendemos possível a inferência de que a inserção em ambientações grafocêntricas incidiria indiretamente sobre a consciência fonológica, justamente pelo fato de influenciar, aí sim de forma direta, a

formação de hipóteses sobre a escrita por parte dos sujeitos, favorecendo seu processo de alfabetização e instigando-os para tal. Mesmo Dehaene (2007), em uma perspectiva teórico-epistemológica distinta da que adotamos aqui, reconhece, na abordagem neurocientífica que leva a termo, que a cultura confere aos circuitos neuronais novos usos; assim, essa delicada relação de mútua influência que propomos aqui entre inserção cultural, apropriação da escrita e desenvolvimento da consciência fonológica parece-nos seguramente constituir tema de atenção a demandar novos estudos.

Arriscamos, pois, a seguinte compreensão (com todos os custos que ela possa trazer consigo se submetida a uma leitura que se pretenda matemática e replicável e da qual nos afastamos no momento em que optamos por uma abordagem qualitativa complementar ao trato quantitativo): considerando que a instrução alfabética estabelece uma relação de mútua influência com a consciência fonológica, então a inserção em ambientações grafocêntricas incidiria, indiretamente, sobre a consciência fonológica, já que parece incidir diretamente sobre a apropriação da escrita, instigando o sujeito a criar e a confirmar ou a refutar hipóteses sobre o sistema de escrita em seu aprendizado assistemático cotidiano e em seu aprendizado sistemático mediado pelo interlocutor mais experiente, o educador ou o familiar alfabetizado (MACIEL; LUCIO, 2004).

Assim, as relações que vimos estabelecendo ao longo desta dissertação e o olhar analítico que estamos imprimindo a elas seguramente são delicados e demandam novos estudos. Nossa análise, porém, converge com a percepção de Blanco-Dutra (2009, p. 103) quando escreve que o letramento que os adultos analfabetos desenvolvem ao longo de sua vida torna-se um rico favorecedor de consciência fonológica, “[...] importante alavanca no processo de alfabetização e no desenvolvimento de etapas posteriores da vida escolar”. Assim, parece-nos que alguns sujeitos adultos podem desenvolver algumas habilidades de consciência fonológica ao longo do tempo em razão de seu maior contato com a escrita, mesmo que não tenham sido alfabetizados formalmente – P6, por exemplo, que obteve os maiores resultados no CONFIAS, nunca havia frequentado a escola antes, suscitando uma notável importância ao fato de locomover-se por ambientações grafocêntricas.

Reiteramos, porém, o zelo em registrar que não estamos afirmando, sob nenhuma alegação, a possibilidade de o sujeito, por mera exposição, aprender o sistema de escrita, o que seguramente seria um equívoco. Entendemos, todavia, que – mais do que mera exposição –

uma inserção recorrente em ambientações grafocêntricas pode caracterizar-se por uma busca por parte do sujeito de entender especificidades do sistema, o que o faz recorrer a interlocutores alfabetizados e, nesse processo, em alguma medida aprender sobre o sistema, neste caso em contextos informais sob o ponto de vista institucional; e o sistema precisa ser aprendido, já que não se trata de um processo aquisicional como se dá na linguagem oral. Dehaene (2007) – em outra perspectiva teórica, reiteramos – insiste em que os circuitos neuronais precisam ser *reciclados* para o aprendizado da escrita; segundo ele, o cérebro faz o *novo* (escrita) com base no *velho* (circuitos predispostos para a fala e a visão). Assim, é inequívoco que, diferentemente da fala – adquirida por exposição e interação –, a escrita precisa ser (de algum modo) ensinada⁵² para ser aprendida.

Brisolará (2009, p. 161) escreve, a partir de pesquisa com adultos analfabetos, que, de fato, “[...] quanto menos exposição à escrita, menor o grau de consciência fonológica apresentado pelos adultos [...]”. Acreditamos, a partir dos resultados encontrados nesta pesquisa, que, quanto mais ampliadas forem as práticas desses sujeitos envolvendo a modalidade escrita, maiores as possibilidades de acesso consciente aos fonemas da língua porque maiores as possibilidades de reflexão consciente sobre o sistema alfabético – justamente pelo fato de entendermos que, entre instrução alfabética e consciência fonológica, há uma relação de mútua influência. Blanco-Dutra (2009, p. 100) parece corroborar este fato quando afirma que “O letramento torna-se importante na relação entre aspectos da língua falada e escrita, pois informa, indiretamente, a relação entre consciência fonológica e escrita”.

Assim, parece-nos que os resultados desta pesquisa colaboram na compreensão de que os sujeitos adultos analfabetos ou alfabetizando que vivem em ambientações grafocêntricas na sociedade contemporânea estabelecem relações e estratégias com a modalidade escrita da língua que lhes possibilitam um aprendizado acerca do funcionamento do sistema alfabético – quando expostos formalmente a esse sistema, demonstram que já possuem diversos conhecimentos construídos sobre ele ao longo de sua vida, da mesma forma que já possuem distintas habilidades em consciência fonológica. E, corroborando a mútua

⁵² Entendemos *ensino*, aqui, tal qual Vigotski (2000 [1978]), como o resultado de uma interação com um interlocutor mais experiente, quer isso se dê no plano institucional da escolarização ou fora dele.

influência entre habilidades metafonológicas e instrução alfabética, os participantes da pesquisa mostraram, também, que, no geral, quanto mais avançadas as hipóteses de escrita que construíram, melhores os seus resultados em consciência fonológica.

Expostos e discutidos os resultados obtidos a partir dos instrumentos de geração de dados, passamos agora para uma discussão final, que fará um apanhado geral desses dados. Objetivamos, assim, sintetizar as respostas que entendemos ter construído para as questões-problema que moveram esta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] só um olhar curioso e armado pela palavra escrita - que traz consigo o ponto de vista e a habilidade de ler o mundo como condição e como finalidade para a leitura da palavra - pode tornar significativa a relação entre a experiência pessoal e a experiência humana, facultando a tomada de distância necessária para tornar objetiva a experiência pessoal para que a ela se possa atribuir um significado relevante para examinar a experiência humana (GUEDES, 2009, p. 20).

A relação entre *consciência fonológica* e instrução alfabética, como discorremos ao longo desta dissertação, é foco de diversos estudos nacionais e internacionais, entretanto, no que se refere ao universo adulto – de analfabetos ou alfabetizando –, tais estudos ainda são poucos numerosos, o que, entendemos, confere, de algum modo, singularidade a esta dissertação, sobretudo quando analisamos esses aspectos levando em conta os entornos grafocêntricos em que esses sujeitos estão inseridos. Assim, parece-nos que a forma como esta pesquisa foi delineada atendeu às expectativas previstas, de maneira que entendemos ter conseguido, ao final, responder às questões que propusemos em tal delineamento.

