

O APRENDIZADO DA ESCRITA E SUA RELAÇÃO COM A CAPACIDADE DE ANÁLISE DE UNIDADES DA LINGUAGEM ORAL¹

Cláudia Maria Mendes Gontijo*

Resumo: O trabalho é um desdobramento de um estudo cuja finalidade foi investigar o processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças. No primeiro e segundo ano da pesquisa, as crianças estavam matriculadas em uma instituição educativa infantil do Sistema Municipal de Ensino de Vitória, ES, e, no terceiro, foram matriculadas em uma escola de Ensino Fundamental desse mesmo sistema de ensino. Assim, a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos da perspectiva histórico-cultural na Psicologia, discute e analisa como as crianças matriculadas em um de educação infantil, em circunstância de registro de sentenças que compunham textos produzidos oralmente, começavam a tomar consciência de unidades que compõem a linguagem oral. O exame dos dados sugere que as crianças elaboravam análises de diferentes unidades fonológicas (palavras, sílabas e fonemas) sem que seja possível estabelecer um percurso evolutivo linear para essas análises. Além disso, conclui que a tomada de consciência dessas unidades está estreitamente ligada ao aprendizado da escrita, pois surgiu em situações de uso desse sistema.

Palavras-chave: Escrita, linguagem oral, consciência fonológica.

Introdução

As análises desenvolvidas neste texto são o desdobramento de um estudo de caráter longitudinal, que teve por finalidade investigar o processo de apropriação da linguagem escrita em crianças. No primeiro e no segundo ano da pesquisa (2002 e 2003, respectivamente), as crianças estavam matriculadas em uma instituição educativa infantil do Sistema Municipal de Ensino de Vitória, ES, e, no terceiro ano (2004), elas foram matriculadas em uma escola de Ensino Fundamental desse mesmo sistema de ensino.

Na pesquisa, partiu-se dos pressupostos fundamentais da Psicologia Histórico-Cultural e, dessa forma, os princípios do método instrumental ou histórico-genético, elaborados por Vigotski e colaboradores para estudar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, fundamentaram a organização dos procedimentos de coleta de dados. Esse método é denominado apropriadamente de histórico-genético, porque não estuda apenas as crianças em desenvolvimento, mas que se educam e, nessa direção, investiga “[...] o processo de desenvolvimento natural e da educação como um processo único e considera que seu objetivo é descobrir como se reestruturam todas as funções naturais de uma determinada criança em um determinado nível de educação” (VIGOTSKI, 1996, p. 96).

Nas situações que serão analisadas, optou-se pelo desenvolvimento de atividades de registro de sentenças que compunham textos produzidos oralmente pelas próprias crianças. Desse modo, elas eram estimuladas a produzir textos oralmente e, depois, a registrá-los. As sentenças eram ditadas pela entrevistadora. As análises aqui apresentadas focalizarão os textos produzidos oralmente, o processo de registro e as escritas das crianças. O processo de registro foi filmado, transcrito e analisado.

A criança aprende, ao longo do seu desenvolvimento, que são usados signos especiais (letras) para escrever. Contudo, essa aprendizagem não é suficiente para que perceba que as letras representam unidades da linguagem oral. Por isso, ao escrever, organiza as letras diferenciando-as de acordo com os significados que quer registrar, mas sem ter ainda a consciência das unidades da linguagem

oral e de quais são representadas na escrita. Vigotski (2001) diz que a aprendizagem da escrita possibilitará a tomada de consciência da estrutura fônica das palavras e, portanto, a apropriação do sistema de escrita e de seu funcionamento levará a criança a refletir sobre a linguagem oral e tomar consciência de seus constituintes.

Olson (1997, p. 84) defende a idéia de que “[...] os sistemas de escrita proporcionam os conceitos e as categorias para pensar a estrutura da língua falada, e não o contrário”. Para o autor, essa idéia é válida, tanto para explicar a evolução dos sistemas de escrita (da pictografia aos alfabetos) como o desenvolvimento da escrita na criança. Essa noção está presente no texto de Vigotski (2001), quando argumenta que a apropriação da escrita possibilita que as crianças tomem consciência de que a língua falada é composta de palavras e que essas, por sua vez, são formadas por unidades menores. Nesse sentido, essa consciência não existe em um falante nativo de uma língua, mas se desenvolverá à medida que ele se apropria da linguagem escrita.

Ancorado na idéia de que a criação de sistemas de escritas com finalidades comunicativas e mnemônicas se tornou modelos para pensar a linguagem oral, Olson (1997), a partir do exame das análises sobre a história da escrita (GELB, 1976; GAUR, 1987; et.al), defende que

[...] longe de transcrever a fala, a escrita tende a proporcionar um modelo para a fala, inventar um sistema de escrita significa, em parte, descobrir algo sobre a nossa fala e, em última análise, sobre ‘o que é dito’. É a escrita que fornece um modelo para a fala, ainda que seja um modelo distorcido (p. 95).

Assim, para o autor, as escritas sintáticas forneceram um modelo: as categorias para pensar as palavras que constituem a língua. Isto é, aquilo que foi criado para representar as coisas, ou como sendo atributo delas, possibilitou um modo de reflexão sobre a língua. Ainda nessa direção, Olson (1997) argumenta que as escritas logográficas em que os símbolos são usados para representar palavras não foram criadas com esse objetivo. Pelo contrário, foi a existência de escritas sintáticas

que propiciaram “[...] um tipo de leitura que permitiu ver a linguagem composta por palavras relacionadas entre si por meio de uma sintaxe” (p. 95).

Se as escritas sintáticas forneceram o modelo para pensar as palavras da língua, o surgimento dos alfabetos proporcionou um modelo mais refinado para pensar a fala em termos de seus constituintes mínimos. Nesse sentido, Olson (1997, p. 101) defende a posição de “[...] que as categorias fonológicas tais como ‘consoante’ e ‘vogal’ estejam presentes na fala para serem captadas pela escrita. Esta é que propõe um modelo para a fala”. As conclusões do autor e de Vigotski (2001) são importantes para as análises que serão desenvolvidas neste texto, pois foi possível observar que, no processo de apropriação da escrita, as crianças começam a tomar consciência da estrutura léxica, silábica e fônica da língua em um processo que não pode ser comparado com a evolução dos sistemas de escrita, mas que se desenvolve durante a sua apropriação.

A consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita

A partir dessas considerações, é necessário, primeiramente, discutir como Ferreiro (1990) pensa a construção das relações entre o oral e o escrito no curso do desenvolvimento infantil. Em seguida, serão analisados alguns estudos que analisam a questão da consciência fonológica.²

Ferreiro (1990, p. 40) assinala que o percurso de desenvolvimento da linguagem escrita na criança pode ser visto como a busca de solução de problemas lógicos. “[...] relação entre totalidade e as partes; coordenação de semelhanças e diferenças, construção de uma ordem serial; construção de invariantes; correspondência termo a termo”. No terceiro nível de evolução da escrita, os problemas lógicos a serem resolvidos estão ligados à relação entre totalidade e as partes, e à correspondência termo a termo. Os demais são solucionados no decorrer dos dois primeiros períodos evolutivos.

No que se refere à relação entre totalidade e partes, a autora questiona, tomando como referência o momento em que as crianças compreenderam que a escrita é um objeto substituto e que uma série

de letras pode receber uma certa interpretação, que o “[...] problema é saber, se dada essa interpretação de conjunto, é também possível à criança dar uma interpretação às partes constitutivas” (FERREIRO, 1990, p. 40). Nesse sentido, argumenta que, no início, as propriedades atribuídas às partes são resultado de uma transferência daquelas atribuídas ao todo. Para ilustrar seu posicionamento, diz que a interpretação dada a uma série de letras que compõem o nome da criança pode ser também conferida a uma parte dessa série. Dessa forma, tendo sido constituída a totalidade, as propriedades atribuídas ao todo são transferidas para as partes. Entretanto, segundo a autora, algumas tentativas de diferenciação das partes e do todo podem aparecer nesse momento do desenvolvimento. “Por exemplo, na interpretação das partes de seu próprio nome, certas crianças tentam atribuir às diferentes partes visíveis uma das partes (na verdade, uma palavra completa) de seu nome quando este é substantivo composto [...]” (p. 41).

Por outro lado, argumenta que certas situações possibilitam que as crianças estabeleçam com mais facilidade a relação entre as partes e o todo. Nessa direção, ilustra com um exemplo em que as crianças, tendo que escrever os nomes de um certo número de objetos, utilizam tantas letras quantos são os objetos a serem representados. Contudo, diz que esse procedimento não é generalizável porque permite conflitos com a exigência de quantidade de letras. Um outro procedimento utilizado pela criança para representar substantivos no plural, quando o escrevem primeiro no singular, é repetir a primeira seqüência de letras para quantos forem os números dos objetos do conjunto. Conforme a autora, quando a criança escreve primeiro um substantivo no plural, ela pode ajustar o número de letras ao número de objetos, mas, quando ocorre o contrário, a tendência é a repetição da seqüência de letras.

