

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
MESTRADO EM PSICOLOGIA COGNITIVA

VIRGÍNIA DE OLIVEIRA ALVES

**A influência da consciência do contraste oral/nasal na aquisição
inicial do sistema de nasalização da ortografia do português**

Recife

2000

VIRGÍNIA DE OLIVEIRA ALVES

A influência da consciência do contraste oral/nasal na aquisição inicial do sistema de nasalização da ortografia do português

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Psicologia Cognitiva.

Área de Concentração: Psicologia Cognitiva

Orientadora: Prof^a Dr^a Lúcia Lins Browne Rego

Recife

2000

Catálogo na fonte
Bibliotecária Maria Janeide Pereira da Silva, CRB4-1262

- A474i Alves, Virgínia de Oliveira.
A influência da consciência do contraste oral/nasal na aquisição inicial do sistema de nasalização da ortografia do português / Virgínia de Oliveira Alves. – 2000.
86 f. ; 30 cm.
- Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Lúcia Lins Browne Rego .
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, 2000.
Inclui Referências e anexos.
1. Psicologia cognitiva. 2. Psicolinguística. 3. Psicologia da aprendizagem.
4. Ortografia – Aprendizagem. 5. Metalinguagem. 6. Aprendizagem cognitiva. I. Rego, Lúcia Lins Browne (Orientadora). II. Título.

153 CDD (22. ed.)

pelos demais presentes. Regina Pinheiro de O. e Silva
 Alina Spinillo

Pravogel - Taci Landarte, Suzi Pitti Aguiar, Cláudia Pinheiro
 Eliot, Elza Pinheiro, Maria Inês F. Sobral

Ata da 126ª Reunião de Dissertação do Curso de Pós-Graduação em Psicologia da UFPE.

Aos dezesseis dias do mês de outubro de dois mil na "sala 401" do prédio maior do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, teve lugar em sessão pública a que compareceram docentes e alunos do Curso e demais pessoas interessadas, a 126ª Reunião de Dissertação do Curso de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco, sendo examinanda a mestrande Reginia de Oliveira Alves e examinadores os proff. Drs. Lucia Maria Pires Bourne (rego presidente), Hter Gomes de Moraes (examinador-externo ex-uno, Dep. de Psicologia e Orientação Educacional) e Sria Claudia Marinho Parten (examinador interno). A dissertação em julgamento intitulada "A Influência da Aprendizagem do Contato Oral Nasal na Aquisição Inicial do Sistema de Realização da Ortopedia do Toluquês", e recebeu orientação da proff. Dra. Lucia Maria R. Bourne rego. Os trabalhos foram iniciados às 15:00 h pela presidente da Comissão Julgadora que em cumprimento a determinações regimentais, concedeu a palavra a mestrande, a qual apresentou um resumo da dissertação em exame, respeitando o tempo previsto no Regimento Interno do Curso. Encerrada a apresentação, a presidente passou a palavra ao prof.

Aluísio Gomes de Moraes, o qual propôs a exami-
 nanda questões relativas à dissertação que con-
 sidera pertinentes. Com a palavra, a mestrande
 Virginia Alves respondeu aos questionamentos pro-
 posto, em ultrapassar o tempo que o Regimen-
 to Interno lhe concede. Semelhante procedimento
 foi obedecido em face de questões apresentadas pe-
 los demais examinadores. Findo o exame, a pre-
 sidente suspendeu a sessão, permanecendo a
 Comissão Examinadora em reunião privada,
 com o objetivo de proceder à avaliação da
 dissertação e de sua defesa. Após intervalo
 de 20 minutos, a sessão pública foi reaberta
 pela presidente, a qual comunicou aos presen-
 tes o julgamento de cada examinador - prof.
 Aluísio Gomes de Moraes: aprovada; profa. Ana
 Cláudia Marinho Mariz: aprovada; e profa. Luí-
 gia Maria R. Bourne Negro: aprovada. Nada mais
 havendo para ser tratado, às 16:45h a pre-
 sidente encerrou a sessão, e eu, Vera Lúcia
 F. Pacheco, secretária desta Pós-Graduação, laurei-
 da a presente ata que vai por mim assinada,
 pela examinanda, pelos membros da Comissão
 Examinadora e pelos demais presentes.

Gra
 mit,
 pro-
 io
 as
 a
 idade
 e ter
 3lin-
 pros
 (int)
 ex
 emat)
 lor)
 da-
 i
 a de
 cion
 upe
 h
 em
 cen-
 l a
 sa-
 imem
 ra-
 of.

CONFERE COM O ORIGINAL
 Em 21/03/2017

Vera Lúcia Ferraz
 S.S. Tocantins Área de Educação
 SIAPE 50345

RESUMO

Alves, V. de O. (2000). *A influência da consciência do contraste oral/nasal na aquisição inicial do sistema de nasalização da ortografia do português*. 85p. Dissertação de Mestrado, Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

A ortografia tem uma função social relevante, reflete tentativa de unificar a escrita, possibilitando facilidade na comunicação. É objeto de conhecimento obrigatório nas escolas, ensinado e cobrado a sua correção em diferentes níveis de ensino. Estudos com crianças falantes de diferentes línguas têm procurado contribuir para a compreensão dos obstáculos enfrentados pelas crianças ao aprender ortografia. O presente estudo tem por objetivo investigar a aquisição inicial das regras do nosso sistema ortográfico que envolvem a nasalização, considerando as habilidades cognitivas envolvidas nesse processo, investigando se crianças com diferentes hipóteses quanto à marcação da nasalização na escrita se diferenciam em relação à consciência fonológica do contraste oral/nasal. A investigação foi realizada com 108 alunos da alfabetização a 2ª série do Ensino Fundamental, de escolas localizadas em Recife, com idades entre 6 anos e 10 anos. A amostra foi organizada em quatro grupos, considerando a escola de origem – pública ou particular, e o tempo de escolaridade em relação à aquisição do sistema de escrita alfabética. Cada uma das crianças foi submetida à tarefa de escrita de palavras e de pseudopalavras, e a tarefas de consciência fonológica. Inicialmente, realizamos a análise do desempenho das crianças em cada uma das tarefas, com o objetivo de conhecer o desempenho de cada grupo. Em seguida, realizamos comparações entre os diferentes grupos nas diferentes tarefas. Por último, avaliamos o desempenho das crianças nas tarefas de consciência fonológica a partir do seu desempenho na tarefa de escrita de palavras e pseudopalavras. A produção de cada criança na tarefa de escrita de palavras e de pseudopalavras foi classificada de acordo com as categorias de desempenho para a representação das vogais nasais. Apenas 31% das crianças apresentaram produções com marcação completa. Ao atingir a fase alfabética, a criança não adquire de imediato as convenções ortográficas para marcar as vogais nasais. As tarefas de consciência fonológica exigem habilidades cognitivas diferentes. A consciência do contraste oral/nasal a nível do fonema vocálico na sílaba inicial foi mais difícil do que a nível do fonema vocálico no final da palavra. Na comparação entre os grupos, verificou-se que as crianças com um ano a mais da escola particular estão mais evoluídas quanto à consciência fonológica do que as crianças da escola pública com o mesmo tempo de escolaridade; e as crianças que apresentam melhores desempenhos em relação à marcação da nasalização na escrita também apresentam níveis de consciência fonológica mais complexos. À medida que a criança começa a demonstrar na escrita a preocupação com a distinção da representação da vogal oral e da vogal nasal, sua consciência fonológica em relação ao contraste oral/nasal também evolui. Os resultados indicam que explorar o conhecimento lingüístico das crianças, proporcionando-lhes desenvolver conhecimentos metalingüísticos, pode facilitar o desenvolvimento em relação à aquisição das regras ortográficas.

Palavras-chave: Aprendizagem escolar. Ortografia. Consciência fonológica. Psicolinguística. Metalinguagem.

ABSTRACT

Alves, V. de O. (2000). *The influence of oral / nasal contrast awareness on the initial acquisition of the nasalization system of Portuguese orthography*. 85p. Dissertation (Master's) - Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

Spelling has a relevant social function, reflects an attempt to unify writing, making communication easier. It is the subject of compulsory knowledge in schools, taught and charged for its correction at different levels of education. Studies with children of different languages have sought to contribute to understanding the obstacles faced by children in learning spelling. The present study aims to investigate the initial acquisition of the rules of our orthographic system involving nasalization, considering the cognitive abilities involved in this process, investigating whether children with different hypotheses regarding the marking of nasalization in writing differ in relation to the phonological awareness of the Oral / nasal contrast. The research was carried out with 108 students, from literacy to 2nd grade of Elementary School, from schools located in Recife, aged between 6 years and 10 years. The sample was organized in four groups, considering the school of origin - public or private, and the time of schooling in relation to the acquisition of the alphabetical writing system. Each of the children was submitted to the task of writing words and pseudowords, and tasks of phonological awareness. Initially, we performed the analysis of the performance of the children in each one of the tasks, in order to know the performance of each group. Then, we make comparisons between the different groups in the different tasks. Finally, we evaluated the performance of children in phonological awareness tasks based on their performance in the task of writing words and pseudowords. The production of each child in the task of writing words and pseudowords was classified according to performance categories for the representation of nasal vowels. Only 31% of the children presented productions with full marking. Upon reaching the alphabetic phase, the child does not immediately acquire the spelling conventions to mark the nasal vowels. Phonological awareness tasks require different cognitive abilities. The awareness of oral / nasal contrast at the level of the vowel phoneme in the initial syllable was more difficult than at the level of the vowel phoneme at the end of the word. In the comparison between the groups, it was verified that the children who are one year older than the private school are more evolved as to the phonological awareness than the children of the public school with the same period of schooling; And children who perform better in relation to marking of nasalization in writing also have more complex levels of phonological awareness. As the child begins to demonstrate in writing the concern with the distinction between the representation of the oral vowel and the nasal vowel, his phonological awareness of oral / nasal contrast also evolves. The results indicate that exploring children's linguistic knowledge, allowing them to develop metalinguistic knowledge, can facilitate development in relation to the acquisition of orthographic rules.