Dessa forma, ao tematizarmos a *consciência fonológica* e as suas relações com a aprendizagem da escrita na idade adulta em ambientações grafocêntricas, tínhamos como objetivo identificar, a partir dessas relações, habilidades metafonológicas que parecem estar mais efetivamente implicadas na aprendizagem da codificação e da decodificação alfabéticas, considerando a proposta de Ferreiro e Teberosky (1991 [1984]) no que respeita aos estágios implicacionais de apropriação de escrita. Para tal investigação, tivemos como participantes de pesquisa quatorze falantes brasileiros adultos, inseridos em entornos grafocêntricos, em processo de alfabetização.

Para tanto, a partir dos objetivos específicos desta dissertação, categorizamos a *performance* escrita desses participantes segundo os estágios implicacionais propostos pelas autoras; identificamos suas habilidades metafonológicas no nível da *sílaba* e no nível do *fonema*; identificamos os usos da escrita que, a despeito do não-domínio da modalidade escrita da língua, os participantes de pesquisa levam a efeito em seu cotidiano, dada sua inserção em uma sociedade grafocêntrica; e apreendemos possíveis relações entre essa inserção cotidiana no

universo da escrita, o aprendizado de tal modalidade da língua e o desenvolvimento das habilidades metafonológicas em estudo.

Assim, uma primeira apreensão, a partir da aplicação do teste de consciência fonológica – dividido em níveis de *sílabas* e *fonemas* –, é que todos os participantes de pesquisa, inclusive aqueles que não haviam se apropriado, ainda, do sistema alfabético, apresentaram um bom desempenho em grande parte das tarefas de *consciência silábica*. Isso converge com diversos estudos que apontam que a análise silábica parece exigir menor esforço do falante (ALVES, 2009; MOOJEN *et al.*, 2003; ZIFCAK, 1981), principalmente pelo fato de ela ser uma unidade naturalizada de segmentação da fala (GOMBERT, 1992). Parece-nos, assim, que os falantes têm a estrutura da sílaba como parte de seu conhecimento intuitivo acerca da sua língua materna (FREITAS, 2004). Esse primeiro apontamento, então, foi perceptível ao longo da pesquisa: “[...] não é necessário apresentar um determinado nível de escolarização ou de escrita para apresentar um bom desempenho em consciência silábica” (FREITAS, 2004, p. 128).

Em relação às habilidades específicas da *consciência silábica*, aquelas que, no âmbito desta amostra, parecem estar mais efetivamente implicadas no aprendizado da leitura e da escrita são as de *síntese*, *segmentação*, *identificação de sílaba inicial*, *identificação de rima* e *produção de palavra com a sílaba dada*. Outra atividade em que os participantes que tiveram sua *performance* escrita categorizada entre os estágios *pré-silábico* (nível não-icônico) e *silábico-alfabético* tiveram sucesso foi a de *identificação de sílaba medial*, motivo de surpresa, já que se esperava que, também no que diz respeito à sílaba, os sujeitos teriam dificuldade em lidar com os segmentos mediais das palavras (A. MORAIS, 2010; CARDOSO-MARTINS, 1996; VANDERVELDEN; SIEGEL, 1995).

As tarefas referentes à *consciência silábica* em que participantes que ainda não tinham o domínio da leitura e da escrita apresentaram índices de acertos muito baixos foram a de *produção de rima*, *exclusão* e *transposição* – essa dificuldade coincidiu com a complexificação proposta pelo CONFIAS, já que as duas últimas atividades são consideradas as mais complexas, pois exigem a realização de três operações metacognitivas: o participante de pesquisa tinha de manter na memória o logatoma ouvido, realizar a inversão da ordem das sílabas e identificar a nova palavra (BLANCO-DUTRA, 2009; FREITAS, 2004). Em relação à *produção de rima*, parece-nos que houve dificuldade pelo fato de os sujeitos terem de procurar, sozinhos, por palavras que conheciam as quais tivessem o mesmo segmento solicitado. A partir

desses resultados, parece-nos que são essas as habilidades em consciência fonológica, em alguma medida e também em se tratando desta amostra, implicam uma maior apropriação da instrução alfabética. Brisolara (2009), em seu estudo com analfabetos adultos, também observou que essas habilidades foram algumas das mais complexas para os sujeitos.

Já em relação às tarefas voltadas à *consciência fonêmica*, os participantes de pesquisa que não estavam, ainda, no *estágio alfabético*, obtiveram índices de acertos bastante baixos, corroborando a asserção de que esta é a última consciência a emergir no *continuum* de habilidades da *consciência fonológica* e de que tem profundo imbricamento com a consolidação da instrução alfabética (A. MORAIS, 2010; CERUTTI-RIZZATTI, 2004; FREITAS, 2004; SCHERER, 2008; CIELO, 2001; J. MORAIS, 1998; BYRNE, 1996). A manipulação consciente dos fonemas é um processo complexo, porque implica abstração psíquica (MATTOSO CÂMARA JR., 1970), e isso parece estar mais relacionado à experiência em leitura e escrita, uma vez que tal manipulação vai sendo aprimorada à medida que os sujeitos se submetem ao ensino sistemático da escrita (FREITAS, 2004).

Dessa forma, os resultados gerais do CONFIAS no nível do *fonema* foram baixos em se tratando da *performance* dos participantes deste estudo, mas ficou perceptível ao longo da pesquisa que, quanto menos avançado o estágio de escrita do sujeito, menor seu índice de acertos nas tarefas de *consciência fonêmica*. As habilidades dessa consciência que parecem preceder o aprendizado da leitura e da escrita são *produção de palavra que inicia com o som dado e identificação de fonema inicial* – tal resultado vai ao encontro daquilo que sugerem A. Morais (2010), Freitas (2004), Cerutti-Rizzatti (2004), Scherer (2008), Gombert (1995) e Vandervelden e Siegel (1995): lidar com os segmentos iniciais das palavras é tarefa mais simples para os sujeitos do que lidar com os segmentos mediais e finais. Assim, parece claro, a partir dos resultados obtidos neste estudo, que as habilidades que precedem a instrução alfabética são mínimas, corroborando a ideia de que a *consciência fonêmica* está mais intimamente ligada às experiências em leitura e escrita (FREITAS, 2004). Essa consciência geralmente se desenvolve, em mútua relação, quando o sujeito é inserido no processo de alfabetização – enquanto não há aprendizado do código alfabético, não parece haver o acesso consciente ao fonema (J. MORAIS *et al.*, 1998), pois antes desse processo, os sujeitos ouvem as palavras como uma unidade acústica inteira, não tendo, via de regra, a capacidade de segmentá-las em fonemas (ZIFCAK, 1981).