Esses procedimentos, no entanto, são vistos pela autora como instáveis e restritos à determinadas condições e, por isso, não se generalizam. Nesse sentido, para ela, o fato de as crianças passarem a pensar as palavras em termos dos seus constituintes silábicos tem uma importância fundamental no processo de desenvolvimento da escrita. Nesse contexto, coloca a questão sobre a necessidade de “[...]”

saber qual o sentido das interações entre os conhecimentos gerais sobre a linguagem e a compreensão da escrita” (FERREIRO, 1990, p. 43). Dessa forma, assinala que há duas hipóteses possíveis. De acordo com a primeira, “[...] um desenvolvimento progressivo da noção de decomposição silábica das palavras ocorreria de maneira independente e poderia, depois, aplicar-se à compreensão da escrita” (p. 45). Em outras palavras, nessa primeira hipótese, o desenvolvimento da linguagem oral conduziria naturalmente à tomada de consciência das unidades silábicas. Conforme a segunda hipótese, “[...] seriam os problemas cognitivos colocados pela compreensão da escrita – e muito particularmente o da relação entre a totalidade e as partes que levariam a criança à descoberta do recorte silábico como a melhor maneira de resolver tais problemas” (p. 45). Nessa última, a capacidade de pensar as palavras em termos de suas unidades silábicas seria resultado dos problemas colocados pela compreensão da escrita. Segundo Ferreiro (1990), no momento em que elaborou o trabalho que está sendo tomado como referência, ela não estaria em condições de escolher uma dessas posições. De qualquer forma, a autora argumenta que o surgimento da capacidade de decompor as palavras em unidades silábicas possibilita uma nova forma de reorganização entre as partes e o todo.

Porém, antes de dar continuidade à descrição das visões da autora sobre os problemas lógicos que a criança tem a solucionar no percurso do seu desenvolvimento, é importante destacar que, em outro texto, a autora apresenta seu posicionamento sobre as hipóteses aventadas. Nessa direção, após se posicionar sobre as dicotomias “letras versus fonemas” e “palavra gráfica versus palavra oral”, propõe a seguinte questão: “[...] A escrita é um modelo para análise da fala?”. Para responder, toma como referência as duas hipóteses mencionadas no texto de 1990 e diz refutar a primeira, isto é, “[...] a idéia da escrita como reflexo de categorias de análise preexistentes na fala” (FERREIRO, 2003, p.152). Por outro lado, discorda também da posição contrária e, nesse sentido, assinala que nenhuma das posições considera efetivamente o que acontece com a criança em desenvolvimento. A criança, aprendiz da escrita, é falante de uma língua e convive com pessoas que fazem uso da escrita e da leitura. Entretanto, para a autora, uma coisa é saber o que os outros fazem com a linguagem ou o que se

pode fazer com ela; outra é a criança pensar sobre a linguagem. Nesse último caso, exigem-se níveis de objetivação e fragmentação da linguagem oral. Assim, para que as unidades da linguagem se tornem observáveis e, ao mesmo tempo, para que algo se torne observável, é preciso um certo nível de conceitualização. Se a compreensão sobre as idéias da autora for correta, a recusa dos dois posicionamentos ou das duas hipóteses está fundamentada em sua visão interacionista de desenvolvimento. Assim, durante o processo de evolução da escrita nas crianças, as estruturas para pensar a fala não estariam na escrita e nem existiriam previamente nos sujeitos, mas resultariam da ação sobre os objetos e, portanto, da interação com a escrita. Logo, as estruturas lógicas que são instrumentos para pensar a linguagem oral e a linguagem escrita se constituem na interação do sujeito com o objeto.

Constituída a noção de que, para cada parte da palavra emitida, corresponde uma parte da palavra escrita. A novidade consiste, conforme Ferreiro (1990), em considerar as relações entre duas totalidades diferentes que são constituídas por partes, o que coloca a necessidade de estabelecimento de uma relação ou correspondência termo a termo entre partes da totalidade ou do “conjunto” de elementos fragmentáveis da língua oral e escrita.

Entretanto, a autora assinala que não é somente nesse estágio do desenvolvimento da escrita que a correspondência termo a termo se faz presente. Em momento anterior, em que as crianças ainda não fazem uso das letras convencionais, há tentativas freqüentes de relacionar cada objeto a ser representado com uma letra (escritas unigráficas). No entanto, essa tentativa não se generaliza e, dessa forma, é efêmera porque é acompanhada imediatamente pela exigência de quantidade mínima de letras, ocorrendo conflito. A correspondência termo a termo se modifica, ou se transforma, em uma correspondência de vários a um que regula tanto a quantidade mínima como a quantidade máxima de grafias. Porém, nesse momento, não há tentativa de pensar as partes constitutivas de uma palavra. É exatamente o surgimento da hipótese silábica que leva a criança a pensar em decompor as palavras emitidas e em correspondê-las com unidades na escrita, as letras. Portanto, é o surgimento da necessidade de elaborar correspondências

termo a termo que possibilita uma nova construção e uma nova forma de corresponder unidades da fala e unidades da escrita. Essas explicações fundamentam a recusa da autora em pensar as estruturas da fala a partir de estruturas presentes na própria escrita. Contudo, conforme ela mesma afirma, a capacidade de refletir sobre as unidades da linguagem oral ocorre com o aprendizado da escrita e a capacidade de isolar as sílabas, representando um papel fundamental no desenvolvimento da escrita.

Se, por um lado, Ferreiro (1990) coloca a questão da reflexão sobre as unidades da linguagem oral, no percurso de desenvolvimento infantil, como um problema de natureza lógico-matemático, por outro, vários estudiosos, particularmente no campo da Psicologia, estudaram a consciência fonológica buscando evidenciar suas relações com a aprendizagem da leitura e da escrita. Cardoso-Martins (1995, p. 103), tecendo comentários sobre o interesse dos psicólogos em estudar as relações entre fala e escrita, confirma que esse interesse é decorrente “[...] da descoberta de que a consciência fonológica, isto é, a consciência dos sons que compõem as palavras que ouvimos e falamos, desempenha um papel importante na aprendizagem da leitura e da escrita em uma ortografia alfabética”.

Em pesquisa no site da Capes, verificou-se que, a partir de 1987, foram desenvolvidas 35 teses e dissertações sobre essa questão. Nota-se, ainda, que o tema “consciência fonológica” tem despertado o interesse de pesquisadores do campo da educação, das ciências médicas e da lingüística. Contudo, o maior número de trabalhos foi desenvolvido no campo da Psicologia (experimental, cognitiva e educacional). Foi possível identificar também várias pesquisas publicadas em periódicos e livros. O exame desses trabalhos evidencia que eles têm focado a correlação entre consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita, a relação entre consciência fonológica e os níveis de evolução da escrita; propostos por Ferreiro e Teberosky (1989); e a questão de quais unidades fonológicas influenciam a aprendizagem da leitura e da escrita.

A idéia de uma relação entre consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita é oriunda, principalmente, dos posicionamentos de Bradley e Bryant (1978; 1983) e Bryant e Bradley

(1985; 1987) e outros que, com base em estudos experimentais desenvolvidos com crianças de língua inglesa, afirmam uma relação de causalidade entre consciência fonológica e desempenho em leitura e escrita. Nessa perspectiva, Byrne (1995) defende que o treinamento da consciência fonêmica tem impacto positivo no aprendizado da leitura. Inicialmente, esse autor sustenta, apropriadamente, a idéia de que os percursos de aquisição da linguagem escrita e da linguagem oral são diferentes. Entretanto, é questionável o fato de o autor fundamentar tal posicionamento na idéia de que o notável desenvolvimento da linguagem oral e, portanto, o fato de as crianças chegarem ao início da aprendizagem da linguagem escrita “[...] tendo dominado um conjunto extraordinariamente complexo de regras para a pronúncia e o arranjo de palavras, assim como, naturalmente, já aprenderam o sentido de milhares dessas palavras” (BYRNE, 1995, p. 39-40, grifo meu) é decorrente e “[...] controlado de forma inata por um dispositivo de aquisição de linguagem (CRAIN, 1991)” (BYRNE, 1996, p. 40, grifo meu).