Keywords: School learning. Spelling. Phonological awareness. Psycholinguistics. Metalanguage.

SUMÁRIO

PRIMEIRO CAPÍTULO - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	10
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	11
INTRODUÇÃO.....	11
AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA.....	13
CARACTERÍSTICAS DO SISTEMA ORTOGRÁFICO.....	16
APRENDIZAGEM DO SISTEMA ORTOGRÁFICO.....	17
CONSCIÊNCIA METALINGÜÍSTICA E APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA	20
AQUISIÇÃO DO SISTEMA ORTOGRÁFICO DE NASALIZAÇÃO.....	27
SEGUNDO CAPÍTULO - DESCRIÇÃO DO ESTUDO.....	33
2. DESCRIÇÃO DO ESTUDO: METODOLOGIA.....	34
AMOSTRA.....	34
PROCEDIMENTO.....	35
Tarefa de escrita de palavras e de pseudopalavras.....	36
Tarefas de consciência fonológica.....	37
MATERIAL.....	42
TERCEIRO CAPÍTULO - RESULTADOS	43
3.RESULTADOS.....	44
DESEMPENHO NA TAREFA DE ESCRITA DE PALAVRAS E PSEUDOPALAVRAS	46
DESEMPENHO NAS TAREFAS DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA.....	49
COMPARANDO O DESEMPENHO DAS CRIANÇAS DA ESCOLA PARTICULAR	50
Na tarefa de escrita	50
Nas tarefas de consciência fonológica	52
COMPARANDO O DESEMPENHO DAS CRIANÇAS DA ESCOLA PÚBLICA.....	54
Na tarefa de escrita	54
Nas tarefas de consciência fonológica	56
COMPARANDO O DESEMPENHO DE CRIANÇAS NO INÍCIO DO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA.....	58
Na tarefa de escrita	59

	9
Nas tarefas de consciência fonológica	62
COMPARANDO O DESEMPENHO DAS CRIANÇAS COM UM ANO A MAIS DE ESCOLARIDADE EM RELAÇÃO AO INÍCIO DO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA	63
Na tarefa de escrita	64
Nas tarefas de consciência fonológica	66
DESEMPENHO NAS TAREFAS DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA DE ACORDO COM AS DIFERENTES HIPÓTESES DE ESCRITA	69
QUARTO CAPÍTULO - CONCLUSÕES	73
4.CONCLUSÕES.....	74
REFERÊNCIAS.....	80
ANEXOS.....	82

Primeiro Capítulo

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

INTRODUÇÃO

A ortografia tem uma função social relevante, reflete uma tentativa de unificar a forma como escrevemos, possibilitando maiores facilidades na forma como nos comunicamos. É um objeto de conhecimento obrigatório nas escolas, sendo ensinado e cobrado a sua correção em diferentes níveis de ensino. Socialmente, não se aceita erros ortográficos e o seu desconhecimento é fonte de fracasso escolar e de discriminação social; normalmente estes tipos de erros são interpretados como reflexo de uma formação de pouca qualidade.

Segundo Morais e Teberosky (1994), “o estudo da aprendizagem da ortografia é relevante, por um lado por suas implicações pedagógicas e sociais. Por outro lado, estimula a pesquisa psicolinguística a avançar nas explicações sobre o que é a notação da língua escrita, sobre como esta se aprende e sobre como seu aprendizado se diferencia da aquisição da linguagem oral”.

Diversos estudos têm constatado que a aquisição da norma ortográfica não se dá pela simples exposição à escrita. Considera-se que há um trabalho cognitivo do sujeito que se

apropriada desse objeto de conhecimento que é uma convenção, uma norma. “A ortografia é um tipo de saber resultante de uma convenção, de negociação social e que assume um caráter normatizador, prescritivo”. (Morais, 1999)

Muitos estudos desenvolvidos na última década, com crianças falantes de diferentes línguas, têm procurado contribuir para a compreensão dos obstáculos enfrentados pelas crianças ao aprender ortografia. Estas contribuições visam maior compreensão do processo de aprendizagem deste objeto de conhecimento, para possibilitar o desenvolvimento de situações de ensino mais eficazes em relação à ortografia. Nas últimas décadas, temos verificado diferentes formas de abordagem pedagógica em relação ao ensino da ortografia, desde as listas de palavras, aos ditados e treinos ortográficos, que continuaram sendo usados apesar de diversas demonstrações nas produções escritas dos alunos quanto à sua ineficiência. Diante da constatação dos educadores que esses recursos não estavam sendo eficientes, surge na escola a suposição de que é pela correção que se ensina ortografia, que aponta para o infeliz reconhecimento da ineficiência destes recursos utilizados ao longo dos anos. A ortografia deixa de ser ensinada, passa a ser apenas corrigida e continua sendo bastante exigida.

O presente estudo tem por objetivo investigar a aquisição inicial das regras do nosso sistema ortográfico que envolvem a nasalização, considerando as habilidades cognitivas envolvidas nesse processo.

AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA

Muitos estudos têm demonstrado como se dá o desenvolvimento do processo de aquisição de sistemas de escrita alfabéticos, enfocando também as capacidades necessárias para que uma pessoa possa aprender a ler e a escrever. Têm-se constatado que a natureza alfabética do nosso sistema de escrita impõe inúmeras dificuldades ao desenvolvimento de vários tipos de conhecimentos envolvidos nas atividades de leitura e escrita.

Estudos psicolingüísticos realizados nas últimas décadas demonstram que o processo de leitura e escrita envolve muito mais que codificação/decodificação de símbolos e coordenação motora. De acordo com a teoria da aquisição da língua escrita proposta por Ferreiro (1985), a criança passa por estágios evolutivos até atingir a compreensão do princípio alfabético. Ao se deparar com a escrita, a criança elabora hipóteses que evoluem de um estágio a outro até a concepção alfabética de escrita.

Inicialmente, a criança procura formas de diferenciar o desenho da escrita. É a primeira conquista da criança, fazer a distinção entre o modo de representação icônico e não-icônico. Neste momento, a criança compreende que a escrita não reproduz a forma do objeto, diferentemente do desenho, que se aproxima do contorno do objeto que está representando. Em seguida, a criança dedica grande esforço intelectual na construção de formas de diferenciação entre as escritas e estabelece critérios para que o conjunto de letras que está escrito tenha algum significado, ou seja, possa ser lido. Estabelece que para uma palavra ser lida deve ter uma quantidade mínima de letras – geralmente três – e também deve apresentar variações qualitativas internas – tem que ter letras diferentes. E considera que coisas diferentes deve ter escritas diferentes. Mesmo sem saber ler a criança já realiza julgamentos e apreciações sobre as escritas com as quais se depara como também já realiza produções

escritas de acordo com suas hipóteses. Um dado interessante apontado por Ferreiro, é que as crianças muito precocemente adotam nas suas produções escritas iniciais as letras convencionais da sociedade, não fazendo uso de letras inventadas.

Nestes dois momentos iniciais, a criança não está ainda se baseando por diferenças ou semelhanças nos aspectos sonoros das palavras. É a atenção às propriedades sonoras da palavra que marca o ingresso no terceiro grande período desta evolução. Este período é marcado pela descoberta de que a quantidade de letras com que vai se escrever uma palavra pode ter correspondência com a quantidade de partes que se reconhece na emissão oral da palavra. Neste momento, a criança fonetiza a representação escrita, relacionando o padrão sonoro da palavra à sua representação escrita. A partir do momento em que a criança estabelece a relação entre som e grafia, as suas hipóteses em relação à escrita evoluem por três etapas:

- € Silábica: cada sílaba da palavra corresponde a uma letra. Inicialmente, há uma correspondência apenas quantitativa e aos poucos a criança passa a estabelecer uma relação qualitativa, representando as sílabas pelo seu aspecto sonoro.
- € Silábica-alfabética: algumas sílabas ainda são representadas por uma letra apenas, mas começa a representação das unidades sonoras menores, os fonemas. Geralmente, a criança começa a representar sílabas de palavras que já se familiarizou com a sua escrita, como a escrita do seu nome.
- € Alfabética: a criança passa a representar os fonemas. Neste período, a criança percebe que as letras representam os sons mínimos das palavras e que a similaridade de som implica uma similaridade de letras.