Assim, em relação às capacidades que parecem muito imbricadas a um maior conhecimento em instrução alfabética, observamos que corresponde a *identificação de fonema final*, *exclusão* e *síntese*. Apesar de o instrumento CONFIAS testar outras habilidades – *segmentação* e *transposição* –, foi possível perceber, no âmbito desta amostra, que nem mesmo aqueles participantes de pesquisa no *estágio alfabético* de escrita apresentam, ainda, tais habilidades consolidadas. Parece evidente, assim, que as tarefas são mais ou menos custosas, na gradação de dificuldades que pode ser estabelecida entre elas, independentemente do estágio em que os sujeitos se encontram (A. MORAIS, 2010).

A partir desses resultados, parece-nos possível inferir que, apesar da importância substantiva da *consciência fonêmica* no que se refere à relação de mútua influência entre consciência fonológica e instrução alfabética, a *consciência silábica* tende a assumir um papel significativamente mais relevante neste processo. A apropriação do sistema alfabético parece muito intrinsecamente relacionada com a possibilidade de manipulação das sílabas. Assim, pensamos ser importante que novos estudos deem foco a esse recorte, para que compreendamos melhor em que medida a ênfase da literatura da área no plano do fonema efetivamente tem tantas e tão consagradas implicações em se tratando da alfabetização. Inferimos que interpenetrações da ordem das sílabas exerçam de fato um papel definitivo na instrução alfabética.

Com a análise dos resultados desta dissertação, entendemos ter conseguido dar conta de duas de nossas questões de pesquisa, que estavam relacionadas às habilidades metafonológicas mais efetivamente implicadas na apropriação da escrita em se tratando de adultos. Esses dados nos ajudam, então, a respondermos a outro desdobramento de nossas questões de pesquisa, que diz respeito à maneira com que tais habilidades se desenvolvem durante o processo de apropriação do código alfabético: parece-nos, assim, que, como coloca Freitas (2004, p. 128), o nível de *consciência fonológica* está relacionado ao estágio implicacional em que o sujeito se encontra – “O avanço com relação à hipótese de escrita, apresentado através de uma escrita com características alfabéticas, coincide com um aumento significativo das habilidades metafonológicas, demonstrando que há uma relação entre esses dois fatores”. Parece claro, assim, que os testes de consciência fonológica relacionados à *performance* escrita dos participantes de pesquisa evidenciaram aquilo que vimos discutindo ao longo desta dissertação: o processo de alfabetização auxilia no aumento da *consciência fonológica* e vale-se dessa consciência para alcançar o

domínio do código escrito (FREITAS, 2004) – eis a relação de mútua influência – aqui, no universo da alfabetização de adultos.

Corroboramos ao longo desta dissertação a compreensão de que o fato de os participantes de pesquisa serem alfabetizando inseridos em entornos sociais grafocêntricos traz – ainda que o faça indiretamente – implicações substanciais para o desenvolvimento dessas habilidades em questão, e parece-nos, a partir dos resultados obtidos, que, de fato, a maior ou menor inserção desses sujeitos em ambientações grafocêntricas faz com que sua relação com a modalidade escrita da língua apresente distinções. Vimos, assim, que, quanto mais efetivamente inserido em ambientes que têm essa modalidade presente, maior tende a ser a facilidade do sujeito em dominá-la e aprendê-la; e, quanto mais ele domina a escrita, mais expressivas tendem a ser suas habilidades em *consciência fonológica*, parecendo haver, então, relações de mútua influência entre esses aspectos, sobretudo nos dois últimos, o que já está consagrado na literatura da área como mencionamos ao longo de nosso estudo. Reiteramos, porém, a salvaguarda de que focalizar essas relações não significa supor que o aprendizado da escrita possa se dar apenas por exposição do sujeito ao grafocentrismo, o que seria seguramente um equívoco. À luz dessa salvaguarda, entendemos passível de inferenciação que a inserção em entornos sociais grafocêntricos incide indiretamente sobre a *consciência fonológica* justamente pelo fato de influenciar – aqui de forma direta – a formação das hipóteses sobre a escrita construídas pelos sujeitos, favorecendo seu processo – escolarizado ou não, mas sistemático e intencional – de alfabetização e instigando-os para tal.

A ciência de que tais relações que estamos propondo nesta dissertação são de natureza delicada, porque trazem consigo uma proposição de imbricamento entre inserção cultural e desenvolvimento de habilidades metacognitivas, faz-nos crer ser fundamental o delineamento de novas pesquisas que as tenham como objeto de estudo. Essa relação de mútua influência que propomos entre inserção cultural, apropriação da escrita e desenvolvimento da consciência fonológica parece-nos constituir tema bastante rico para as pesquisas da área, sobretudo na contemporaneidade quando até mesmo estudos no âmbito das neurociências⁵³ e do inatismo⁵⁴ têm entendido como inegável a relação entre *natureza* e *cultura*, na busca por transcender a tradição de dicotimizá-las.

⁵³ A exemplo de Dehaene (2007).

⁵⁴ A exemplo de Pinker (2004).

Por fim, entendemos que esta pesquisa traz consigo possivelmente contribuição efetiva para o campo de estudos voltados à consciência fonológica e apropriação da escrita por analfabetos adultos brasileiros. Parece-nos, também, que a delicada relação que estabelecemos entre a inserção em entornos grafocêntricos por parte desses sujeitos com os estágios implicacionais de escrita em que se inserem e, em uma relação de mútua influência, suas habilidades em consciência fonológica, caracterizando um estudo inicial nesse sentido, pode levar a outras investigações sobre tais relações. Desejamos que esta dissertação, por estar inserida na área da Linguística Aplicada, não só aproxime a pesquisa da realidade cotidiana e dos seres humanos histórica e socialmente situados, mas que também auxilie no desenvolvimento de estratégias que venham a diminuir os ainda preocupantes índices de analfabetismo no país – entendemos que, conhecendo as práticas desses sujeitos e percebendo de que forma sua relação com a modalidade escrita da língua se dá, poderemos, de alguma forma, ampliar essas práticas e facilitar a sua efetiva inserção na cultura escrita.