Além disso, Byrne (1995, p. 40) questiona por que esses processos são diferentes e argumenta que as razões para as diferenças devem ser buscadas “[...] na comparação das propriedades da fala e da língua escrita”. Assim, segundo o autor, se forem encontradas diferenças significativas entre essas duas modalidades de linguagem, é possível que seja detectada uma das razões para demonstrar porque esses processos são distintos e a razão pela qual a aprendizagem da língua escrita apresenta mais problemas, se comparada com o processo de aquisição da linguagem oral. Considera, então, em sua análise, os aspectos físicos da fala e da escrita. De acordo com o autor, a fala é contínua e não apresenta elementos físicos que correspondam às letras, enquanto o discurso escrito é “[...] segmentado dentro e fora das palavras [...]”. Dessa forma, o problema a ser resolvido pelo aprendiz da escrita é o da segmentação, “[...] isto é, descobrir os elementos da fala contínua que correspondem aos elementos discretos da escrita alfabética” (p. 40-41). Além da segmentação, outro aspecto destacado pelo autor é a invariância, compreendida como referente “[...] à identificação dos fonemas em palavras diferentes” (p. 42). Assim, considerando as distinções entre as propriedades da fala e da escrita,

o autor conclui que a razão para as diferenças na aprendizagem dessas duas modalidades de linguagem e para a aprendizagem da linguagem escrita apresentar dificuldade para a criança está no fato de ela ter que tomar consciência das unidades fonêmicas da fala. Dessa forma, a consciência fonêmica, compreendida pelo autor, como “[...] consciência da natureza psicologicamente segmentada (enquanto oposta à natureza fisicamente contínua) da fala [...]” (p. 41) pode ser desenvolvida por meio de treinamento que, por sua vez, produz impacto positivo sobre o desenvolvimento inicial da alfabetização. Assim, o treinamento da consciência fonêmica, por meio de tarefas que trabalham a segmentação e a identidade dos fonemas (invariância), possibilita que as crianças demonstrem uma superioridade na capacidade de decodificação no início da aprendizagem da leitura. Vale notar que tal posicionamento é complicado, pois a leitura não se restringe à decodificação.

É necessário, portanto, examinar com cuidado as conclusões do autor. A primeira diz respeito ao fato de “[...] que as crianças pré-alfabetizadas geralmente não têm consciência das propriedades da corrente da fala relevantes para a escrita alfabética” (BYRNE, 1995, p. 64). Certamente, as crianças não têm consciência de que as palavras que pronunciam são compostas por fonemas, pois será, em minha opinião, a aprendizagem da escrita que propiciará a tomada de consciência da estrutura fonêmica das palavras. A segunda conclusão está relacionada com a crítica feita por Byrne aos estudos que indicam que aprender a ler e a escrever é um processo natural (GOODMAN, 1979). Conforme argumenta o autor, o fato de as crianças serem expostas a algumas palavras inteiras de uma escrita alfabética não as torna capazes, por *insight*, de compreender os princípios fonológicos da escrita alfabética. A aprendizagem da língua escrita (e da fala) não é um processo natural. Para que a criança, ou qualquer outra pessoa, aprenda a ler e a escrever, é necessária uma organização sistemática e intencional do trabalho de ensino-aprendizagem. Essa organização, entretanto, não deve considerar apenas uma dimensão, ou seja, a fonológica. Assim, os erros de Byrne consistem, primeiro, em considerar apenas essa dimensão e, segundo, por atribuir a ela caráter mecânico. Esse segundo equívoco o conduz ao terceiro: o treino das

habilidades de segmentar e de identificar sons possibilita um melhor desempenho na capacidade de decodificação na fase inicial de alfabetização. Desse modo, as conclusões do autor são adequadas, se considerada, portanto, a sua concepção de leitura como processo de decodificação.

Uma análise mais profunda das conclusões do autor revela que a sua concepção de leitura é influenciada pelas idéias do estruturalista americano Bloomfield (1933, 1942) que, por sua vez, foram influenciadas pelas visões de comportamentalistas americanos no campo da Psicologia e, por isso, concebe a aquisição da linguagem escrita como um processo que consiste na associação entre unidades sonoras e gráficas.

Nesse sentido, as conclusões de Byrne, e de grande parte daqueles que discutem essa questão, se coadunam com os posicionamentos de estudiosos que têm defendido que a alfabetização é um processo individual, cuja principal habilidade a ser adquirida é a consciência fonêmica, ou seja, a habilidade de segmentar a fala em fonemas. Contudo, essas visões além de desconsiderarem os avanços nos campos da Lingüística e da Psicologia, parecem esquecer os efeitos nefastos para os professores que ensinam a ler e a escrever e para as crianças que aprendem, de processos de ensino-aprendizagem baseados no treinamento e, portanto, distanciados da realidade sociocultural.³

Os estudos de Carraher e Rego (1981, 1984) e Bezerra (1984), segundo Cardoso-Martins (1991), também sugerem que a consciência fonológica é um requisito fundamental para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Cardoso-Martins (1991, p. 43) também realizou uma pesquisa, cuja finalidade foi “[...] contribuir para a elucidação do papel desempenhado pela consciência fonológica na aprendizagem inicial da leitura e da escrita em Português”. Participaram do estudo dois grupos de crianças de classes populares matriculadas na primeira série de duas escolas públicas que estavam sendo alfabetizadas com os métodos silábico e fonético. Elas foram submetidas, individualmente, a testes que avaliavam a consciência fonológica, o nível de desenvolvimento intelectual e a aprendizagem da leitura e da escrita.

Os testes de consciência fonológica averiguaram a capacidade das crianças de identificar, a partir de uma palavra-estímulo, aquelas que

compartilhavam som inicial, som final e sílaba do meio. Para a medição do nível de desenvolvimento intelectual foi usado o Teste de Matrizes Progressivas de J. C. Raven (escala especial) e, para o exame da aprendizagem da leitura e da escrita, as crianças realizaram tarefas de leitura e de escrita de palavras isoladas. Nesse último teste foram usadas palavras que não continham nas cartilhas usadas pelas crianças, mas “[...] cujos fonemas ou sílabas já tivessem sido treinados em sala de aula por ocasião da avaliação” (CARDOSO-MARTINS, 1991, p. 44).

Os resultados demonstram a correlação entre as medidas de consciência fonológica e as de progresso na aprendizagem da leitura e da escrita. Nesse sentido, os resultados do estudo de Cardoso-Martins (1991) sugerem a existência de correlação entre a consciência fonológica e o progresso na leitura e na escrita. Considerando uma das variáveis importantes do trabalho – tipo de método utilizado no ensino da leitura e da escrita – a autora argumenta, entretanto, que a comparação entre os impactos dos métodos fonético e silábico sobre o desenvolvimento da consciência fonêmica indicam que “[...] os métodos silábicos podem favorecer mais o desenvolvimento da consciência fonêmica do que os métodos fonéticos” (p.48) e, desse modo, seriam mais apropriados para ensinar a ler e a escrever. Essas conclusões parecem ter sido construídas, no entanto, sem averiguar o trabalho na sala de aula, ou seja, os modos como cada professora desenvolvia o trabalho com os métodos, o que pode ter influência importante no desenvolvimento das crianças. Além disso, nos testes realizados, as habilidades examinadas eram de codificação e de decodificação. A metodologia utilizada não possibilitava verificar as reais capacidades de leitura e de escrita, pois, como já dito, ler e escrever, na fase inicial de alfabetização, não se restringe a decodificar e a codificar.

Tendo em vista a concepção de leitura que tem orientado os estudos sobre a consciência fonológica, Moraes (1997, p. 67) partiu, em sua pesquisa, da seguinte problemática: “Será que a relação que existe entre as dificuldades de leitura e a consciência fonológica se mantém se se levar em consideração uma concepção de leitura diferente?” Ao propor seu problema de estudo, o autor discutiu,

primeiramente, os resultados de pesquisas que investigaram a correlação entre consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita. Dentre essas pesquisas, destaca os trabalhos de Bradley e Bryant (1978, 1983) e de Bryant e Bradley (1985, 1987), que serviram de referência para estudos desenvolvidos no Brasil. Segundo Morais (1997, p.50), a relação postulada entre consciência fonológica e o bom desempenho em leitura foi obtida, por esses autores, por meio de um estudo de caráter longitudinal, no qual “[...] testaram 400 crianças na habilidade de categorizar sons antes delas terem ingressado na escola primária e relacionaram os resultados obtidos com o progresso em leitura e escrita, quatro anos mais tarde”.

Como no estudo de Cardoso-Martins (1995), esses autores submeteram crianças com idade entre quatro e cinco anos, que não possuíam o domínio da escrita e da leitura, a testes de consciência fonológica, cujo objetivo era medir suas habilidades de identificar sons iniciais, finais e no meio de palavras. Além disso, realizaram com as crianças, testes de memória e inteligência verbal, de modo a excluir interferências dessas variáveis nos resultados do estudo. Após quatro sessões desses testes, segundo Morais (1997), as crianças foram submetidas a testes de leitura, de escrita e de matemática e os dados evidenciaram alta correlação entre a habilidade de identificar sons e o desempenho em leitura e escrita.

Além desse resultado mais geral, os autores observaram “[...] que independente da idade, as crianças tiveram mais facilidade para os testes de rima (quando o fonema diferente se encontrava no meio e no final das palavras) do que para os testes de aliteração (quando o fonema diferente se encontrava no início das palavras)” (MORAIS, 1997, p. 51). Com base nesses resultados, os autores organizaram grupos de controle, considerando a combinação de idade, inteligência verbal e resultados na categorização de sons. Os grupos foram submetidos a diferentes formas de treinamento: de categorização de sons – rima e aliteração; de categorização conceitual, e um grupo não recebeu nenhum treinamento. Além disso, em um dos grupos, as crianças também foram treinadas

[...] com a ajuda de letras de plástico. As crianças utilizavam as

letras para formarem palavras, sendo que, os experimentadores tinham o cuidado de ressaltar os sons comuns com o auxílio dessas letras. Além disso, após a palavra ter sido escrita, a criança a decompunha deixando, contudo, intacta a letra que representava o som comum que essa palavra compartilhava com a próxima que ia ser escrita(MORAIS, 1997, p. 52).