Entretanto, muitos estudos têm constatado que mesmo quando a criança já é capaz de conceber o nosso sistema de escrita como alfabético, compreendendo que os segmentos gráficos representam segmentos de som, ela ainda precisa enfrentar diversas dificuldades no processo de aquisição dos princípios que norteiam nosso sistema ortográfico. Desta forma, verifica-se que atingir a fase alfabética no desenvolvimento da aquisição da língua escrita, não significa dominar as convenções da nossa ortografia. Há evidências de que a concepção de escrita da criança continua evoluindo após a emergência de uma concepção alfabética.

A teoria da evolução da língua escrita desenvolvida por Ferreiro, foi a mais difundida no Brasil, no entanto, outros investigadores se preocuparam em caracterizar o que poderia ser considerado uma fase pós-alfabética no desenvolvimento da língua escrita. Segundo Frith (1985), citado por Pinheiro (1994), o desenvolvimento da leitura e da escrita ocorre em três fases seqüenciais, identificadas em três estratégias: logográfica, alfabética e ortográfica. Para Frith, a fase ortográfica corresponde à análise das palavras em unidades que coincidem com os morfemas, possibilitando a geração de novas grafias através de recombinações de morfemas. São as considerações de ordem morfológica que constituem um estágio de evolução da escrita que sucede ao estágio alfabético.

Para Marsh, Friedman, Welch & Desberg (1980), citados por Rego e Buarque (1996), após a compreensão do princípio alfabético há uma fase pós-alfabética que se caracteriza pela aquisição de regras contextuais, as quais obrigam o indivíduo a considerar a posição de um som em relação a outros sons a fim de definir a sua representação gráfica. Para Marsh et al., nesse período ocorre também o uso de analogias lexicais quando as regras contextuais se tornam ainda mais complexas. O conhecimento de determinadas grafias complexas pode favorecer a grafia e a leitura de novas palavras por analogia.

Segundo Morais (1999), é importante estabelecer uma distinção entre o aprendizado do sistema de notação alfabética e o aprendizado da norma ortográfica. Inicialmente, a criança

elabora uma gradual compreensão sobre como funciona nossa escrita alfabética, porém, esta exploração do sistema de notação alfabética pela criança, não leva à escrita correta das palavras. “Embora a criança já se depare com dúvidas ortográficas em fases iniciais da aquisição da escrita, em geral é só depois de escrever alfabeticamente que ela tende a apropriar-se de modo sistemático da norma ortográfica.”

CARACTERÍSTICAS DO SISTEMA ORTOGRÁFICO

De acordo com Faraco (1992) e Lemle (1987), apesar da escrita alfabética ter, por princípio geral, a idéia de que cada unidade sonora é representada por uma determinada letra e de que cada letra representa uma unidade sonora - relações biunívocas entre unidade gráfica e unidade sonora - o sistema também comporta um outro tipo de relação. Este outro tipo são as relações cruzadas, onde uma unidade sonora tem mais de uma representação gráfica possível, como também quando uma unidade gráfica representa mais de uma unidade sonora. Porém, um bom número de relações cruzadas são previsíveis, sendo possível estabelecer regras, o que facilita bastante o ensino e o uso do sistema gráfico.

A previsibilidade pode ser determinada pelo contexto, ou seja, pela posição da unidade sonora ou da unidade gráfica na sílaba ou na palavra. Há situações onde as informações léxico-gramaticais tornam-se fundamentais para definir a grafia das palavras. Ainda há casos em que, no mesmo contexto, duas ou mais unidades gráficas representam a mesma unidade sonora e não é possível estabelecer regras, e a ocorrência de uma ou outra representação gráfica se torna arbitrária. Em alguns desses casos a criança pode recorrer à morfologia da

palavra para determinar como se escreve uma palavra (por exemplo, chuva, chuveiro, chuvisco), e em outros a memorização passa a ser o recurso utilizado para garantir a escrita correta de determinadas palavras.

Contudo, o que predomina no nosso sistema ortográfico não são as representações arbitrárias, mas as regulares. Logo, uma gama de erros ortográficos poderiam ser evitados se a criança entendesse os contextos em que determinadas unidades gráficas são aceitas de acordo com as nossas convenções ortográficas.

Verifica-se, portanto, que a aprendizagem da ortografia não deve ser reduzida a uma simples questão de memorização. Embora este tipo de aprendizagem ocorra e em alguns casos se torne necessária, uma boa parte dos problemas ortográficos podem ser resolvidos se o usuário for capaz de inferir os princípios que norteiam sua língua. Esta aquisição permite o uso gerativo da ortografia possibilitando a leitura e a escrita até de palavras que nunca foram vistas anteriormente.

APRENDIZAGEM DO SISTEMA ORTOGRÁFICO

Carraher (1985) realizou investigações com o objetivo de compreender o que ocorre com a concepção de escrita da criança quando esta descobre o princípio alfabético. Em estudo realizado com crianças de 1^a a 4^a série sobre o desenvolvimento na aprendizagem da ortografia, Carraher observou que durante a evolução dessa aprendizagem, a criança comete erros que podem ser classificados em sete categorias.

A primeira categoria foi caracterizada por erros tipo “*transcrição da fala*”. Os erros assim classificados são decorrentes da descoberta da criança de que pode prestar atenção à

seqüência de sons de uma palavra para, então, escrevê-la através da representação de seus sons. Contudo, esta estratégia utilizada pela criança, ao desenvolver um conceito de escrita alfabética, pode resultar em erros devido a divergências entre a língua falada e a língua escrita. Como exemplo, a criança pode escrever “*bulacha*” para bolacha, e “*pexe*” para peixe. Descobrimo a diferença entre língua falada e língua escrita, a criança pode diminuir os erros ortográficos desta natureza.

Ao compreender melhor a distinção entre língua falada e língua escrita, a criança torna-se capaz de corrigir os erros decorrentes da transcrição da fala. Entretanto, o processo de correção de tais erros pode resultar em outros erros caracterizados por uma “*supercorreção*”. Ao verificar, por exemplo, que dizemos /vassora/ mas escrevemos vassoura, esta observação pode provocar grafias como “*professoura*”.

O terceiro tipo de erro ocorre devido ao fato da criança “*desconsiderar as regras contextuais*” da ortografia. Em diversas situações é preciso a criança observar que o valor da letra pode mudar em função do contexto; para saber a pronúncia de uma letra é preciso considerar, algumas vezes, a letra que vem depois. É o caso das consoantes “c” e “g” que diferem na pronúncia se seguidas por “a, o, u” ou por “e, i”.

Há também os erros ocorridos por “*ausência de nasalização*”; a criança considera a nasalização irrelevante para a escrita e deixa de marcar a nasalização em casos em que ela deveria ser marcada. Ocorre neste tipo de erro escritas como “*aida*” para ainda, e “*mostro*” para monstro.

O quinto tipo de erro está ligado a palavras cuja pronúncia da representação escrita não é ambígua, entretanto, apresentam dificuldades para sua grafia, uma vez que a escolha da consoante para a representação de determinados sons reflete a “*origem da palavra*” além de refletir a pronúncia. Logo, são situações em que o som não permite identificar qual a grafia

convencional; não há regras contextuais de escrita que indiquem como escolher a consoante adequada como nos casos de “g” ou “j” diante de “e” e “i”, e o recurso utilizado para sua eliminação é a memorização e a análise.

Uma outra categoria foi caracterizada por erros onde verifica-se “*trocas de letras*”, que constituem uma escolha errada da letra para representar o som em pauta; e são erros que não pertencem às categorias subseqüentes. Estes erros podem constituir uma troca decorrente da falta de atenção da criança na hora de escrever; por estar envolvida em outros aspectos da escrita, é possível que a criança ignore discriminações mais sutis.

O último tipo de erro apontado são erros em “*sílabas de estrutura complexa*”. Ocorrem erros desta natureza nas partes das sílabas que violam a seqüência consoante-vogal. A existência de sílabas com estrutura diferente - presença de duas consoantes antes da vogal, inversão da ordem esperada pela criança, ou seja, aparecimento de consoante após a vogal, ou ainda mais de uma consoante após a vogal - resulta em erros ortográficos nestas sílabas devido a expectativa da criança de escrever sílabas utilizando o padrão mais enfatizado pela escola durante o processo de alfabetização: sílabas de estrutura simples, uma consoante e uma vogal.

Segundo a autora, a classificação de aproximadamente 90% dos erros cometidos pelas crianças em uma das categorias descritas, indica que estes erros não ocorrem por acaso, mas que refletem um sujeito que pensa e gera hipóteses sobre a ortografia.

Estas categorias apresentadas por Carraher são bastante semelhantes aos erros ortográficos analisados por Cagliari (1989) em textos produzidos por crianças de 1ª série alunas de escolas de Aracaju (SE) e de Campinas (SP).

Rego & Buarque (1996) realizaram investigações com crianças de 1ª a 4ª séries, buscando compreender como a criança se apropria de regras ortográficas. Através de ditado

de palavras e pseudopalavras, inseridas em contexto de frases, investigaram a aquisição de dois tipos de regra de contexto:

- * regras que podem ser explicitadas através de relações grafo-fônicas que envolvem considerações da letra e do som que ela representa, em determinados contextos;
- * regras que dependem de considerações do contexto morfo-sintático.