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. **A alegria de ensinar**. São Paulo: ARS Poética, 1994.
- ALVES, U. K. O que é consciência fonológica. In: LAMPRECHT, R. [et al.]. **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.
- BAQUERO, M. **Pesquisa quantitativa nas ciências sociais**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.
- BARRERA, S. D.; MALUF, M. R. Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. **Psicologia Reflexão e Crítica**, ano 16, vol. 003, 2003, Porto Alegre.
- BARTON, D. **Literacy - an introduction to the ecology of written language**. Cambridge/USA: Brackwell, 1994.
- BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Orgs.) **Situated literacies**. London: Routledge, 2000.
- BATISTA, A. A. G.; RIBEIRO, V. M. Cultura escrita no Brasil: modos e condições de inserção. **Educação e Realidade**, jul/dez, 2004.
- BERTHOUD-PAPANDROPOULOU, I.; SINCLAIR, H. What is a word? **Experimental study of children's ideas on grammar**. Human Development, v. 17, 1947, p. 241-258.
- BLANCO-DUTRA, A. P. Instrumentos de avaliação de consciência fonológica. In: LAMPRECHT, R. [et al.]. **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.
- BOWEY, J. A.; TUNMER, W. E. Word awareness in children. In: TUNMER, W. E.; PRATT, C.; HERRIMAN, M. L. (eds.). **Metalinguistic awareness in children**. Berlin: Springer, 1984.
- BRADLEY, L.; BRYANT, P. Phonological skills before and after learning to read. In: BRADY, S. A.; SHANKWEILER, D. P. (eds.).

Phonological process in literacy: a tribute to Isabelle Y. Libermann. LEA Publisher, 1991.

BRISOLARA, L. B. A relação entre a consciência fonológica e a aquisição da escrita por jovens e adultos. In: LAMPRECHT, R. [*et al.*]. **Consciência dos sons da língua:** subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009

BRITTO, L. P. L. Sociedade de cultura, escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, V. M. (Org.) **Letramento no Brasil:** reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003.

BYRNE, B. Treinamento da consciência fonêmica em crianças pré-escolares: por que fazê-lo e qual o seu efeito? In: CARDOSO-MARTINS, C. (org). **Consciência fonológica e alfabetização.** Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

CALLOU, D; LEITE, Y. **Iniciação à fonética e à fonologia.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

CARDOSO-MARTINS, C. (org). **Consciência fonológica e alfabetização.** Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E. **Consciência fonêmica e aprendizado da leitura e da escrita:** implicações fonêmicas de uma orientação mais sintética ou mais global de alfabetização. Rio Grande do Sul, 2004. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E.; EUZÉBIO, M. D.; GOULART, A. J. Psicolinguística aplicada: categorização dos usos da escrita, letramento e inserção social. **ReVEL**, v. 6, n. 11, ago 2008. [www.revel.inf.br].

CIELO, Carla Aparecida. **Habilidades em consciência fonológica em crianças de 4 a 8 anos de idade.** Rio Grande do Sul, 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

CIELO, C. A.; POERSCH, J. M. Relação entre a sensibilidade fonológica e o aprendizado inicial da leitura. **Letras de Hoje**, vol. 33, nº 2, junho de 1998, Porto Alegre, p. 99-105.

COLLISCHONN, G. A sílaba em português. In: BISOL, L. (org.). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

CRISTOFOLINI, C. Trocas ortográficas relativas à sonoridade na escrita infantil. **Working Papers em Linguística**, v. 12, n. 1., 2011.

DEHAENE, S. **Les neurones de la lecture**. Paris: Odile Jacob, 2007.

ELIAS, M. D. C. **De Emílio a Emilia**: a trajetória da alfabetização. São Paulo: Scipione, 2000.

FERREIRO, E. **Alfabetización de niños y adultos**. Michoacán: Centro de cooperación regional para la educación de adultos en América Latina y el Caribe, 2007.

FERREIRO, E. Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese. In: GOODMAN, Y. M. (org.). **Como as crianças constroem a leitura e a escrita**: perspectivas piagetianas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. 4ª ed.

FISCHER, S. **História da leitura**. São Paulo: UNESP, 2006.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler** – em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREITAS, G. C. M. **Consciência fonológica e aquisição da escrita**: um estudo longitudinal. Porto Alegre, 2004. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

FLÔRES, O. C. Sensibilidade linguística e aprendizagem inicial da leitura e da escrita. **Letras de hoje**, Porto Alegre, n. 4, p. 46-63, 1992.

GALVÃO, A. M. de O. Processo de inserção de analfabetos e semi-alfabetizados no mundo da cultura escrita (1930-1950). **Revista Brasileira de Educação**, n. 16, p. 81-94, 2001.

GALVÃO, A. M. de O. Leitura: algo que se transmite entre gerações? In: RIBEIRO, V. M. (Org.) **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003.

GALVÃO, A. M. de O.; DI PIERRO, M. C. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João, 2010.

GERALDI, J. W. Culturas orais em sociedades letradas. **Educação e Sociedade**, n. 73, dez. 2000.

GUEDES-PINTO, A. L.; GOMES, G. G.; SILVA, L. C. B. Percursos de letramento dos professores: narrativas em foco. In: KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. de L. M. (orgs.). **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construções do saber. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

GOMBERT, J. E. General considerations. In: **Metalinguistic development**. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

GOUGH, P. B.; LARSON, K. C. A estrutura da consciência fonológica. In: CARDOSO-MARTINS, C. (org). **Consciência fonológica e alfabetização**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

GRAFF, H. J. **Os labirintos da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

HAMILTON, Mary. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (Org.) **Situated literacies**. London: Routledge, 2000a.

HAKES, D. T. **The development of metalinguistic abilities in children**. New York: Springer – Verlag, 1980.

HAVELOCK, E. A. O som da fala e o signo escrito. In: HAVELOCK, Eric A. **A revolução da escrita na Grécia e suas consequências culturais**. São Paulo: UNESP, 1982.

HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: DURANTI, A. (Org.) **Linguistic Anthropology: a reader**. Oxford: Blackwel, 2001 [1982].

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva. Versão 3.0. 1 [CD-ROM]. 2009.

INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional. **Instituto Paulo Montenegro**. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.00.00.00&ver=por>. Acesso em: 27 ago. 2009.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. Os usos sociais da escrita e a educação inclusiva no Brasil. **Anais do II Seminário Internacional de Educação Inclusiva**. Belo Horizonte: PUCMINAS, 2001.

LAHIRE, Be. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 2008.

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

LAMPRECHT, R. [*et al.*]. **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

LEAL, T. F.; MORAIS, A. G. O aprendizado do sistema de escrita alfabética: uma tarefa complexa, cujo funcionamento precisamos compreender. In: LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. (orgs.). **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2007.

MACIEL, F. I. P.; LUCIO, I. S. O analfabeto e o alfabetizado: a leitura e a escrita como atividades socialmente situadas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

MALUF, M. R.; ZANELLA, M. S.; PAGNEZ, K. S. M. M. **Habilidades metalinguísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras**. Boletim de Psicologia, ano LVI, número 124. São Paulo, 2006.

MATENCIO, M. de L. M. Analfabetismo na mídia: conceitos e imagens sobre o letramento. In: KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MATENCIO, M. de L. M. Letramento e competência comunicativa: a aprendizagem da escrita. **Letramento do Professor** [on-line]. UNICAMP, 2003.