Ao final desse trabalho, que teve duração de dois anos, os autores concluíram que as crianças que foram submetidas ao treino de categorização de sons foram mais bem-sucedidas em leitura e escrita. As crianças que tinham sido treinadas com a ajuda de letras plásticas tiveram desempenho mais satisfatório e, nesse sentido perceberam que, “[...] o treinamento em categorização, de sons é mais efetivo quando também se envolve uma conexão com o alfabeto” (BRADLEY; BRYANT, apud MORAIS, 1997, p. 53, tradução de Morais). Segundo Morais (1997), os autores realizaram uma outra pesquisa que visava investigar se as crianças que possuíam dificuldades em leitura e escrita tinham também dificuldade na consciência fonológica. Os resultados desse estudo indicaram que a consciência fonológica ou a falta de habilidade de identificar sons têm relação direta com a dificuldade de leitura (BRADLEY; BRYANT, 1987).

Morais (1997), entretanto, questiona a concepção de leitura subjacente aos trabalhos desenvolvidos sobre a relação entre consciência fonológica e aprendizado da leitura e da escrita e argumenta que, nos estudos de Bradley e Bryant, essa concepção é restrita, pois, esses autores reduzem a leitura ao reconhecimento de palavras isoladas, ou seja, à decodificação. Outro aspecto mencionado por esse autor diz respeito aos processos de avaliação da leitura. Ele critica o uso de palavras descontextualizadas para avaliar o desempenho em leitura e aponta uma outra concepção para orientar o seu estudo. Com base em Kato (1986), afirma que os testes propostos às crianças baseiam-se em apenas uma das estratégias utilizadas pelos leitores (decodificação). Nesse sentido, o autor expõe a concepção de leitura que orientou o seu estudo: “[...] como sendo a busca de significado, independente das estratégias (sejam elas estratégias de decodificação, ou de previsão, antecipação e confirmação), que o leitor utiliza” (MORAIS, 1997, p. 76). Assim, considera que sua

concepção pode ser situada em um modelo interativo.

Em sua pesquisa, o autor envolveu 36 alunos da terceira série de escolas públicas e particulares com a finalidade de variar o perfil da amostra. As crianças foram divididas em dois grupos: leitores proficientes, que não apresentavam dificuldades de leitura; e leitores não-proficientes, que apresentavam dificuldades de leitura. Eles foram submetidos a testes de desenvolvimento intelectual, de memória auditiva imediata, de consciência fonológica e de leitura. Os dois primeiros testes foram aplicados com a finalidade de selecionar os sujeitos da pesquisa. Segundo o autor, “[...] as crianças que obtiveram, no teste de desenvolvimento intelectual, resultados abaixo ou acima da média para a sua idade, foram excluídas [...] do trabalho” (p. 77-78). O mesmo ocorreu com as crianças nos testes de memória auditiva imediata. Esses testes foram aplicados com o objetivo de controlar influências negativas dessas variáveis no teste de consciência fonológica.⁴ Foram utilizadas, no primeiro experimento, séries de palavras para identificação de sons compartilhados entre elas (finais, iniciais e no meio). No segundo experimento, as crianças eram estimuladas a produzir palavras que rimavam com a palavra-estímulo e palavras que possuíam o mesmo som (sílabas ou fonemas de uma palavra-estímulo). As respostas corretas foram quantificadas. No terceiro experimento, as crianças foram submetidas à tarefa de realismo nominal, que consistiu em incentivá-las a dizer palavras grandes e pequenas, justificar as indicações e escolher entre duas palavras ditas pelo autor qual era a grande e a pequena e, em seguida, justificar a escolha.⁵ Esses experimentos não se diferiam daqueles feitos por Bradley e Bryant (1978, 1983).

A avaliação da leitura ou a classificação dos leitores em proficientes e não-proficientes foi feita a partir do teste de Cloze.⁶ O estudo confirma os resultados de outros trabalhos: de que existe uma forte correlação entre a leitura e a consciência fonológica. No entanto, conforme assinala o autor, os leitores não-proficientes, diferentemente dos resultados do estudo de Bradley e Bryant (1978, 1983), tiveram maior dificuldade nos testes de rima e ambos os grupos apresentaram resultados mais baixos, exatamente nesse aspecto, o que leva o autor a inferir que a distinção do desempenho das crianças dos dois grupos pode ser atribuída aos testes de rima, especialmente para aqueles que envolviam os sons finais.

Nesse sentido, mesmo que o estudo não mostre que a capacidade de identificar sons finais está ligada à proficiência em leitura, confirma que a capacidade de detectar rima mantém essa relação em situações em que são usadas técnicas de medição de níveis de leitura baseadas na omissão de palavras em textos. A técnica de leitura utilizada pelo autor certamente articula outras estratégias de leitura, mas, dependendo da escolha dos textos, pode fazer com que a criança use apenas as informações contidas no próprio texto, sem que possa articular conhecimentos sobre o assunto ou significados já conhecidos. Contudo, o trabalho do autor é importante, pois questiona a concepção de leitura subjacente aos testes utilizados em trabalhos que evidenciam uma relação de causalidade entre consciência fonológica e aprendizado da leitura.

Assim, o estudo de Moraes (1997) confirma análises anteriores e afirma a existência, além da fonêmica, de outros tipos de consciência fonológica. Nesse sentido, Cardoso-Martins (1995) assinala que, na década de 1990, alguns estudos desenvolvidos por Bryant e colaboradores da Universidade de Oxford sugeriram a existência de outros tipos de consciência fonológica que exercem papel importante no desempenho em leitura e escrita em uma ortografia alfabética. Segundo Cardoso-Martins (1995), a habilidade de identificar rima⁷ tem sido apresentada como um tipo de consciência fonológica que auxilia o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Com base nessa perspectiva, a autora se propõe a realizar estudos com a finalidade de examinar a capacidade de crianças com habilidade de detectar rima e de analisar a ortografia das palavras impressas.

Cardoso-Martins (1995, p. 107) relata os resultados de dois estudos desenvolvidos. O primeiro teve por finalidade:

[...] avaliar a habilidade das crianças de inferirem como a rima é representada na ortografia pouco antes do início da alfabetização. Em particular, o estudo avalia a habilidade de não-leitores e leitores iniciantes, que não apresentavam sinais de decodificação na leitura de palavras isoladas, de identificar uma palavra-alvo em duas condições diferentes: após terem observado a leitura, pelo experimentador, de uma palavra-estímulo que rimava e compartilhava a mesma seqüência final

de letras com a palavra-alvo, e na ausência de qualquer palavra-estímulo.

As crianças pré-leitoras e leitoras iniciantes capazes de detectar rimas, participantes do estudo, foram submetidas a baterias de testes e os resultados do estudo sugerem, segundo a pesquisadora, que a habilidade de detectar rimas não auxilia a identificação de palavras impressas que rimam com palavras conhecidas. As crianças fizeram escolhas nas tarefas de identificação com palavra-estímulo de palavras-teste que possuíam a mesma letra inicial da palavra-estímulo. Tendo em vista o resultado desse primeiro estudo, a autora realizou um segundo: Nas tarefas desenvolvidas pelas crianças, tentou diminuir as saliências das letras iniciais das palavras impressas, de modo a levar as crianças a voltar a sua atenção para a seqüência final das palavras. Entretanto, os resultados do segundo estudo não foram diferentes do primeiro e ambos não confirmam, segundo a autora, a hipótese de outros estudiosos, Goswami (1990) e Goswami e Mead (1992), quanto à capacidade das crianças que detectam rimas de analogias ortográficas entre palavras que rimam.

Se os trabalhos discutidos anteriormente buscam, sobretudo, demonstrar, por meio de experimentos, a relação de causalidade entre consciência fonológica e aprendizado da leitura e da escrita, o trabalho de Rego (1995) procurou evidenciar a relação entre os níveis de evolução de escrita propostos por Ferreiro e Teberosky (1989) e o desempenho em leitura. Rego se propõe a:

[...] investigar as conexões entre o desenvolvimento da leitura e o da escrita a partir da abordagem psicogenética desenvolvida por Ferreiro & Teberosky (1979) ao descreverem os estágios evolutivos percorridos pelas crianças até atingirem uma compreensão do princípio alfabético(p. 72).

Nesse sentido, discute trabalhos que antecederam aos seus estudos, citando, especialmente, os de Frith (1985), Bradley e Brayant (1980), Seymour e Elder (1986) e Gough, Juel e Griffkth (1992) etc. Começa, então, a análise desses estudos dizendo que o trabalho de Frith (1986), com base em evidências de estudos experimentais, “[...] formalizou um estágio logográfico para a leitura” (REGO, 1995, p.