A análise das produções das crianças nos ditados, permitiu a descrição de categorias de desempenho encontradas em cada um dos aspectos da ortografia investigados, as quais indicam graus de aproximação entre o desempenho da criança e o domínio das regras de contexto estudadas, descrevendo as possibilidades exploradas pelas crianças ao buscar compreender os princípios subjacentes às regularidades ortográficas.

Observa-se, nos resultados de Rego & Buarque (1996), que desde cedo a criança trava conhecimento com as ambivalências da ortografia, e que as mudanças evolutivas em direção às aquisições das regras é um processo lento e que nem sempre garante êxito.

CONSCIÊNCIA METALINGÜÍSTICA E APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

O estudo da consciência metalingüística, tais como a consciência fonológica e a consciência sintática, em crianças tem atraído considerável atenção de estudiosos da psicologia do desenvolvimento, de psicolingüístas e de educadores; principalmente pela contribuição das pesquisas nesta área para a compreensão do processo de aprendizagem da leitura e da escrita.. Consciência metalingüística é a habilidade, das pessoas que usam de forma eficiente a linguagem, de refletir sobre a natureza e funções dessa linguagem. A aprendizagem da leitura é uma das áreas com interesses específicos no estudo da consciência

metalingüística de crianças, assim como também o estudo da aprendizagem inicial da linguagem e o desenvolvimento cognitivo.

A avaliação da prontidão para a leitura tem passado por intensas mudanças nas últimas décadas, a partir da constatação de que o desempenho em atividades perceptuais não vinha fornecendo uma indicação confiável da habilidade de crianças para a aprendizagem da leitura, pois muitas crianças que eram consideradas perceptualmente prontas apresentavam dificuldades na aprendizagem da leitura. Houve, portanto, uma mudança de avaliações através de medidas de aspectos perceptuais e psicomotores para avaliação por meio de tarefas que mediam competências metalingüísticas, que reflete mudanças em relação à compreensão do processo de aprendizagem de leitura e escrita, não apenas mudança de instrumento de avaliação.

Mattingly (1972), citado por Pratt e Grieve (1984), sugeriu uma relação entre a consciência de certos aspectos da fala e o progresso na aprendizagem da leitura, considerando alguns aspectos da consciência metalingüística como pré-requisitos para a aprendizagem da leitura. Entretanto, é preciso verificar se o próprio processo de aprendizagem da leitura é por si mesmo responsável pelo crescimento da consciência da criança em relação a aspectos da fala. Ehri (1979), também citado por Pratt e Grieve (1984), argumenta que certos aspectos da consciência metalingüística são necessários antes da criança aprender a ler e que a aprendizagem da leitura possibilita avanços em relação à consciência da linguagem na criança.

Um questionamento que vem impulsionando muitos estudos quanto à relação entre aprendizagem da leitura e competências metalingüísticas refere-se a: o que a criança precisa saber para ser capaz de ler bem uma escrita alfabética? Para ser capaz de produzir o som apropriado de determinada palavra escrita, atribuindo sons específicos para cada letra (unidade da palavra escrita), a criança deve tornar-se consciente de que a fala consiste de

unidades fonológicas, e deve ser capaz de analisar e sintetizar estas unidades fonológicas que constituem as palavras faladas.

Muitos estudos têm apresentado evidências quanto à relação entre a consciência fonológica e o progresso em leitura (Cardoso-Martins, 1996), e apontam a consciência fonológica como tendo uma função bastante específica para a compreensão do princípio alfabético e, portanto, para o progresso na decodificação. Consciência fonológica é uma das competências metalingüísticas, e refere-se à habilidade de discriminar as unidades fonológicas da linguagem, ou seja, à consciência das unidades mais elementares da fala, as unidades fonológicas. A consciência fonológica requer que a criança ignore o significado das palavras e preste atenção à sua estrutura.

Nunes, Buarque, & Bryant, (1992) descrevem vários estudos (Frith e Snowling, 1983; Snowling, 1987; Baddely, Ellis, Miles e Lewis, 1982; Bradley e Bryant, 1978) que apresentam evidências de que as crianças disléxicas têm dificuldades na construção da consciência fonológica. Estas crianças demonstram maior dificuldade em se tornar consciente da estrutura fonológica da palavra do que crianças mais jovens com igual desempenho em leitura.

No entanto, há uma controvérsia quanto à relação entre consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita nos resultados de alguns estudos realizados nesta área. Segundo Pinheiro (1994), alguns estudos defendem que a capacidade de analisar a fala em seus sons constituintes tem uma influência no progresso em leitura (Bradley & Bryant, 1983; Perfetti & Roth, 1981; Oloffson & Lundberg, 1983), enquanto outros apontam que a aquisição da leitura, na escrita alfabética, pode influenciar a análise da fala (J. Morais, Cary, Alegria & Bertelson, 1979; Read, Zhang, Nie & Ding, (1986).

De acordo com Nesdale, Herriman, & Tunmer (1984), ser fonologicamente consciente significa saber que a palavra pode ser segmentada em unidades fonológicas, ser capaz de

distinguir estas unidades e sintetizar tais unidades em palavras. A partir disto, surge um questionamento: o que deve ser exigido exatamente que a criança faça para que se possa atribuir-lhe algum nível de consciência fonológica? Estes autores destacam também outras questões relacionadas à esta habilidade cognitiva, tais como:

- € Em que idade emerge a consciência fonológica nas crianças?
- € Há uma tendência de desenvolvimento na consciência fonológica?
- € A consciência fonológica pode ser treinada?

Nesdale et al. (1984) chamam atenção para a complexidade em relação à avaliação deste aspecto da consciência metalingüística. Os fonemas são unidades bastante abstratas havendo dificuldade de percebê-los isoladamente, e determinar numa palavra onde termina um fonema e começa o outro. E salienta que é imprescindível muita cautela ao comparar resultados de estudos de consciência fonológica, visto que o nível de consciência fonológica encontrado nos estudos vai depender imensamente da tarefa, ou seja, do que é pedido para a criança fazer e da forma como é pedido. Outro aspecto a ser considerado, segundo estes autores, é o efeito do treino no desempenho das crianças.

Para ilustrar a discussão anterior, Nesdale et al. (1984) descrevem estudo realizado por Rosner e Simon (1971) com tarefas de segmentação de fonemas que foram realizadas com crianças do pré-escolar até a 6ª série. Neste estudo, Rosner e Simon (1971) perceberam que em todas as séries investigadas as crianças tiveram melhor desempenho em algumas tarefas, se saindo pior em outras. Outro aspecto observado por eles foi uma grande diferença entre o desempenho das crianças do pré-escolar e das crianças da 1ª série em cada tarefa, comparada com pequenas diferenças entre as demais séries. Uma possibilidade apontada refere-se ao reflexo da aprendizagem da leitura na consciência fonológica; enquanto a consciência

fonológica contribui para o sucesso na aquisição da leitura, há algo dessa aquisição que influencia esta habilidade metalingüística, especificamente na segmentação de fonemas.

Estudos realizados por Stanovich et al. (1984) e por Yopp (1988), citados por Gough, Larson, & Yopp (1996), avaliando crianças em diferentes tarefas de consciência fonológica, observaram diferenças no desempenho das crianças nas diferentes tarefas; algumas tarefas com altos índices de sucesso, enquanto outras com poucas crianças obtendo sucesso. Uma possibilidade é que estas diferenças resultem de diferenças nas exigências cognitivas das tarefas. Gough et al. sugerem que as tarefas de consciência fonológica podem ser ordenadas de tal maneira que o sucesso em uma determinada tarefa seja necessário para o sucesso em uma tarefa mais difícil, e suficiente para o sucesso numa tarefa mais fácil.

Em estudo realizado por Byrne e Fielding- Barnsley (1991a), citado por Byrne (1996), com 126 crianças pré-escolares onde se pedia que as crianças julgassem qual a palavra de um conjunto de três começava da mesma forma que uma palavra-alvo, verificou-se que a maioria das crianças não foi capaz de realizar esta tarefa. As crianças frequentemente agrupavam as palavras em bases semânticas, ignorando a semelhança fonológica. E a preferência por uma classificação baseada no significado é uma característica de crianças mais velhas com dificuldade de leitura. Outros estudos (Lieberman et al., 1974; Shankweiler, 1977) apontados por Byrne (1996), concluíram que as crianças, antes de serem alfabetizadas, não têm uma compreensão clara de como a fala é organizada. Entretanto, há evidências que a consciência fonêmica avaliada antes da criança ingressar na escola, continua a correlacionar-se com a habilidade de leitura durante vários anos.

Este tipo de evidência apoia a hipótese de que a consciência dos sons da fala influencia o curso da aquisição da leitura. Diversos estudos realizados por Byrne e colaboradores, citados em Byrne (1996), sugerem que a consciência fonêmica e o conhecimento letra-som atuam de maneira complementar, de modo a permitir a aquisição do princípio alfabético,

quando as crianças aprendem a ler suas primeiras palavras. Logo, 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. Nenhum dos dois é suficiente por si mesmo.