[http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/letramento_e_competencia_comunicativa_MariaMatencio.pdf]

MATTOSO CAMARA JR., J. **Estrutura da Língua Portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 1970.

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

MORAIS, A. G. A consciência fonológica de alfabetizando jovens e adultos e sua relação com o aprendizado da escrita alfabética. In: LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. (orgs.). **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010

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. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. **Desafios da educação de jovens e adultos: construindo práticas de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MORAIS, J. Constraints on the development of phonemic awareness. In: Phonological process in literacy. In: BRADY, Susan A.; SHANKWEILER, Donald P. **Phonological Processes in Literacy – A Tribute to Isabelle Y. Liberman**. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1991.

MORAIS, J. **A arte de ler**. São Paulo: UNESP, 1996.

MORAIS, J.; MOUSTY, P.; KOLINSKY, R. Why and how phoneme awareness helps learning to read. In: HULME, C; JOSHI, R. M. **Reading and spelling: development and disorders**. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1998.

NEVES, J. L. **Pesquisa qualitativa** – características, usos e possibilidades. Caderno de Pesquisas em Administração, v. 1, n. 3, São Paulo, 1996.

OLIVEIRA, L. **Tratado de metodologia científica**. São Paulo: Pioneira, 1998.

OLIVEIRA, M. K.; VÓVIO, C. L. Homogeneidade e heterogeneidade nas configurações do alfabetismo. In: RIBEIRO, V. M. (Org.) **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003.

PINKER, S. **Tábula rasa: a negação contemporânea da natureza humana**. São Paulo: Companhia das letras, 2004.

RIBEIRO, V. M. Uma perspectiva para o estudo do letramento: Lições de um projeto em curso. In: KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. de L. M. (orgs.). **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construções do saber**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

RIBEIRO, V. M. Por mais e melhores leitores: uma introdução. In: RIBEIRO, V. M. (Org.) **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003.

RIBEIRO, V. M. Questões em torno da construção de indicadores de analfabetismo e letramento. **Educação e Pesquisa**, v. 21, n. 2, p. 283-300, jul/dez 2001.

SANTOS, M. J.; MALUF, M. R. Intervenções em consciência fonológica e aprendizagem da linguagem escrita. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, São Paulo, janeiro-junho, ano XXVII, número 001, 2007.

SCHERER, A. P. R. **Consciência fonológica e explicitação do princípio alfabético**: a importância para o ensino da língua escrita. Porto Alegre, 2008. Tese (Doutorado em Letras) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

SCHWARTZ, S. **Alfabetização de jovens e adultos**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2010.

SCLIAR-CABRAL, L. Capacidades metafonológicas e testes de avaliação: implicações sobre o ensino do português. **Perspectiva**, v. 20, n. 01, Florianópolis, 2002.

SCLIAR-CABRAL, L. **Guia prático de alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2003.

SERRA, E. D. Políticas de promoção da leitura. In: RIBEIRO, V. M. (Org.) **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.) **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003.

STAHL, S. A.; MURRAY, B. A. Defining phonological awareness and its relationship to early reading. **Journal of Educational Psychology**, v. 86, n. 2, p. 221-234, 1994.

STREET, B. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. **Teleconferência Brasil sobre o letramento**, out. 2003.

STREET, Brian. **Social literacies**. London: Longman, 1995.

STREET, B. Literacy in theory and practice. Cambridge: **Cambridge University Press**, 1984.

STREET, B. Literacy practices and literacy myths. In: SALJO, R (Ed.) **The written world**: studies in literate thought and action Springer-Verlag: Berlim/Nova Iorque, 1988.

TFOUNI, L V. **Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada**. São Paulo: Cortez, 2006.

TFOUNI, L V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

TORGENSEN, J. K.; MORGAN, S. T.; DAVIS, C. Effects of two types of phonological awareness. **Journal of Educational Psychology**, v. 84, p. 364-370, 1992.

TREIMAN, R.; WEATHERSON, S. Effects of linguistic structure on children's ability to isolate initial consonants. **Journal of Educational Psychology**, n. 84, p. 174-181, 1992.

TUNMER, W. E.; NESDALE, A. R. Phonemic segmentation skill and beginning reading. **Journal of Educational Psychology**, v. 77, p. 417-427, 1985.

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.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VÓVIO, C. L. Práticas de leitura na EJA: do que estamos falando e o que estamos aprendendo. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, UFMG, v. 1, n. 0, ago. 2007.

WAGNER, R. K.; TORGENSEN, J. K. The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. **Psychology Bulletin**, n. 101, 1987.

YAVAS, F.; HAASE, V. G. Consciência fonêmica em crianças em fase de alfabetização. **Letras de Hoje**, vol. 23, nº 4, dezembro de 1988, Porto Alegre.

YOPP, H. The validity and reliability of phonemic awareness tests. **Reading Research Quarterly**, n. 23, 1988.

ZIFCAK, M. Phonological awareness and reading acquisition. **Contemporary Education Psychology**, vol. 6, 1981, p. 117-126.

ANEXOS**ANEXO A****QUESTIONÁRIO**

Q01 **Ano de seu nascimento:** _____

Q02 **Local de nascimento:** _____

Q03 **Sexo:**

1 [] Feminino

2 [] Masculino

Q04 **Você aprendeu a ler e a escrever?**

1 [] Sim.

2 [] Não.

Como foi esse processo?

() Tive escolarização, mas não aprendi.

() Aprendi em casa, com algum familiar.

() Aprendi na escola. Ano(s) que cursei: _____

() Aprendi com outra pessoa. Quem? _____

Q05 **O que o levou a este processo de formação – Escola de Jovens e Adultos?**

() Desejo de aprender.

- () Preparação para o mercado de trabalho.
- () Pedido de outra pessoa. Quem? _____
- () Outro motivo: _____

Q06 Você trabalha?

- 1[] Sim. Qual é seu trabalho? _____
- 2[] Não.

Q07 Em seu local de trabalho, você precisar ler?

- 1[] Sim.
- 2[] Não.

Quais os tipos de leitura?

- () Receitas culinárias;
- () rótulos de produtos;
- () listas de compras;
- () envelopes de correspondência;
- () bilhetes com orientações de trabalho;
- () recados;
- () recibos;
- () cheques;
- () cadastros/formulários;
- () pedidos;
- () catálogos;
- () *e-mails*;

números de telefone.

Outros: quais? _____

Q08 Em seu local de trabalho, você precisa escrever:

1[] Sim.

2[] Não.

Quais os tipos de escrita?

Recados;

listas de compras;

relações de materiais;

relatórios;

recibos;

instruções de trabalho;

notas fiscais;

etiquetas de preços;

pedidos;

cadastros/formulários;

e-mails;

números de telefone.