73), isto é, o autor acredita que essa fase se desenvolve por meio da utilização de “[...] pistas visuais de diferentes naturezas, como o tamanho da palavra, alguma letra ou grupo de letras em particular” (REGO, 1995, p. 71). Além dessa primeira fase, do desenvolvimento da língua escrita, Frith, conforme aponta Rego (1996), propôs mais duas: a fase alfabética e ortográfica. Entretanto, Rego (1995) discute e se contrapõe, influenciada pela teoria psicogenética de evolução da escrita, à existência de uma fase logográfica de escrita.

Assim, de acordo com a autora, Frith (1985, p. 72-73) acredita que as crianças “[...] lêem logograficamente e podem até escrever algumas palavras dessa maneira também, isto é, sem fazer conexões entre as letras e a estrutura fonológica das palavras”. Porém, o ingresso da criança na segunda fase (alfabética), “[...] ocorre primeiro em relação à escrita e só posteriormente se transfere para a leitura” (p. 73). Segundo Rego (1995), esse autor prevê, no seu modelo de desenvolvimento da língua escrita, um divórcio inicial entre leitura e escrita. A autora também discorda desse posicionamento e, por isso, se propõe a mostrar que os níveis de escrita mantêm correlação com o desempenho na leitura no início da aprendizagem dessas duas práticas.

Participaram da pesquisa crianças que freqüentavam a primeira série de escolas da rede pública da cidade de Oxford. Elas foram avaliadas em dois momentos consecutivos, no meio e ao final da primeira série. A idade média dos sujeitos era de cinco anos e seis meses no primeiro momento e cinco anos e onze meses no segundo. O tempo entre a realização dos experimentos foi de quatro meses. O procedimento utilizado na coleta de dados envolveu duas sessões de testagem. No primeiro teste, as crianças escreveram quatorze palavras usando letras plásticas, o que, segundo a autora, evitava que elas se cansassem da tarefa. Um entrevistador gravava os comentários da criança e registrava com lápis as palavras compostas com as letras plásticas. No segundo teste, as crianças realizaram a mesma tarefa, seguindo os mesmos procedimentos e “[...] foram submetidas a um teste padronizado de leitura de palavras (The Schonell Graded Word Reading Test)” (REGO, 1995, p. 81).

O exame dos dados coletados consistiu em verificar os níveis de compreensão do princípio alfabético e em identificar correlações

entre esses níveis e a aprendizagem da leitura. Assim, a análise do desenvolvimento da escrita das crianças inglesas evidenciou a existência de quatro níveis de desempenho. A seqüência de desenvolvimento dos níveis de escrita indicou, segundo a autora, que as crianças inglesas iniciam a fase de fonetização da escrita no momento em que passam a representar o primeiro som das palavras e confirmou a hipótese de que os níveis de escrita seriam bons preditores em leitura.

As conclusões da autora podem ser resumidas da seguinte maneira: os níveis de evolução da escrita verificados por Ferreiro e Teberosky (1989) não foram observados nas escritas de crianças falantes da língua inglesa. Outra conclusão diz respeito à correlação entre os níveis de escrita e o desempenho na leitura. Nesse sentido, conclui, ainda, que a quase inexistência de leitores que não evidenciaram nenhuma compreensão de que as letras representam os sons da fala possibilita questionar a existência de uma fase logográfica na leitura, pois, para ela, é necessária uma mínima compreensão das relações entre sons e letras para que as crianças iniciem o desenvolvimento da leitura.

Os estudos realizados, aqui, não permitem argumentar sobre a existência de uma fase logográfica na leitura, baseada em pistas visuais. Entretanto, como será visto, as crianças, ao escreverem sentenças, buscam relacionar unidades na escrita (letras) com unidades lexicais. O estudo de Ferreiro (1990) evidenciou a tentativa, em crianças falantes do espanhol, de corresponder uma letra com uma palavra (escritas unigráficas). Entretanto, para essa autora, como discutido, essa estratégia não se generaliza. A pesquisa de Rego (1995), envolvendo crianças usuárias da língua inglesa, evidencia tentativas sistemáticas de relacionar o primeiro som das palavras com as letras. Os exemplos apresentados pela autora demonstram que as crianças participantes do seu estudo, cujas escritas foram classificadas no nível 2, conheciam a letra correspondente ao som inicial. Os exemplos de escrita do nível 1 indicam que as crianças conheciam as letras, faziam uso delas para escrever, mas não dominavam a letra convencional usada para representar quaisquer sons.

É importante observar que os tipos de tarefas (registro de palavras e leitura das escritas baseadas nesses registros) não permitiam

que as crianças utilizassem pistas visuais para efetuar tentativas de leitura. A autora também não parece ter levado as crianças a explicar porque liam determinadas palavras consideradas por ela “diferentes das que haviam sido solicitadas a ler”. Ela somente considerou como possibilidade de leitura as palavras ditas pelas crianças que se baseavam em alguma inferência de relação entre unidades sonoras e palavra lida. Por isso, acredita-se que os dados não são suficientes para questionar a fase logográfica de leitura. Eles apenas permitem correlacionar as estratégias de leitura criadas pelas crianças e os níveis de escrita no momento em que as crianças já conhecem letras e alguns de seus correspondentes sonoros. Quanto à existência de estágios diferenciados para a leitura e escrita, a autora considera que Nunes (1990) dá uma explicação interessante para a questão, ao discutir que existem diferenças entre “o saber o que fazer” e “saber fazer”.⁸

Apesar de algumas diferenças entre os estudos discutidos, todos concordam sobre a correlação entre a consciência fonológica e o aprendizado da leitura e da escrita. Entretanto, há discordância quanto ao tipo de unidade fonológica que tem relação positiva com o desempenho na leitura e na escrita. Delfior (1998, p. 12) assinala que,

Embora alguns autores (Jimenez & Ortíz, 1995) considerem como unidades fonológicas as palavras, as sílabas e os fonemas e defendam a existência de uma consciência léxica, uma consciência silábica e uma consciência fonêmica como partes da consciência fonológica, a maioria dos autores estão de acordo que a consciência fonológica se refere às unidades que compõem as palavras, portanto, as sílabas e fonemas (Gombert, 1990; Morais, Alegria & Content, 1987). Atualmente, está em discussão se também incluiria a consciências das unidades intra-silábicas chamadas onset (arranque) e rima (ver Goswami & Bryant, 1998). Outros, como Tunmer e Rohl (1991), só aceitam o fonema como objeto de estudo da consciência fonológica (tradução minha).

Diante dos apontamentos feitos, este trabalho pode contribuir para elucidar sobre quais unidades fonológicas as crianças começam a tomar consciência durante o percurso de apropriação da linguagem

escrita, sem pretender concluir sobre qual unidade tem maior ou menor influência no aprendizado da leitura e da escrita. Na realidade, a capacidade de análise das unidades constituintes da fala pelas crianças integra esse processo e, portanto, é necessária ao aprendizado.

A consciência fonológica em crianças pré-escolares

O objetivo das análises que serão desenvolvidas não é discutir a relação entre consciência fonológica e desempenho em leitura e escrita. O seu propósito é discutir como as crianças matriculadas em um centro de educação infantil, em circunstância de registro de sentenças que compunham textos, começaram a tomar consciência de unidades que compõem a linguagem oral e a estabelecerem relações entre essas unidades e letras. Os exemplos que serão discutidos permitem verificar quais unidades fonológicas as crianças tomam consciência e como o uso de letras, para registrar as sentenças, leva a refletir sobre essas unidades.

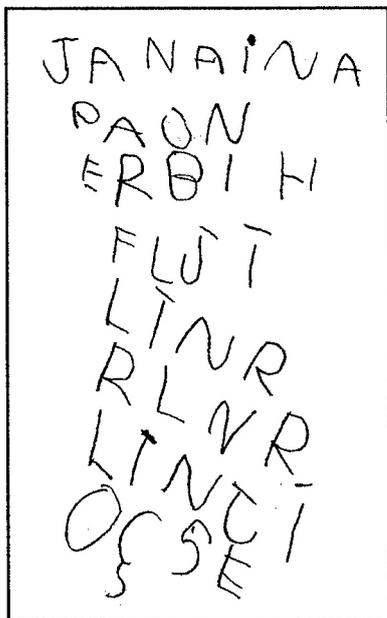
Nas situações que serão examinadas, participaram 43 crianças, com idade média de cinco anos. Elas eram de duas turmas de Jardim II, que funcionavam nos turnos matutino e vespertino de um centro municipal de educação infantil, na cidade de Vitória, ES. No primeiro momento do trabalho, propôs-se a produção de textos com temáticas diferentes para as duas turmas. O tema sugerido para as crianças da turma A foi animal de estimação. Essa temática foi escolhida, porque o animal de estimação de uma das crianças da classe havia morrido. A criança I^o estava muito triste e, por isso, no início de uma das aulas, contou, para todos os colegas, o ocorrido. Toda a turma ficou penalizada com a perda sofrida pela colega e muitas repetiam o relato de I para as outras pessoas da escola e comentavam entre elas, no pátio, sobre animais. Diante do interesse pelos animais de estimação, conversou-se com as crianças sobre a escrita de um texto sobre essa temática e elas concordaram.