A partir do que foi discutido, Byrne (1996) propõe que a instrução da identidade do fonema como veículo principal para ensinar a consciência fonêmica, considerando que as propriedades da corrente da fala podem ser trazidas à atenção das crianças e que a consciência fonêmica pode ser treinada e que seu treinamento tem um impacto positivo sobre o desenvolvimento inicial da alfabetização.

Poucos estudos se referem à relação entre desenvolvimento da consciência metalingüística e desempenho na escrita. Rego e Buarque (1997) desenvolveram estudo com o objetivo de investigar a conexão entre consciência sintática, consciência fonológica e a aquisição de regras ortográficas de natureza distintas: regras que podem ser explicitadas através de relações grafo-fônicas que envolvem considerações da letra e do som que ela representa em determinados contextos e regras que dependem de considerações do contexto morfo-sintático. Para tanto realizaram um estudo longitudinal no qual as crianças foram avaliadas em consciência fonológica e consciência sintática, no início da primeira série e em ortografia, no final da primeira e da segunda séries. Houve também o controle de outras variáveis como memória verbal e a compreensão de leitura, visto que estas duas variáveis poderiam afetar o desenvolvimento em ortografia bem com o desempenho das crianças em tarefas metalingüísticas.

Os resultados sugerem que "a aquisição de regras ortográficas que envolvem análise gramatical é facilitada pelo desenvolvimento da consciência sintática, enquanto que a consciência fonológica contribui especificamente para a aquisição de regras ortográficas que envolvem uma análise do contexto grafo-fônico." (p. 214-215) Constatou-se também que

diferenças de desempenho em tarefas de consciência sintática não são relevantes para a aquisição de regras que não envolvam diretamente análise gramatical.

A nasalização de vogais diante de "p" e "b" foi uma das regras estudadas por Rego e Buarque que estavam vinculadas ao contexto grafo-fônico, mas a tarefa de consciência fonológica utilizada (tarefa de subtração de fonemas) não focaliza o contraste do som da vogal (vogal oral / vogal nasal) na palavra, que vai indicar a necessidade de marcação da nasalização.

Para Lemle (1987), há algumas capacidades necessárias para que uma pessoa possa aprender a ler e a escrever. Uma dessas capacidades “é a conscientização da percepção auditiva. Se as letras simbolizam sons da fala, é preciso saber ouvir diferenças lingüisticamente relevantes entre esses sons, de modo que se possa escolher a letra certa para simbolizar cada som.” Essa capacidade da percepção auditiva é imprescindível, no caso das vogais nasais, para que se possa utilizar na escrita os marcadores convencionais da nasalização.

Read (1986) descreve diversos estudos realizados para estudar a influência fonética nas escritas iniciais de crianças, buscando compreender como se desenvolvem as representações escritas das crianças e as implicações lingüísticas deste desenvolvimento. Segundo o autor, as escritas infantis são bastante influenciadas pelos sons da fala - fato também apontado nos estudos de Carraher (1985) e Cagliari (1986). As escritas das crianças são bastante sensíveis a detalhes nas pronúncias e às semelhanças entre os sons da fala que muitas vezes não são percebidos pelos adultos. As estratégias de escritas das crianças provocam registros bizarros aos olhos de um adulto conhecedor das regras ortográficas, no entanto, estas escritas erradas provavelmente não foram aprendidas com adultos nem copiadas de materiais impressos; segundo Read, são construções das próprias crianças com base nos

nomes das letras, na concepção de escrita e na sensibilidade em relação aos sons que constituem a linguagem falada.

No estudo realizado por Read em 1975 - descrito em Read (1986) - este autor, da mesma forma que Carraher (1985) e Cagliari (1986), encontrou os mesmos erros cometidos por diferentes crianças. Destaca, portanto, que estes erros servem de evidência para se conhecer as concepções de escrita das crianças e os processos utilizados para registrar os sons da fala, informações que as escritas corretas não fornecem.

AQUISIÇÃO DO SISTEMA ORTOGRÁFICO DE NASALIZAÇÃO

Uma das regras que dependem da análise do contexto grafo-fônico, investigada no estudo de Rego & Buarque (1996), foi a representação das vogais nasais no meio da palavra. No nosso sistema de escrita, as vogais nasais no meio da palavra têm um alto grau de regularidade; trata-se de uma representação quase biunívoca. As vogais nasais têm uma representação básica; são representadas pela vogal seguida de *m* (quando a sílaba seguinte começa por *p* ou *b*) ou seguida de *n* (quando a vogal seguinte começa com uma das demais consoantes). Não se trata de uma relação biunívoca porque há alguns casos bastante raros em que as vogais nasais podem ter outras representações (como em algumas palavras derivadas, como *irmãzinha*, *cristãmente*). Apesar de ser uma regra simples e bastante explicitada pelas crianças desde o período da alfabetização, muitas crianças das séries mais avançadas não apresentam a aquisição em suas produções.

Em nosso sistema de escrita, há ainda casos em que a vogal nasal é seguida por uma sílaba que começa por consoante nasal; nestes casos as vogais nasais são representadas apenas

pela vogal. As vogais nasais também aparecem no fim de palavras, e são ditas ditongadas; a letra *m* (em casos raros a letra *n*) estará representando uma semivogal. Esses dois contextos de vogais nasais apresentam representações bastante regulares em nosso sistema de escrita.

No estudo de Rego & Buarque (1996), a análise da escrita das crianças nas palavras e pseudopalavras selecionadas para examinar a aquisição das restrições envolvidas na representação das vogais nasais no meio das palavras deu origem às seguintes categorias de desempenho:

Categoria 1 - Predomina a falta de nasalização.

Categoria 2 - Predomina a nasalização, mas a criança se utiliza ou de um único marcador (preferencialmente “m” ou “n”) ou, além disso, marcadores não convencionais para estes contextos como o til (~).

Categoria 3 - A criança só usa os marcadores convencionais de “m” e “n”, mas não observa as restrições contextuais.

Categoria 4 - A criança observa todas as restrições contextuais.

Participaram deste estudo 79 crianças que foram avaliadas no início e no final do ano letivo. A análise do desempenho das crianças que participaram deste estudo com relação à representação das vogais nasais no meio da palavra indicou que ocorreu uma diferença significativa apenas entre o desempenho das crianças da primeira série no início e no final do ano. Da primeira para a segunda testagem, a escrita das crianças passaram das Categorias 1 e 2 para a Categoria 3, ou seja começaram a marcar a nasalização consistentemente com “m” e com “n”, embora sem observar as restrições contextuais. Na terceira série, observou-se um quadro de estagnação; embora a maioria das crianças usassem os marcadores de nasalização de forma consistente desde o ano letivo, elas não conseguiram o domínio pleno da forma de

marcar a nasalização. Portanto, em que pese a simplicidade da regra investigada, os índices de aquisição permaneceram pouco significativos mesmo após alguns anos de escolaridade.

Neste mesmo estudo, Rego & Buarque (1996) também investigaram a representação do fonema /ã/ no meio e no final de palavras, uma regra que também depende da análise do contexto grafo-fônico. A análise da escrita das crianças nas palavras e pseudopalavras selecionadas para examinar a aquisição das restrições envolvidas na representação do fonema /ã/ resultou nas seguintes categorias de desempenho:

Categoria 1 - Predomina a falta de nasalização.

Categoria 2 - Predomina a nasalização, mas a criança não só viola as restrições contextuais como usa marcadores de nasalização não pertinentes para a representação de /ã/, como “ão”, “ãe”, “ãn”, por exemplo.

Categoria 3 – Predomina a nasalização com o uso das representações pertinentes, mas a criança faz violações de contexto.

Categoria 4 – A criança observa as restrições para a representação do som /ã/ no meio da palavra mas não observa as restrições do final da palavra ou vice-versa.

Categoria 5 - A criança domina todas as restrições contextuais da representação do fonema /ã/.

A análise do desempenho das crianças com relação à representação do fonema /ã/ indicou que esta é uma das regras mais difíceis, visto que a aquisição plena das restrições contextuais envolvidas na representação deste fonema só foi observada em duas crianças, das 79 que participaram deste estudo. O domínio parcial das regras de contexto envolvidas nesta representação aconteceu, sobretudo, em relação aos contextos em que /ã/ é representado por “an” e “am”; enquanto o domínio da representação de /ã/ no final da palavra foi muito raro, tendo aparecido apenas no desempenho de três crianças.

Abaurre (1988), em estudo com escritas espontâneas de crianças, analisando como as crianças representam a nasalização, observou que o uso do “m”, do “n” e do til para indicar a nasalização na escrita, é um dos aspectos mais difíceis da ortografia convencional para ser aprendido pelas crianças; e observou que com muita frequência as crianças deixam de marcar esta distinção fonética. Abaurre relaciona este aspecto ao fato de na ortografia do português, diferentes fonemas orais vocálicos serem representados pela mesma letra (mesma vogal) como em fogo/foca, receita /recado, defeito/dezena, beco/belo. As crianças omitem na escrita qualquer referência à nasalização como se apenas a vogal pudesse representar a distinção fonológica da vogal nasal. No caso do Português, a vogal nasal precisa ser analisada como uma seqüência de uma vogal nasal seguida de uma consoante nasal. Esta autora também encontrou nos textos das crianças registros semelhantes aos descritos por Rego e Buarque (1996), indicando um esforço da criança de se apropriar da regra. Um aspecto observado por Abaurre, foi que muitas vezes no mesmo texto, mais de uma solução para a nasalização era proposta pela criança. Observou também o uso correto de palavras frequentes na linguagem escrita, como o caso do artigo indefinido “um”, provavelmente pelo fato da criança já ter incorporado a escrita convencional destas palavras.