Outros: quais? _____

Q09 Em casa, você costuma ler:

- Livros. De que tipos? _____;
- revistas. De que tipos? _____;
- jornais;
- Bíblia;
- receitas culinárias;
- rótulos de produtos;
- listas de compras;
- informações na televisão;
- correspondências;
- recados;
- cartas;
- e-mails*;
- números de telefone.
- Outros: quais? _____
- Não faço nenhum tipo de leitura.

Q10 Em casa, você costuma escrever:

- receitas culinárias;
- bilhetes;
- diários;
- tarefas escolares;
- listas de compras;

- cartas;
- e-mails;
- números de telefone.
- Outros: quais? _____
- Não escrevo nada.

Q11 Em seu deslocamento pela cidade, você costuma ler:

- Nomes de ruas;
- placas de lojas;
- etiquetas de preços;
- rótulos de produtos;
- trajetos de ônibus;
- placas com propagandas;
- panfletos com promoções;
- Outros: quais? _____
- Ainda não consigo ler informações nas ruas.

Q12 Em seu deslocamento pela cidade, você costuma:

- anotar endereços;
- anotar informações de placas;
- fazer pequenos mapas para me guiar;
- anotar linhas de ônibus que devo tomar;
- Outros: quais? _____

() Não costumo fazer anotações em meu deslocamento pelas ruas.

Q13 Qual(is) meio(s) você usa para se manter informado sobre assuntos da atualidade?

() Jornais impressos;

() revistas;

() jornais televisivos;

() rádio;

() *sites*;

() comentários de outra pessoas.

() Não estou atento aos assuntos atuais.

Q14 Você faz uso da leitura nos lugares que frequenta? Quais deles?

() igrejas;

() postos de saúde;

() *shoppings*;

() casas noturnas;

() cinemas;

() *lan houses*;

() restaurantes.

() Não costumo fazer uso da leitura nos lugares que frequento.

ANEXO B

www.saude.gov.br
DENGUE SAÚDE 0800 61 1997



CUIDE DA SUA CASA. | FALE COM SEUS VIZINHOS. | CONVERSE COM A PREFEITURA.

O BRASIL CONTA COM VOCÊ.

Se você tiver febre alta com dor de cabeça, dor atrás dos olhos, no corpo e nas juntas, vá imediatamente a uma unidade de saúde.

DENGUE MATA

www.combatadengue.com.br

Departamento de Controle de Qualidade de Saúde
SUS + Ministério da Saúde

Ministério da Saúde
BRASIL
MULHERES E CRIANÇAS EM FRENTE

TEXTO

Dengue – se você agir, podemos evitar.

Cuide da sua casa, fale com seus vizinhos, converse com a prefeitura.
O Brasil conta com você.

Se você tiver febre alta com dor de cabeça, dor atrás dos olhos, no corpo e nas juntas, vá imediatamente a uma unidade de saúde.

Fonte: http://portal.saude.gov.br/saude/campanha/Cartaz_46x64cm_Dengue.jpg

DITADO

Casa

Evitar

Cabeça

Você

Converse com a prefeitura.

Vá a um posto de saúde.

ANEXO C

5 - CONFIAS
CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA:
INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO SEQUENCIAL

Sônia Moojen (Coord.); Regina Lamprecht; Rosângela Marostega Santos; Gabriela Menezes de Freitas; Raquel Brodacz; Maity Siqueira; Adriana Costa; Elizabet Guarda.

(S) NÍVEL DA SÍLABA

S 1 – Síntese

<p><i>“Nós vamos brincar com os sons das palavras. Eu vou dizer uma palavra separada em pedaços: so-pa. Que palavra eu disse?”</i></p> <p>Pronuncie a palavra ‘sopa’ com um breve intervalo entre cada sílaba: so – pa.</p> <p><i>“E agora pi – ja – ma. Que palavra eu disse?”</i></p> <p>Exemplos: so – pa = sopa pi – ja – ma = pijama</p>	<p>Palavras-alvo</p> <p>bi – co sor – ve – te má – gi – co e – le – fan – te</p>
--	--

S 2 – Segmentação

<p><i>“Agora eu vou dizer uma palavra e quero que você separe em pedaços: sala.”</i></p> <p><i>“E esta outra: urubu.”</i></p> <p>Exemplos: sala = sa – la urubu = u – ru – bu</p>	<p>Palavras-alvo</p> <p>gato abacaxi cachorro escova</p>
--	--

S 3 – Identificação de sílaba inicial

<p><i>“Que desenho é este? (cobra). Agora eu vou dizer 3 palavras. Qual delas começa como cobra?”</i></p> <p>Caso a criança não entenda, auxilie na identificação da sílaba inicial dos exemplos.</p> <p>Exemplos: cobra <i>copo</i> – time – loja garrafa foguete – <i>galinha</i> – caderno</p>	<p>Desenhos</p> <p>faca pipoca cabide cenoura</p>	<p>Alternativas</p> <p>fada – vaso – lata sapato – <i>piscina</i> – bigode bandeira – palito – <i>carroça</i> raposa – <i>semana</i> – chinelo</p>
--	---	--

S 4 – Identificação de rima

<p><i>“Que desenho é este? (mão) Eu vou dizer 3 palavras e quero que você me diga qual delas termina (ou rima) como mão.”</i></p> <p>Exemplos: mão sal – <i>cão</i> – luz aranha <i>montanha</i> – umbigo – carrinho</p>	Desenhos	Alternativas
	flor martelo abelha coração	pão – <i>dor</i> – trem morango – tapete – <i>castelo</i> relógio – <i>orelha</i> – vestido armazém – carnaval – <i>injeção</i>

S 5 – Produção de palavra com a sílaba dada

<p><i>“Que palavra começa com ‘pa’?”</i></p> <p>Exemplos: pa = papai, pacote ja = jarra, Japão</p>	Sílabas-alvo
	ca ba pi so

S 6 – Identificação de sílaba medial

<p><i>“Que desenho é este? (girafa) Qual é o pedaço (ou sílaba) do meio da palavra girafa? (‘ra’). Eu vou dizer 3 palavras e só uma tem o pedaço (ou sílaba) do meio igual ao de ‘girafa’. Qual é?”</i></p> <p>Aguarde que a criança evoque a sílaba do meio, antes de dizer as 3 palavras. Auxilie a evocação das sílabas do meio nos exemplos.</p> <p>Exemplos: girafa <i>pirata</i> – panela – dinheiro camelo <i>colega</i> – <i>vermelho</i> – bolacha</p>	Desenhos	Alternativas
	tomate palhaço cavalo jacaré	<i>fumaça</i> – lanterna – espeto mochila – caneta – <i>telhado</i> soldado – <i>gravata</i> – vizinho avental – <i>macarrão</i> – dominó