A escolha do tema para a turma B levou em conta o interesse das crianças em contar e ouvir histórias. A professora lia um mesmo livro várias vezes a pedido das crianças e criava situações em que elas também recontavam as histórias ouvidas. Decidiu-se, então, propor que elas

recriassem textos a partir das histórias ilustradas do livro “O amigo da bruxinha”, de autoria de Eva Furnari. Smolka (1989, p. 81), que utilizou primeiramente em sua pesquisa esses mesmos textos, assinala que são interessantes por

[...] serem seqüências de quadrinhos, sem escrita; pelo fato de sugerirem a mágica, a transformação, o nonsense; pelo caráter lúdico, mítico, fantástico, imaginativo. Os desenhos têm características atual e estilizada, guardando, no entanto, arquétipos tradicionais: bruxa ou fada, varinha de condão, magia [...]. Ao mesmo tempo, ou por isso mesmo, não só abrem espaço, mas convidam as crianças a se posicionarem como interlocutores nas histórias.

A escolha da história era feita pela criança após manusear o livro e ouvir os títulos de cada uma delas. Para ilustrar será analisado, primeiramente, o trabalho de registro desenvolvido por J sobre o tema: animal de estimação.¹⁰



Animal de estimação

Eu queria ter um papagaio.

Os meus cachorrinhos e os meus gatinhos morreram.

Por isso, minha mãe não compra mais.

Minha mãe não tem dinheiro para comprar papagaio.

Ela só tem dinheiro para comprar comida.

(Texto de J, setembro de 2002)

Como a maioria das crianças, J queria ter um animal de estimação. Ela gostaria de possuir um papagaio e era essa a ave que I havia perdido. J também havia perdido dois animais e, por isso, sua mãe não compraria o papagaio. No entanto, essa não era a única razão para a atitude da mãe. A mãe de J não tinha dinheiro para comprar papagaio. “Ela só tem dinheiro para comprar comida”. Assim como J, as outras crianças da classe produziram textos sobre o animal que gostariam de ter, mas tinham consciência de que “comprar comida” era mais importante e de que seus pais não tinham condições econômicas para comprar e manter um animal de estimação.

Ao escrever esse texto, J registrou conjuntos de letras que não expressam significados. Essa configuração da escrita evidencia que a criança não aprendeu ainda que, na escrita, são usados espaços em branco para identificar os constituintes lexicais. Contudo, ao escrever, fez corresponder cada palavra pronunciada com uma letra.

P — (...) Animal de estimação.

C — (Escreve a letra P). É assim? Com essa letra aqui?

P — Você acha que é com essa letra?

C — Num sei...

P — Então... continua escrevendo do jeito que você sabe... animal de estimação.

C (Escreve A O, conta as letras, escreve a letra N, conta as letras novamente). — Aqui.

P — Já escreveu?

C — Animal de estimação (lê, mas não aponta a escrita).

P — Eu queria ter um papagaio.

C (Escreve ERB). — Aqui... eu queria ter um (lê apontando as letras e escreve a letra I) eu queria ter (aponta cada uma das letras ao ler e escreve a letra H). Eu queria ter um papagaio (aponta cada uma das letras e, também, as partes em branco e diz ter concluído).

Como pode ser visto na transcrição, a criança primeiro escreveu o título do texto com quatro letras. Não foi observado se elaborava relações entre as letras anotadas e as unidades das palavras que compunham o título, mas ela se preocupou em contar as letras. Em seguida, ao escrever a primeira frase do texto, registrou três letras e efetuou a leitura apontando-as e, desse modo, passou a relacionar cada uma delas com cada palavra que compunha a sentença que estava sendo registrada. Como se pode notar na escrita da primeira frase, a escolha das letras correspondentes às palavras foi aleatória. Assim, a criança toma consciência da unidade palavra ao tentar estabelecer, por meio da leitura, algum tipo de relação da fala com a escrita. Foi verificado ainda que, após analisar cada palavra da frase a ser escrita e indicar na leitura uma letra correspondente a essas palavras, a criança efetuou outros tipos de análise e estabeleceu outras formas de relação entre o oral e a escrita.

P — Os meus cachorrinhos e os meus gatinhos morreram.

C — Então eu vou ter que escrever muito mais... eles mamavam mamadeira também... (Escreve as letras F e L) vou fazer um L... vou fazer esse L aqui (aponta a letra J em seu nome e escreve as letras J e T, lê e aponta). Meus... gati (aponta a letra F) nhos... mor.... (aponta a letra J) réu... (aponta a letra T).

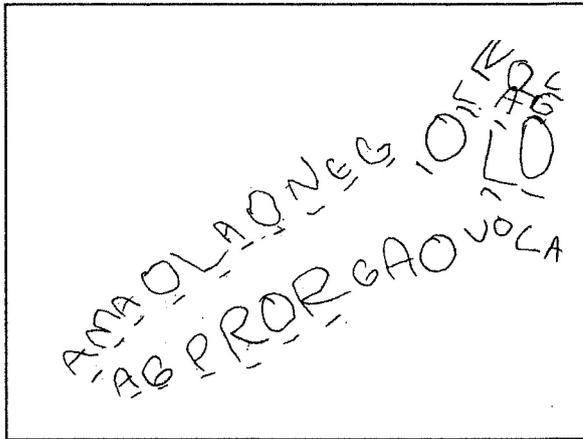
P — Escreveu tudo?

C — Falta o cachorro (escreve as letras LTN e lê apontando uma das letras). Meus (aponta a letra L) cachor ... (aponta a letra T) ... rinho (aponta a letra N, registra a letra R e lê) Meus cachorrinhos (aponta a letra J) mor (aponta a letra N) ... réu (aponta a letra R).

Ao continuar o registro do texto, J alterou o tipo de relação entre o escrito e o oral. Nessa situação, não leu determinando somente uma letra para cada palavra, mas apontou uma letra para sílabas e para conjuntos de sílabas pronunciados. É interessante observar que a definição das correspondências não era pensada previamente, isto é, a criança não antecipava quantas letras deveria escrever, mas essa quantidade era pensada/definida no processo de registro mediante a leitura indicativa que realizava das letras e, dessa forma, era necessária a colocação de mais letras.

A partir do texto de J, pode-se concluir que esta começou a tomar consciência e a refletir sobre as unidades que compõem a linguagem oral a partir da leitura. Não existe, porém, uma regularidade das unidades tomadas para análise durante o processo de registro. Como pode ser visto, podem ser palavras, conjunto de sílabas e sílabas. Entretanto, a criança sempre faz corresponder as unidades pronunciadas a uma letra. Nesse sentido, pode-se dizer que o uso de letras leva a criança a tentar estabelecer algum tipo de relação entre as unidades das sentenças e a escrita, mas ela não consegue manter uma única unidade na análise.

Diferentemente de J, que escreveu observando a organização da página escrita, AC, ao anotar as sentenças, começou o registro em um dos lados da folha. Depois escreveu de baixo para cima, aproveitando o espaço que sobrou no lado esquerdo da folha. As marcas colocadas embaixo de cada letra indicam como ela apontou as letras ao ler o texto.



Animal de estimação

Queria papagaio, mas só que a minha mãe não tem dinheiro.

Ela recebeu e comprou só um chinelo para mim.

Meu pai bate Gazeta.

E quando ele recebeu, comprou um chinelo para mim
e me deu um real para (comprar coisas).

(Texto de AC, setembro de 2002)

Como se pode ler, a criança também gostaria de ter um papagaio. Porém, como já escrito no texto de J, sua mãe e seu pai não tinham dinheiro para comprar. Ela disse que seu pai “bate Gazeta”, ou seja, entregava o jornal “A Gazeta” nas casas dos assinantes ou o vendia nos sinais de trânsito. AC mencionou a atividade profissional do pai, talvez para explicar por que ele não poderia comprar o papagaio. O modo como a criança efetuou o registro das sentenças do texto também foi muito interessante:

P — Animal de estimação.

C (Olha a folha de papel).

P — Começa aqui (indica o início da página).

C — Começar o quê?

P — Escrever animal de estimação.

C — A (registra a letra A) ni, ma, é o M (registra as letras MAOLAONEG).

P — (...) Queria ter um papagaio.

C — Que ria (escreve as letras AGPROR, pronuncia a frase enquanto escreve).

P — Mas só que a minha mãe não tinha dinheiro.

C — Mas só (G) que a minha mãe (A) não tem dinheiro (O).

P — Ela recebeu e comprou só um chinelo para mim.

C — Ela recebeu e comprou só um chinelo para mim (registra as letras VOLA).

P — Meu pai bate Gazeta.