Em estudos sobre sons nasais, Read (1986) destaca que apareceram, em produções escritas de crianças, muitas omissões da representação dos sons nasais que precediam as consoantes, diferentemente dos sons nasais que precediam vogais. Para Read, esta omissão seletiva dos sons nasais que servem para representar a vogal nasal antes de uma consoante deve-se ao fato de não existir na língua inglesa nenhum símbolo especial para representar a vogal nasal. É a presença de uma consoante após a vogal (n ou m) que vai simbolizar a nasalização da vogal. Não conhecendo a regra para o registro de vogais nasais, as crianças escrevem a vogal nasal da mesma forma que a equivalente não nasal. Esta explicação dada por Read supõe que as crianças escutam as diferenças entre as vogais orais e as vogais nasais;

e para verificar esta suposição o autor realizou uma série de experimentos, que estão descritos em Read (1986) e alguns serão apresentados a seguir de forma resumida.

Após realizar um ditado de palavras contendo vogais nasais (p. ex. *pump*, *plant*, *runk*) com crianças de 1ª série, as escritas das crianças eram classificadas em: nasalização representada ou nasalização omitida, e quando era ilegível como escrita não decifrada. Em seguida, as crianças participaram de um experimento em que tinham que localizar diferenças em pares de palavras tais como *bet* / *bent*, *sick* / *sink*, *pup* / *pump*. Inicialmente, pedia-se à criança que escrevesse o par de palavras; muitas crianças representavam todas as letras das palavras exceto a letra que servia para nasalizar a vogal. Em seguida, pedia-se à criança que apontasse onde estava a diferença entre as duas palavras, já que eram palavras diferentes. As crianças localizaram a diferença como estando na vogal, como estando na consoante posterior ou como estando entre a vogal e a consoante. A maioria das crianças que não escreveram as palavras corretamente, consideraram consistentemente que a diferença estava na vogal, o que para Read demonstra que a criança percebe a distinção entre vogal oral e vogal nasal, mas não sabe como representá-la. Read repetiu este experimento com crianças de 2ª série utilizando palavras dissílabas para evitar que as crianças localizassem a diferença no meio das palavras, o que em palavras pequenas utilizadas no primeiro experimento coincidia com a vogal. Os resultados deste experimento também apoiam a suposição de que a criança percebe a distinção entre vogal oral e vogal nasal.

Um aspecto observado, nos experimentos realizados por Read, é que ao modificar o tamanho das palavras utilizadas na tarefa realizada posteriormente ao ditado, para evitar que a vogal fosse sempre a letra do meio, também houve alteração em relação à escolaridade das crianças. Desta forma, no experimento realizado com as crianças mais velhas foram utilizados estímulos diferentes dos utilizados com as crianças mais novas. As crianças mais novas podem ter tido seus resultados afetados pelo tamanho da palavra, enquanto os resultados das

crianças mais velhas podem ser reflexo da escolaridade. Um aspecto a ser considerado é que em seus experimentos Read utilizou palavras monossílabas, que são bastante freqüentes na língua inglesa. A partir destas evidências dos estudos de Read, faz-se necessário maiores investigações quanto à relação entre consciência fonológica e escrita, podendo ser exploradas estas relações em outras línguas. Na língua portuguesa, estas questões não foram ainda exploradas, e as palavras monossílabas não são tão freqüentes como na língua inglesa, sendo mais freqüentes as palavras dissílabas e trissílabas.

Diante do exposto até então, surgem algumas questões em relação às quais se fazem necessárias maiores investigações para que se possa compreender os fatores envolvidos na aquisição da representação das vogais nasais no nosso sistema ortográfico que não foram totalmente abordadas nos estudos acima descritos:

- € Crianças com diferentes hipóteses sobre a marcação da nasalização se diferenciam quanto à consciência do contraste fonético entre a vogal oral e a vogal nasal ?
- € A consciência do contraste vogal oral / vogal nasal é uma habilidade que emerge antes da emergência da concepção de escrita alfabética ?
- € Há relação entre a evolução da marcação da nasalização na escrita e a evolução da consciência do contraste oral/nasal ?
- € Qual a influência da escolaridade na aquisição do sistema de nasalização na escrita e na evolução da consciência fonológica, em diferentes sistemas de ensino ?

Acredita-se que buscar respostas para essas questões, contribuirá para a compreensão dos processos posteriores à emergência de uma concepção alfabética no processo de aquisição dos princípios que norteiam nosso sistema ortográfico.

Segundo Capítulo

DESCRIÇÃO DO ESTUDO

2. DESCRIÇÃO DO ESTUDO: METODOLOGIA

2. 1. Amostra

A investigação foi realizada com um grupo de 108 crianças, alunas de escolas localizadas em Recife, com idades variando de 6 anos e 2 meses a 10 anos e 5 meses, de ambos os sexos, sendo 39 crianças de escola particular e 69 de escola pública. Participaram deste estudo crianças da alfabetização (5º ciclo da Educação Infantil) e de 1ª série do Ensino Fundamental de escola particular, e na escola pública crianças que freqüentavam a 1ª e a 2ª série do Ensino Fundamental. Esta amostra teve a seguinte distribuição:

- € 20 alunos da alfabetização (5º ciclo da Educação Infantil), da escola particular, com idades variando de 6 anos e 2 meses a 7 anos e 2 meses, sendo 9 meninas e 11 meninos;
- € 19 alunos da 1ª série do Ensino Fundamental, da escola particular, com idades variando de 7 anos e 1 mês a 8 anos e 4 meses, sendo 10 meninas e 9 meninos;
- € 35 alunos da 1ª série do Ensino Fundamental, da escola pública, com idades variando de 6 anos e 6 meses a 7 anos e 8 meses, sendo 17 meninas e 18 meninos;
- € 34 alunos da 2ª série do Ensino Fundamental, da escola pública, com idades variando de 8 anos a 10 anos e 5 meses, sendo 18 meninas e 16 meninos.

As séries foram selecionadas de forma que o estudo conseguisse abranger crianças no início do processo de aquisição do sistema de escrita (início do processo de alfabetização) e crianças um ano após o início deste processo, em cada um dos sistemas de ensino, público e particular, possibilitando comparações quanto ao tempo de escolaridade. A seleção de séries diferenciadas para cada um dos sistemas de ensino, alfabetização e 1^a série nas escolas particulares e 1^a e 2^a série nas escolas públicas, deve-se ao fato que em Recife, cidade onde o estudo foi realizado, é comum que em escolas particulares as crianças sejam alfabetizadas antes de ingressarem na 1^a série do Ensino Fundamental, enquanto nas escolas públicas é mais comum o processo de alfabetização iniciar-se quando as crianças ingressam na 1^a série do Ensino Fundamental.

O estudo foi realizado em escola pública e em escola particular para que a investigação não se restringisse a crianças de um único nível sócio econômico, bem como para possibilitar comparações pertinentes quanto a possíveis diferenças que surgissem em relação aos dois grupos provenientes de classes sociais distintas, como, por exemplo, a série em que a criança se alfabetiza.

Procedimento

Cada uma das crianças que participaram deste estudo foi submetida a tarefas de natureza distintas – uma tarefa de escrita de palavras e de pseudopalavras, e tarefas de consciência fonológica (Tarefas 1, 2 e 3). Todas as tarefas foram realizadas individualmente, em uma mesma ordem para todas as crianças, tendo sido aplicadas sempre pelo mesmo experimentador. O experimentador teve dois encontros com cada criança, realizados em dias

diferentes, e na maioria das vezes em dias sucessivos, exceto nos casos de ausência da criança ou suspensão das aulas; no entanto, as ausências das crianças foram eventuais e não houve nenhuma interrupção que viesse a provocar grande intervalo entre o primeiro e o segundo encontro de forma a comprometer a coleta de dados deste estudo. No primeiro encontro, cada criança realizou a tarefa de escrita de palavras e pseudopalavras e a Tarefa 1 de consciência fonológica, sendo as Tarefas 2 e 3 realizadas sempre no segundo encontro.

Tarefa de Escrita de Palavras e de Pseudopalavras

Foi realizada com cada criança uma tarefa de escrita de palavras e de pseudopalavras, ditadas pelo examinador, que continham vogais nasais, incluindo todos os contextos em que as vogais nasais são marcadas em nosso sistema de escrita – no início e no meio da palavra sempre precedendo outra sílaba, tanto sílabas iniciadas por P e por B como sílabas iniciadas por outras consoantes, e também no final das palavras. As palavras e pseudopalavras foram distribuídas de forma que a criança tivesse que registrar todas as cinco vogais nasalizadas, nos diferentes contextos - precedendo outras sílabas e no final da palavra. Por se tratar de uma regra em que a marcação das vogais nasais nas palavras independe do contexto da palavra na frase, o ditado constou de uma lista de 20 palavras (Anexo A) sendo 10 iniciais palavras e 10 finais pseudopalavras, a serem registradas pela criança numa folha de resposta, uma abaixo da outra na seqüência em que foram ditadas pelo experimentador. Antes de iniciar o ditado das pseudopalavras, o examinador avisava às crianças que as próximas palavras ditadas seriam palavras estranhas, que não existiam, e que a criança deveria escrevê-las como achava que deveriam ser escritas.