S 7 – Produção de rima

<p><i>“Que desenho é este? (chapéu) Que outra palavra termina (ou rima) como chapéu?”</i></p> <p>Exemplos: chapéu = céu, véu (dependendo da região, estarão corretas respostas como ‘hotel’, ‘pastel’). pente = quente, dente</p>	Desenhos
	balão café rato bola

*** Se necessário, ajude a criança movendo fichas correspondentes ao número de sílabas ou fonemas.

S 8 – Exclusão

<p><i>“Se eu tirar ‘so’ de socorro fica? (corro)</i> <i>“Se eu tirar ‘be’ de cabelo fica? (calo)</i></p> <p>Exemplos: socorro = corro cabelo = calo</p>	<p>Palavras-alvo</p> <p>“ci” de cipó “pi” de piolho “es” de escola “té” de pateta “ve” de gaveta “le” de pele “to” de gasto ... “cól” de caracol</p>
---	---

S 9 – Transposição

<p><i>“Eu vou dizer uma palavra que não existe. Essa palavra tem dois pedaços (ou sílabas) e tu vais trocar os pedaços: vais dizer primeiro o pedaço do fim e depois pedaço do começo. Vais descobrir uma palavra que existe. Assim: darró fica? (roda). Chobi fica? (bicho)”.</i></p> <p>Aguarde a resposta da criança para ter certeza de que ela entendeu a tarefa de transposição.</p> <p>Exemplos: darró = roda chobi = bicho</p>	<p>Palavras-alvo</p> <p>tapór lhomi café valú</p> <p>...</p>
---	--

... Se necessário, ajude a criança movendo fichas correspondentes ao número de sílabas ou fonemas.

F 1 – Produção de palavra que inicia com o som dado

<p>“<i>Eu vou dizer um som e você vai me dizer uma palavra que comece com esse som.</i>”</p> <p>Observação: o som de [ʒ] corresponde ao ‘g’ e ao ‘j’ (gente, jóia); o som de [ʃ] corresponde ao ‘ch’ e ao ‘x’ (chave, xícara).</p> <p>Exemplos: [a] = amigo, agulha [f] = feijão, família</p>	<p>Sons-alvo</p> <p>[ʒ]</p> <p>[v]</p> <p>[ʃ]</p> <p>[s]</p>
--	---

F 2 – Identificação de fonema inicial

<p>“<i>Que desenho é este? (sino). Agora eu vou dizer 3 palavras. Uma delas começa com o mesmo som da palavra ‘sino’. Descubra qual é a palavra.</i>”</p> <p>Exemplos: sino <i>sede</i> – chuva – gema bota galo – <i>banco</i> – pêra</p>	Desenhos	Alternativas
	urso folha macaco dedo	ovo – bolo – <i>unha</i> vela – <i>figo</i> – cola <i>menino</i> – presente – salada <i>doce</i> – sapo – linha

F 3 – Identificação de fonema final

<p>“<i>Que desenho é este? (coelha) Eu vou dizer 3 palavras. Uma delas termina com o mesmo som de ‘coelha’. Descubra qual é a palavra.</i>”</p> <p>Exemplos: coelha azeite – sorriso – <i>farinha</i> chave <i>pele</i> – cama – lobo</p>	Desenhos	Alternativas
	lápiz tambor piano escada	pedra – garfo – <i>férias</i> nariz – <i>colher</i> – manhã criança – cidade – <i>banheiro</i> <i>cabeça</i> – parede – morcego

F 4 – Exclusão

<p>“<i>Se eu tirar o som [ʃ] de ‘chama’ fica?” (ama)</i> “<i>Se eu tirar o som [r] da palavra ‘barba’ fica?” (baba)</i>”</p> <p>Exemplos: som [ʃ] de chama = ama som [r] de barba = baba</p>	Palavras-alvo
	<p>som [r] de mar som [ʒ] de jaula som [v] de vida som [s] de pasta som [a] de peça som [u] de viúva</p>

F 5 – Síntese

“A palavra *Eva* tem estes sons: *E – V – A*. Eu vou dizer uns sons, e você vai descobrir que palavra eles formam.”

Pronuncie os sons com um breve intervalo entre cada um deles. A pronúncia deve ser curta para que não se tornem sílabas. Por exemplo, o som de [z] deve ser produzido como ‘zzz’ e não como ‘zã’.

Exemplos:

E – v – a = Eva

m – e – s – a = mesa

Palavras-alvo

j – á

u – v – a

a – s – a

m – a – l – a

F 6 – Segmentação

“Agora você vai falar os sons das palavras.”

Exemplos:

vó = v – ó

lua = l – u – a

Palavras-alvo

chá

osso

lixo

mola

F 7 – Transposição

Este item, devido à sua complexidade, gera dificuldade tanto na aplicação quanto no entendimento da ordem por parte da criança. Sugere-se o uso de fichas durante toda a aplicação, conforme o seguinte procedimento:

- 1º) diga as palavras inventadas, deslizando o dedo sobre as fichas;
- 2º) diga os sons isoladamente, apontando uma ficha por vez;
- 3º) solicite que a criança diga os sons de trás para diante, juntando-os para formar uma palavra que exista.

“Agora nós vamos falar de trás para diante. Eu vou dizer uma palavra esquisita como ‘amú’. Ela tem três sons: *a – m – u*. Se você disser os sons de trás para diante nós vamos achar uma palavra que existe: ‘uma’. E a palavra esquisita ‘ica’ – se dissermos os sons desta palavra de trás para diante, que palavra formaríamos? (‘aqui’).”

Exemplos:

amú = uma

ica = aqui

Palavras-alvo

alé (ela)

óva (avó)

ôla (alô)

ias (sai)

*** Se necessário, ajude a criança movendo fichas correspondentes ao número de sílabas ou fonemas.

250

S3



Fonte: http://cobras.org/cob_1.htm



Fonte: <http://www.portaldapropaganda.com>



Fonte: <http://www.vamoscotar.com.br>



Fonte: <http://www.gettyimages.pt/>



<http://www.xeniadecoracoes.com.br>



Fonte:
<http://www.fotosimagens.net/>

S4

Fonte: <http://ouziul.blogspot.com>Fonte: <http://animais.culturamix.com>Fonte: <http://www.plantasonya.com.br/>Fonte: marest.com.brFonte: trollada.com.brFonte: <http://meucantinhodaspoesias.blogspot.com/>