C — Meu pai bate Gazeta (escreve as letras OLO).

P — E quando ele recebeu... comprou um chinelo para mim.

C — E quando ele recebeu... comprou um chinelo para mim (escreve LAG).

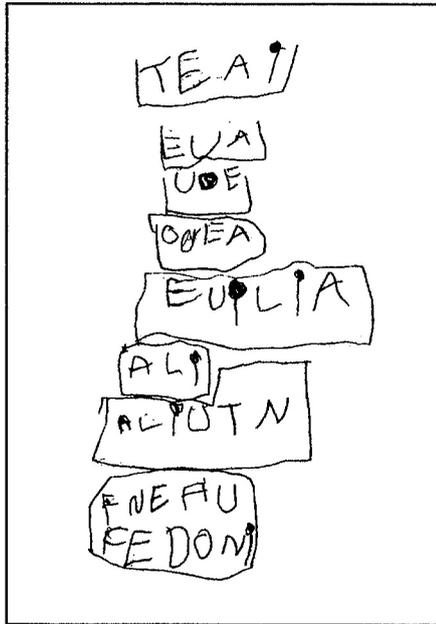
P — E me deu um real para eu comprar coisas.

C — E me deu um (registra a letra L) real para (registra VOL).

AC, ao escrever o título do texto, registrou a letra A da primeira palavra e a letra M da sílaba ma. Esses registros ocorreram no momento em que pronunciou as sílabas da palavra animal. Porém, ela não continuou a registrar ou pronunciar separadamente as sílabas que compõem as palavras do texto e limitou-se a repetir cada frase e a escrever uma quantidade de letras correspondente ao tempo que gastava para repeti-las ou pronunciá-las. Na última frase, pronunciou o numeral um em tom mais alto e registrou a letra L. Assim, foi observado um primeiro tipo de análise efetuada pela criança: das unidades silábicas que compunham as palavras do título. Dessa análise, resultou uma relação entre o oral e o escrito que se fez entre uma letra e uma sílaba. Em seguida, a criança abandonou esse procedimento e passou a pronunciar as frases de forma mais lenta e a escrever letras correspondentes ao tempo que gastava para pronunciar a sentença a ser escrita. Nesse sentido, é possível pensar em uma relação entre ritmo das sentenças e escrita.

Luria (1988, p. 163) assinala que os primeiros traços de diferenciação nas escritas dos sujeitos participantes da sua pesquisa envolviam “[...] um reflexo do ritmo da frase pronunciada no signo gráfico”. Desse modo, a produção gráfica “[...] começou a refletir [...] o ritmo da frase apresentada: as palavras simples começaram a ser escritas como simples linhas, e as

sentenças eram expressas por longos e complicados rabiscos, refletindo, às vezes, o ritmo da sentença apresentada” (LURIA, 1988, p. 163). A situação observada neste estudo sugere uma tentativa de sincronia entre o tempo gasto na emissão verbal da sentença e o utilizado para produzir a escrita. Dessa forma, parece importante pensar que a criança tentou estabelecer um tipo de relação muito primária entre os registros e a fala, considerando o tempo utilizado para pronunciar as sentenças. JA, na mesma época, produziu um texto sobre a história intitulada O telefone.



O telefone

Era uma vez uma bruxinha dormindo.

O gatinho ficou fazendo “cosquinhas” nela.

Depois, ele fez uma mágica.

A bruxinha tinha feito hambúrguer para eles comerem e refri para eles beberem.

Quando a bruxinha dormiu, o gato ficou bebendo o refri e comendo do hambúrguer.

(Texto de JA, setembro de 2002)

JA começou a sua história com “era uma vez”. É assim que são iniciadas muitas das narrativas que as crianças estavam habituadas a ouvir na sala de aula. Observando a seqüência do texto, é possível verificar que a criança seguiu a dos quadrinhos. Entretanto, a maioria das produções das crianças evidenciou que não conseguiram identificar o processo de transformação ocasionado pela mágica. Compreendiam os sinais ou marcas características da linguagem icônica que indicavam a mágica, mas não percebiam a sua relação com a transformação dos objetos, animais etc. A forma como a criança registrou as frases do texto demonstra o tipo de análise que ela efetuou da linguagem oral e o tipo de relação elaborada entre o escrito e o oral.

P — Era uma vez a bruxinha dormindo.

C — É a letra E (escreve a letra E)... e rum ma... e rum... letra U (escreve a letra U) e rum ma... a letra A? (escreve a letra A).

P — (...) Era uma vez a bruxinha dormindo.

C — Era uma vez a bruxinha du... du... ai... era uma vez a bruxinha dormindo... dormindo... é a letra U? (...) vou fazer assim... (circula as letras) eu não gosto que fica assim... porque eu acho que fica muito pertinho... Ai... eu tenho que fazer assim (...) dormino... dormino... parece a letra hino (...) a letra E?

P — Escreve as letras. Escreve do jeito que você sabe.

C — Ficou muito perto... (circula novamente as letras) ficou pertinho mesmo... dormino... a letra O (escreve a letra O).

P — Escreveu a palavra dormindo?

C — Já tem duas letrinhas... dor-min-no... (conta nos dedos a quantidade de letras) é três... só falta uma.

P — Qual letra está faltando?

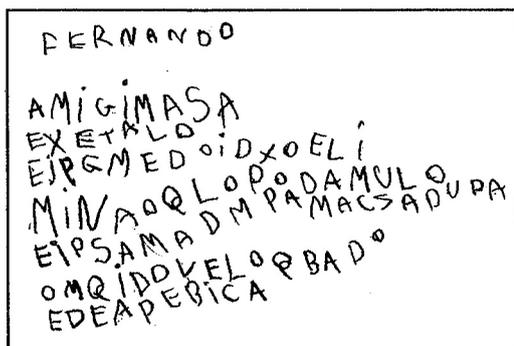
C — A letra E (escreve a letra E).

A criança pronunciou as unidades silábicas que compunham as palavras da sentença. Dessa forma, tinha consciência dessas unidades e tentou representá-las com uma letra. Ela analisou, sistematicamente, as sílabas e identificou letras que correspondiam aos fonemas. É importante notar que nem todas as palavras da frase eram analisadas em seus constituintes. Apesar de a criança pronunciar todas elas, efetuou a análise

apenas das palavras “era uma” e “dormindo”. O modo como a criança pronunciou a palavra dormindo foi evidenciado na transcrição para destacar a sua habilidade em detectar rimas. Ela diz que “dormino” parece com a “letra hino”. Além disso, como pode ser visto, ela não usava adequadamente as denominações letras, palavras e sílabas.

Outro ponto importante a ser destacado diz respeito ao fato de a criança definir o número de letras antes de começar a escrita da palavra. Ela pronunciava a palavra e contava nos dedos a quantidade de letras que devia corresponder às sílabas. Entretanto, é importante verificar que o número de letras usado para representar era sempre um. Isso ocorreu também com J, mesmo não tendo a mesma habilidade de JA para analisar a unidade sílaba.

A última atividade foi realizada por F. Ele escreveu sobre o Animal de estimação.



Animal de estimação

Eu queria ter um coelho.

Eu ia pegar meus brinquedos e deixar com eles.

Minha mãe não compra coelho, porque dá muito trabalho.

Eu ia passear na casa do meu pai com ele. Na casa do meu pai, tem um monte de brinquedo velho, quebrado.

Eu daria para ele brincar.

(Texto de F, setembro de 2002)

Os sentidos construídos pela criança no texto são muito interessantes. Eles revelam mundos de fantasias e de realidade. Um coelho que brinca

com brinquedos e a mãe que não compra o coelho, porque animais costumam dar muito trabalho. A escrita produzida por F no registro das frases é resultado de correspondências que ele elaborou entre escrita e unidades da linguagem oral.

P — Eu ia passear na casa do meu pai com ele.

C — Eu (E) ia (I) pas (P) se (S) ar (A) na (MA) do (D) meu (M) pai (PA).

P — Na casa do meu pai.

C — Na (MA) ca (C) sa (SA) do (DU) meu pai (PA).

P — Tem um monte de brinquedo.

C — Tem (O) um monte (MQ) de (I) brinquedo (DO).

P — Velho, quebrado.

C — Ve (VE) lho (LO), que (Q) bra (BA) do (DO).

P — Eu daria para ele brincar.

C — Eu (E) daria (DEA) para (A) ele (E) brin (BI) car (CA).

Assim, F analisou sistematicamente as sílabas que compõem as palavras das frases. Na maioria das situações, escreveu uma letra, correspondente a um dos fonemas que compunha as sílabas e, em poucas vezes, registrou letras correspondentes a mais de um fonema. Mesmo nessa última situação, não conseguiu identificar todas as letras correspondentes a todos os fonemas que integravam a sílaba. Isso vem comprovar que, para efetuar a análise dos fonemas, as crianças precisam ter adquirido um domínio considerável da escrita e de suas relações com a linguagem oral.