As palavras e pseudopalavras ditadas estão apresentadas a seguir, na mesma ordem em que foram ditadas para as crianças, estando em destaque as vogais nasais de cada uma:

Samba, Mundo, Maçã, Capim, Empresa, Montagem, Batom, Umbigo, Amanhã, Limpeza e Jampa, Garapim, Tombrado, Tacanca, Enjontro, Milém, Lugom, Zumbado, Ocalã, Gimpo.

A tarefa de escrita de palavras e pseudopalavras teve por objetivo conhecer as concepções das crianças em relação à representação gráfica das vogais nasais nos diferentes contextos em que as vogais nasais são marcadas em nosso sistema de escrita. E o uso de palavras inventadas é um recurso utilizado para que a criança não possa fazer uso da memória para registrar a palavra ditada, por não se tratar de uma palavra que a criança já conheça a forma correta de registrá-la. A escrita de palavras inventadas é uma atividade que exige que a criança recorra a geratividade que o nosso sistema proporciona, de forma a poder escrever uma palavra desconhecida.

Tarefas de Consciência Fonológica

Após a tarefa de escrita de palavras e pseudopalavras, foram realizadas com todas as crianças da amostra, três tarefas de consciência fonológica. As tarefas de consciência fonológica tiveram por objetivo investigar a consciência das crianças quanto ao contraste fonético entre a vogal oral e a vogal nasal, em diferentes posições da palavra.

As três tarefas de consciência fonológica eram bastante semelhantes. Em todas as tarefas, a criança tinha que estabelecer comparações sistemáticas entre fonemas das palavras; no entanto, em cada tarefa a criança realizava comparações diferentes, exigindo habilidades cognitivas específicas. Na Tarefa 1, a criança tinha que identificar o contraste oral/nasal na sílaba inicial das palavras; na Tarefa 2, a criança tinha que identificar o contraste oral/nasal

apenas no fonema vocálico da sílaba inicial das palavras; e na Tarefa 3, tinha que identificar o contraste oral/nasal no fonema vocálico da sílaba final das palavras.

Todas as tarefas de consciência fonológica foram realizadas oralmente. Ao iniciar cada tarefa, o experimentador avisava à criança que a tarefa seria realizada oralmente e que ela não ia precisar escrever nada, precisaria apenas prestar atenção ao som das palavras. Para possibilitar que a criança realizasse comparações entre os sons das palavras, apresentava-se uma palavra para a criança por meio de uma figura (palavra-estímulo) pedindo, em seguida, que a criança realizasse comparações específicas com duas outras palavras apresentadas oralmente (palavras-teste), onde uma das quais apresentava semelhança com a palavra-estímulo. As palavras-estímulo eram apresentadas através de figuras, para evitar uma sobrecarga da memória.

Cada tarefa tinha dois itens de treinamento e dez itens experimentais. Nos dois primeiros itens, de treinamento, as respostas incorretas da criança eram corrigidas e as respostas corretas enfatizadas; nos itens experimentais, as respostas da criança não eram mais corrigidas, sendo apenas registradas pelo examinador na folha de resposta (Anexos B, C, D). A criança não tinha acesso à folha de resposta para evitar que sua escolha fosse feita com base na semelhança escrita entre as palavras.

Na Tarefa 1, a criança tinha que identificar a semelhança na sílaba inicial das palavras; logo, nesta tarefa, a palavra-estímulo e as duas palavras-teste apresentadas tinham a sílaba inicial com a mesma consoante, permitindo comparação ao nível da sílaba completa. A Tabela 2.1 apresenta os conjuntos de palavras utilizados na Tarefa 1 (sem os itens de treinamento), estando em destaque a palavra-teste que tinha semelhança com a palavra-estímulo.

Tabela 2.1 - Conjunto de palavras utilizadas na Tarefa 1 de Consciência Fonológica

Palavras-estímulo	Palavras-teste	
Palhaço	Pandeiro	<u>Pacote</u>
Sombra	<u>Sono</u>	Solo
Pente	Pedra	<u>Pena</u>
Chuva	<u>Chute</u>	Chumbo
Pipa	Pingo	<u>Pilha</u>
Bandeira	Balança	<u>Banana</u>
Cobra	<u>Cofre</u>	Compra
Vinho	Vida	<u>Vinte</u>
Medalha	<u>Mesada</u>	Mendigo
Tampa	<u>Tanque</u>	Taça

No início da Tarefa 1, o experimentador dava a seguinte instrução para a criança: *“Eu vou mostrar uma figura a você e vou dizer o nome da figura. Você deve prestar atenção ao som que começa a palavra que eu vou dizer. Depois eu vou dizer outras duas palavras e você vai repetir as duas palavras que eu vou dizer. Depois você deve me dizer qual das duas palavras começa igual ao nome da figura. Se você esquecer alguma das palavras, eu repito para você. Vamos ver se você entendeu?”* Após os itens de treinamento o experimentador avisava que não iria mais corrigir as respostas.

Na Tarefa 2, a criança tinha que identificar a semelhança das palavras apenas no fonema vocálico da sílaba inicial das palavras; logo, nesta tarefa, as duas palavras-teste apresentadas tinham as consoantes iniciais diferentes da palavra-estímulo e a semelhança era apenas no fonema vocálico da sílaba inicial, na sua forma oral ou estando nasalizada, de forma que não era possível a criança estabelecer comparações entre as sílabas iniciais como um todo, exigindo uma comparação apenas ao nível do fonema vocálico. A Tabela 2.2

apresenta os conjuntos de palavras utilizados na Tarefa 2 (sem os itens de treinamento), estando em destaque a palavra-teste que tinha semelhança com a palavra-estímulo. No início desta tarefa, o experimentador dizia à criança que ia fazer outra tarefa bem parecida com a que tinha sido feita no dia anterior e explicava a diferença. A instrução desta tarefa era bastante semelhante à instrução na Tarefa 1, mas diferentemente da tarefa anterior, o experimentador pedia que a criança dissesse qual a palavra que começava mais parecido com a palavra-estímulo, e não mais a palavra que começava igual.

Tabela 2.2 - Conjunto de palavras utilizadas na Tarefa 2 de Consciência Fonológica

Palavras-estímulo	Palavras-teste	
Cadeira	<u>Tapete</u>	Panela
Peteca	Dentada	<u>Ferrugem</u>
Bola	Fome	<u>Loja</u>
Cama	<u>Samba</u>	Jaca
Mundo	<u>Sunga</u>	Furo
Girafa	Cintura	<u>Bigode</u>
Pombo	<u>Monte</u>	Tosse
Buzina	<u>Futuro</u>	Cunhado
Dente	Serra	<u>Vento</u>
Cinto	Milho	<u>Limpo</u>

Na Tarefa 3, a criança tinha que identificar semelhança no fonema vocálico da sílaba final das palavras, e a semelhança também era apenas nas vogais, na forma oral ou nasalizada, e não na sílaba toda. A Tabela 2.3, a seguir, apresenta os conjuntos de palavras utilizados nesta tarefa (sem os itens de treinamento), estando em destaque a palavra-teste que tinha semelhança com a palavra-estímulo. No início da Tarefa 3, o experimentador também explicava para a criança a diferença desta tarefa, e na instrução pedia para a criança prestar

atenção ao som que terminava cada palavra, não mais ao som inicial, e novamente pedia que a criança dissesse qual a palavra que terminava mais parecido com a palavra-estímulo.

Tabela 2.3 - Conjunto de palavras utilizadas na Tarefa 3 de Consciência Fonológica

Palavras-estímulo	Palavras-teste	
Sofá	<u>Fubá</u>	Manhã
Pingüim	Caqui	<u>Jardim</u>
Café	<u>Chalé</u>	Ninguém
Batom	<u>Marrom</u>	Filó
Abacaxi	Aladim	<u>Sapoti</u>
Caju	<u>Bambu</u>	Atum
Pelé	Belém	<u>Filé</u>
Canguru	<u>Abajur*</u>	Jerimum
Chaminé	Armazém	<u>Acarajé</u>
Forró	Garçom	<u>Xodó</u>

* Na pronúncia regional o r final da palavra abajur não é pronunciado, ficando /abaju/

Para a elaboração das tarefas de consciência fonológica alguns cuidados foram tomados para evitar que outros aspectos da palavra, como tonicidade e tamanho da palavra, pudessem interferir na decisão da criança ao escolher a palavra com o som semelhante ao som (inicial ou final) da palavra-estímulo. Desta forma, as duas palavras-teste apresentadas à criança tinham o mesmo número de sílaba e a mesma tonicidade da palavra-estímulo. Entre os dez itens de cada uma das tarefas, houve uma variação para que todas as cinco vogais fossem utilizadas. Houve ainda a preocupação de variar o som da vogal da palavra-estímulo a ser comparado, de modo que entre as palavras-estímulo apresentadas em cada tarefa, metade tem o som de uma vogal nasal a ser identificado (p. ex. pente (inicial) ou maçã (final)) e metade tem uma vogal oral (p. ex. palhaço (inicial) ou sofá (final)).