S6



Fonte: <http://pt.wikipedia.org>



Fonte: <http://setimodia.wordpress.com>



Fonte: <http://www.infoescola.com>



Fonte:
laboriodascores.blogspot.com



Fonte: <http://www.fotosimagens.net>



Fonte: <http://fairies04.pbworks.com>

S7

Fonte: <http://casadimatilde.blogspot.com>Fonte:
<http://www.lojaslivia.com.br/>Fonte: <http://pareidpensar.blogspot.com>Fonte: <http://www.saludenviable.com/>Fonte: <http://www.lolhehehe.com>Fonte: <http://comunidadeseu.blogspot.com>

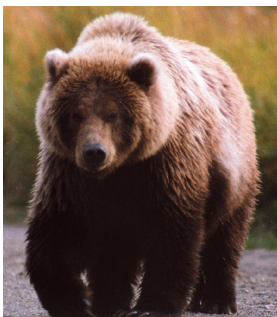
F2



Fonte: <http://www.verrugana.gordura.com>



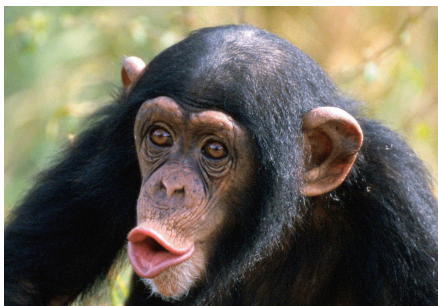
Fonte: <https://jairomielnik.wordpress.com/>



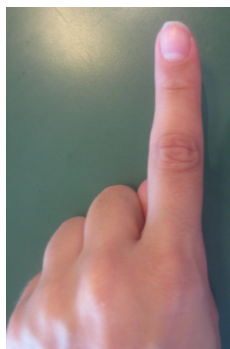
Fonte: <http://artemagica-floresesoldeprimavera.blogspot.com>



Fonte: <http://canto-doconto.blogspot.com>



Fonte: <http://www.papeldeparede.fotosdahora.com.br/>



Fonte: Foto nossa

F3

Fonte: <http://waldartesvisuais.blogspot.com/>Fonte: <http://dicascaseiras.wordpress.com/>Fonte: <http://portuguese.alibaba.com/>Fonte: www.nola.mus.brFonte: <http://www.emb.com.br/>Fonte: <http://www.royalmaquinas.com.br/>

ANEXO D

CARTA DE ESCLARECIMENTO SOBRE A PESQUISA E TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado Aluno:

Eu, Amanda Machado Chraim, aluna da Universidade Federal de Santa Catarina, portadora do CPF 056.543.389-00, RG 4518921 SSP-SC, telefone de contato (48) 9624-5485, *e-mail* amchraim@hotmail.com, desenvolverei uma pesquisa com o título “Relações implicacionais entre desenvolvimento da consciência fonológica e instrução alfabética na educação de adultos inseridos em entornos sociais grafocêntricos”, como requisito para conclusão do Curso de Mestrado em Linguística. Para que isso seja possível, preciso fazer uma entrevista e aplicar duas atividades com vinte alunos do primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos de Florianópolis, e você foi selecionado para fazer parte deste grupo.

A pesquisa está diretamente ligada à alfabetização de adultos e busca investigar, a partir dessas atividades e entrevistas, quais habilidades de consciência fonológica se desenvolvem antes da aprendizagem da leitura e da escrita e quais habilidades dessa consciência se desenvolvem a partir dessa aprendizagem.

Informo, ainda, que você tem a garantia de acesso ao estudo que realizarei, em quaisquer de suas etapas, tanto quanto tem direito a explicações sobre o processo. Se houver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, você poderá entrar em contato com o Programa de Pós-Graduação em Linguística ou com o Departamento de Língua e Literatura Vernáculas, do Centro de Comunicação e Expressão, da Universidade Federal de Santa Catarina, pelo telefone (48) 3721-9293 – ramal 238 – e falar com a Profa. Dra. Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, que orienta esta pesquisa.

Você tem liberdade de, a qualquer momento, retirar sua participação na pesquisa, sem que haja qualquer prejuízo. Garanto-lhe, também, que as informações obtidas serão analisadas de forma sigilosa e que a sua identidade não será divulgada em nenhum meio.

Você tem o direito de ser mantido informado sobre os resultados da pesquisa. Não existirão despesas, compensações pessoais ou financeiras e nem riscos em qualquer fase do estudo.

Eu me comprometo a utilizar os dados coletados somente para pesquisa, e os resultados serão divulgados por meio de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível a sua identificação. Segue anexo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que seja assinado, caso não tenham restado dúvidas.

Atenciosamente,

Amanda Machado Chraim

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

As informações que recebi sobre o estudo “Relações implicacionais entre desenvolvimento da consciência fonológica e instrução alfabética na educação de adultos inseridos em entornos sociais grafocêntricos” foram suficientes para o meu entendimento sobre a pesquisa.

Ficaram claros, para mim, quais são os objetivos do estudo, os passos a serem realizados, as garantias de que meus dados serão mantidos em sigilo e de que terei explicações quando for necessário. Ficou claro, também, que minha participação é livre de despesas e riscos. Sei que tenho garantia do acesso aos resultados e que posso esclarecer minhas dúvidas durante o desenvolvimento da pesquisa a qualquer momento.

Concordo, voluntariamente, em participar deste estudo, podendo retirar essa participação a qualquer momento, antes ou durante o desenvolvimento da pesquisa, sem nenhum tipo de prejuízo.

Assim, assino este documento, que foi escrito e assinado em duas vias, permanecendo uma comigo, como participante da pesquisa, e outra com a pesquisadora.

Data ____/____/____

Assinatura do aluno

Nome:

Endereço:

RG: _____

Fone: () _____

Assinatura da pesquisadora

Data ____ / ____ / ____

ANEXO E

CERTIFICADO COMITÊ DE ÉTICA

Certificado

<https://sistema.cep.ufsc.br/certificado/certificado...>

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
Pré-Reitoria de Pesquisa e Extensão
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

CERTIFICADO Nº 1903

O Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Santa Catarina, instituído pela PORTARIA N.º 0584/GR-89 de 04 de novembro de 1999, com base nas normas para a constituição e funcionamento do CEPSH, considerando o conteúdo no Regimento Interno do CEPSH, **CERTIFICA** que os procedimentos que envolvem seres humanos no projeto de pesquisa abaixo especificado estão de acordo com os princípios éticos estabelecidos pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

APROVADO

PROCESSO: 1903 **FR:** 415191

TÍTULO: Relações implicacionais entre desenvolvimento da consciência fonológica e instrução alfabética na educação de adultos inseridos em entornos sociais gratificatórios

AUTOR: Mary Elizabeth Cerutti Rizzatti, Amanda Machado Chraim

FLORIANÓPOLIS, 27 de Junho de 2011.


Coordenador do CEPSH/UFSC

Prof. Washington Portela de Souza
Coordenador do CEP/PPE/UFSC