Considerações finais

Alguns pontos concernentes ao objetivo mais amplo do trabalho desenvolvido e do tipo de situações vivenciadas pelas crianças no centro de educação infantil precisam ser considerados antes de concluir as análises. É relevante salientar que, diferentemente da maioria dos estudos desenvolvidos sobre a consciência fonológica, no processo de pesquisa, tendo em vista a sua finalidade mais ampla de investigar o percurso de

apropriação da linguagem escrita, as crianças não foram submetidas à tarefas com a finalidade de examinar a habilidade de identificar ou detectar sons. Porém, nos momentos em que elas eram estimuladas a escrever sentenças que compunham os textos, foi possível verificar as unidades fonológicas analisadas por elas e os modos como buscavam estabelecer relações entre a escrita e essas unidades.

Ainda é importante destacar que, nos experimentos organizados pela maioria dos pesquisadores para averiguar as habilidades fonológicas, foram sempre utilizados conjuntos de palavras. No estudo de Bradley e Bryant (1978), por exemplo, nas séries de tarefas que visavam investigar a capacidade das crianças de detectarem aliteração e rima, o experimentador pronunciava quatro palavras e as crianças tinham que identificar quais delas compartilhavam os mesmos sons. Mesmo no estudo de Cardoso-Martins (1995), que pretendia, como dito, “avaliar a habilidade das crianças inferirem como a rima é representada na ortografia”, foram utilizados materiais impressos com palavras compostas, invariavelmente, de duas sílabas. Como evidenciam as situações analisadas neste artigo, as crianças foram incentivadas a escreverem sentenças que compunham os textos produzidos oralmente. O registro de sentenças possibilita uma maior aproximação com as situações de escrita vivenciadas no cotidiano; tornando o contexto de investigação menos artificial.

Feitas essas observações, e decorrentes delas, é possível concluir sobre as análises desenvolvidas: em primeiro lugar, pode-se inferir sobre a pertinência de considerar como unidade fonológica a palavra. A organização de testes com base apenas em palavras é que tem levado alguns autores a defender que as unidades fonológicas são apenas as sílabas e os fonemas. Em segundo lugar, as situações observadas sugerem que a necessidade de escrever ou de fazer uso das letras com esse fim e, sobretudo, as tentativas iniciais de leitura do escrito levam as crianças a pensar/refletir sobre as unidades que podem corresponder às letras.

Outra conclusão importante, advinda das discussões desenvolvidas, diz respeito à dificuldade de estabelecer um processo evolutivo linear dos tipos de análise fonológica elaboradas pelas crianças. Nas situações de registro de sentenças, coexistiram diferentes tipos de análises. Além disso, elas apontam que a habilidade de efetuar análises da linguagem oral está relacionada diretamente com o

aprendizado da escrita. Em outros termos, a aprendizagem do sistema de escrita e o seu uso leva as crianças a refletirem sobre as unidades que compõem a linguagem oral.

Recebido em 17/10/2005 e aceito em 26/01/2006.

Notas

* Doutora em Educação, professora da Universidade Federal do Espírito Santo e integrante da linha de pesquisa Educação e Linguagens do Programa de Pós-Graduação em Educação. cmmg@power.ufscar.br

¹ Este artigo foi apresentado originalmente no VII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste (2005) e ampliado para publicação nesta revista.

² É compreendida, neste trabalho, em sentido amplo, isto é, como “[...] habilidade para identificar, segmentar e manipular, de forma intencional, as unidades constituintes da língua” (DELFIOR, 1998, p. 11, tradução minha).

³ Os estudos de Carraher e Rego (1981, 1984) e Bezerra (1984), segundo Cardoso-Martins (1991), também sugerem que a consciência fonológica é um requisito fundamental para a aprendizagem da leitura e da escrita.

⁴ O teste usado para a medida do desenvolvimento intelectual foi o mesmo utilizado por Cardoso-Martins (1991). Entretanto, Morais (1997), diferentemente dessa autora, utilizou as normas brasileiras de administração individual. O subteste utilizado para medir a memória auditiva foi Números (dígitos) do WISC - Wechsler Intelligence Scale for Children.

⁵ A tarefa de realismo nominal foi extraída de Carraher e Rego (1981).

⁶ Foi “[...] proposta por Taylor em 1953 e, seu nome originou-se do conceito de ‘closure’, que significa fechamento, ‘termo utilizado em psicologia gestáltica significando uma tendência humana para completar mentalmente uma figura, através do enquadramento desta num dado modelo familiar” (MORAIS, 1997, p. 81).

⁷ Segundo Rego (1995, p. 91), a rima “[...] e um dos segmentos da sílaba. A sílaba pode ser dividida em ‘ataque’ que corresponde à consoante ou ao grupo de consoante inicial e ‘rima’ que é a parte final da sílaba. Este tipo de segmentação é muito saliente no inglês e facilmente identificado pelas crianças. Os monossílabos podem ser segmentados da seguinte forma: b-ed para ‘bed’ e pl-ay para play. No caso da palavra book, o segmento ‘ook’ corresponde à rima”.

⁸ Essa questão é tratada no texto em que Nunes discute as lacunas do construtivismo como teoria psicológica da leitura e da escrita.

⁹ Serão usadas para identificar as crianças uma ou duas letras.

¹⁰ Após a apresentação da escrita infantil, será escrito o texto que motivou a escrita.

Referências bibliográficas

BYRNE, B. Treinamento da consciência fonêmica em crianças pré-escolares: por que fazê-lo e qual o seu efeito. In: CARDOSO-MARTINS, C. **Consciência fonológica & alfabetização**. Petrópolis: Vozes: 1995. p. 37-68.

BRADLEY, P.; BRYANT, P. Categorizing sounds and learning to read: a causal connexion. **Nature**. n. 3, p. 419-421, 1983.

BRADLEY, P.; BRYANT, P. Difficulties in auditory organization as a possible cause exposure to reading backwardness. **Nature**. London: n. 21, p. 301-419, fev. 1978.

BRYANT, P.; BRADLEY, L. Phonetic analysis capacity and learning to read. **Nature**. London: p. 131-373, jan. 1985.

_____. **Problemas de leitura na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

CARDOSO-MARTINS, C. A habilidade de crianças em idade pré-escolar de identificar uma palavra impressa desconhecida por analogia a uma palavra conhecida. In: CARDOSO-MARTINS, C. **Consciência fonológica & alfabetização**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 101-128.

CARRAHER, T. N; REGO, L. L. B. O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 39, p. 3-10, nov. 1981.

DELFIOR, S. Conocimiento fonológico y lectura: el paso de las representaciones inconscientes a las conscientes. **Revista Portuguesa de Pedagogia – Leitura**. Ano XXXII, 1. Universidade de Colômbia, p. 5-27, 1998.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FURNARI, E. **O amigo da bruxinha**. 5. ed. São Paulo: Moderna, 1993.

FRITH, U. Beneath the surface of developmental dyslexia. In: PATTERSON, K.; COLTHEART, M.; MARSHALL, J (Orgs.). **Surface dyslexia**. Londres: Lawrence Erlbaum Associates Ltd. 1985.

GELB, I. **Historia de la escritura**. Madrid: Alianza, 1976.

GOODMAN, K. S.; GOODMAN, Y. M. Learning to read is natural. In: RESNICK, L. B.; WEAVER, P. A (Orgs.). **Theory and practice of early reading**. Hillsdale: NJ: Erlbaum, 1979. p. 137-154.

GOSWAMI, U.; MEAD, F. Onset and rime awarenesssss and analogies in reading. **Reading Research Quartely**. n. 27, p. 153-152, 1992.

KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística**. São Paulo: Ática, 1986.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 4. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 143-189.

MORAIS, A. M. P. **A relação entre a consciência fonológica e as dificuldades de leitura**. São Paulo: Vetor, 1997.

OLSON, D. R. **O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita**. São Paulo: Ática, 1997.

REGO, L. L. B. A relação entre a evolução da concepção de escrita da criança e o uso de pistas grafo-fônicas na leitura. In: CARDOSO-MARTINS, C. **Consciência fonológica & alfabetização**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 69-100.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como um processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 1989. p. 65-114.

VYGOTSKI, L. S. Comportamento do macaco antropóide. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 55-92.

..... **Obras escogidas II**. Madri: Visor, 2001.

Abstract: The work constitutes the unfolding of a study whose aim was to investigate children's written language appropriation process. In the first and second years of research, the children were registered in the municipal child educational institution in the city Victoria- ES, and, in the third year, they were registered in an Elementay School in the same educational system. Thus, from theoretical and methodological bases of the descriptive-cultural perspective in Psychology, the research discusses and analyzes the children registered in the educational institute, in circumstance of registering sentences that composed verbally produced texts and who were becoming conscious about units that compose the verbal language. The examination of the data suggests that the children elaborated analyses of different phonological units (words, syllables and phonemes) although it is not possible to establish a linear evolution for these analyses. Moreover, the work concludes that the consciousness awakening about these units is straightly related to the learning of writing, as they appeared in situations of use of this system.

Keywords: writing, verbal language and phonological consciousness.