2. 3. Material

Para a tarefa de escrita de palavras e de pseudopalavras foram utilizados papel para que as crianças registrassem as palavras ditadas, a lista de palavras (Anexo A), lápis e borracha.

Para as tarefas de consciência fonológica foram utilizadas as fichas com figuras do conjunto de palavras-estímulo de cada uma das tarefas e a folha de respostas para cada tarefa (Anexos B, C, D) onde o experimentador anotava as respostas das crianças.

Terceiro Capítulo

RESULTADOS

3. RESULTADOS

A análise dos resultados foi realizada considerando o desempenho das crianças de cada uma das séries investigadas nas diferentes tarefas a que foram submetidas no presente estudo, buscando investigar a influência da evolução da consciência do contraste fonético entre a vogal oral e a vogal nasal na aquisição inicial do sistema de nasalização da ortografia do português.

Inicialmente, realizamos a análise do desempenho das crianças da amostra em cada uma das tarefas separadamente – tarefa de escrita de palavras e tarefas de consciência fonológica, com o objetivo de conhecer o desempenho de cada um dos quatro grupos da amostra, nestas tarefas. Cada grupo da amostra corresponde às diferentes séries investigadas - alfabetização (5^o ciclo da Educação Infantil) e 1^a série do Ensino Fundamental da escola particular, e 1^a e 2^a série do Ensino Fundamental da escola pública.

Em seguida, realizamos comparações entre os diferentes grupos da amostra considerando o desempenho dos mesmos em cada uma das tarefas investigadas. A princípio, realizamos comparações por escola, comparando o desempenho dos diferentes grupos de cada

escola, com o objetivo de avaliar o efeito do tempo de escolaridade nas duas habilidades investigadas – marcação da vogal nasal na escrita e consciência fonológica. Logo, realizamos comparações entre os desempenhos das crianças da mesma escola com um ano de escolaridade de diferença. Para tanto, foram comparados o desempenho das crianças da alfabetização (5º ciclo) com os da 1ª série da escola particular e o desempenho das crianças da 1ª série com os da 2ª série da escola pública, em cada uma das tarefas a que foram submetidas.

Posteriormente, realizamos comparações com os grupos das diferentes escolas com o mesmo tempo de escolaridade em relação à aquisição do sistema de escrita alfabética. Desta forma, realizamos comparações tanto com as crianças no início da alfabetização como também com as crianças que tinham um ano de escolaridade após a alfabetização, com o objetivo de avaliar o efeito de variáveis relativas às diferenças de cada um dos sistemas de ensino investigados – escola pública e escola particular. Para este objetivo, foram comparados o desempenho das crianças da alfabetização (5º ciclo) da escola particular com o desempenho das crianças da 1ª série da escola pública; e em seguida, comparamos o desempenho das crianças da 1ª série da escola particular com o desempenho das crianças da 2ª série da escola pública.

Por último, avaliamos o desempenho das crianças nas tarefas de consciência fonológica a partir do seu desempenho na tarefa de escrita de palavras e pseudopalavras. De acordo com o desempenho na tarefa de escrita, as crianças foram distribuídas em diferentes grupos, considerando as diferentes hipóteses de escrita em relação à representação gráfica das vogais nasais. Realizamos, então, comparações dos diferentes grupos constituídos, independente das séries a que cada criança pertencia, em relação ao desempenho nas tarefas de consciência fonológica.

Desempenho na Tarefa de Escrita de Palavras e Pseudopalavras

Os dados obtidos na tarefa de escrita permitiram distribuir as crianças em diferentes grupos, de acordo com as diferentes hipóteses de escrita em relação à representação gráfica das vogais nasais nos diferentes contextos em que as vogais nasais são marcadas em nosso sistema de escrita, nas séries iniciais da escolarização.

A produção de cada criança na tarefa de escrita de palavras e de pseudopalavras foi classificada de acordo com as categorias de desempenho criadas para esta tarefa, com base nas categorias do estudo de Rego & Buarque (1996) para a representação das vogais nasais no meio da palavra e para a representação do fonema /ã/ no meio e no final de palavras.

Categoria 1: Predomina ausência de marcação da nasalização;

Categoria 2: Oscila quanto à marcação da nasalização: tem maior número de marcação da nasalização mas também tem muitas ausências de marcação ;

Categoria 3: Predomina marcação da nasalização, com poucas ausências de marcação;

Categoria 4(A,B,C): Marcação da nasalização completa (com até duas palavras sem marcar)

4A: Sem aquisição da regra, fazendo uso de marcadores não convencionais para marcar a nasalização;

4B: Sem aquisição da regra, fazendo uso apenas dos marcadores convencionais para a nasalização mas sem considerar as restrições contextuais;

4C: Com aquisição da regra, considerando as restrições contextuais.

Visto que o estudo abrangeu crianças no início do processo de alfabetização, apareceram crianças com uma concepção de escrita ainda não alfabética. A produção destas crianças na tarefa de escrita de palavras e de pseudopalavras não pode ser classificada usando-

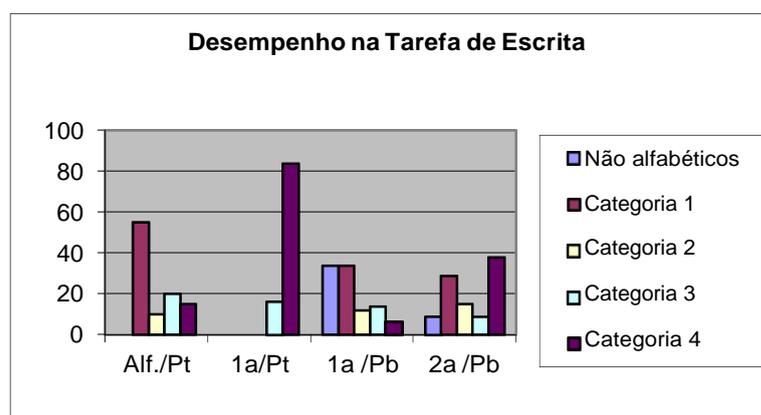
se a categorização acima descrita; portanto, estas produções foram classificadas como **Não alfabéticas**.

A Tabela 3.1 apresenta o percentual de crianças em cada uma das categorias, incluindo as escritas não alfabéticas, em cada uma das séries investigadas. Estes dados encontram-se representados no gráfico abaixo da tabela.

Tabela 3.1 – Percentual de crianças por categoria na tarefa de escrita de palavras em cada uma das séries investigadas e na amostra toda

	Não alfabéticos	Categoria 1	Categoria 2	Categoria 3	Categoria 4*
5 ^o Ciclo/Part	0	55	10	20	15
1 ^a Série/Part	0	0	0	16	84
1 ^a Série/Publ	34	34	12	14	6
2 ^a Série/Publ	9	29	15	9	38
Total da amostra	14	31	10	14	31

Na Categoria 4, não diferenciamos inicialmente os subgrupos A, B e C, como descritos acima; portanto, encontram-se agrupados como Categoria 4 todas as crianças que fizeram a marcação completa da nasalização com até duas ausências.



Como pode ser visto, nos dados apresentados acima, quase todas as crianças da 1^a série da escola particular apresentaram produções classificadas na Categoria 4 - marcações completa das vogais nasais. Este fato só ocorreu com este grupo, visto que as produções das crianças

das outras séries investigadas se distribuíram por todas as demais classificações, apresentando hipóteses diversificadas em relação à marcação na escrita das vogais nasais das palavras. Verificamos também que apenas nas produções das crianças da escola pública apareceram escritas classificadas como Não alfabéticas.

Apenas 31% das crianças investigadas apresentaram produções com marcação completa da vogal nas palavras – Categoria 4. Entretanto, não significa que estas crianças tenham escrito corretamente as palavras com vogais nasais; logo, marcar as vogais nasais de forma completa não significa que a criança tenha aquisição da regra de nasalização do nosso sistema ortográfico. A seguir, apresentamos a distribuição das crianças que tiveram sua produção escrita classificada na Categoria 4, visto que sua produção poderia ser classificada de em uma das subclassificações da Categoria 4 (4A, 4B, ou 4C):

Tabela 3.2 – Número de crianças em cada uma das subclassificações da Categoria 4

4A	4B	4C	Total
4	27	3	34

Observa-se, pelos dados da tabela acima, que apenas três crianças demonstraram aquisição da regra, na sua produção escrita; e a maioria das crianças que demonstraram na produção escrita preocupação em marcar a vogal nasal, não consideraram as restrições contextuais, apesar de fazerem uso apenas dos marcadores convencionais.

A produção da maioria das crianças da Categoria 4B demonstra que estas crianças sabem que o contraste oral/nasal precisa ser marcado na escrita, conhecem os marcadores convencionais do sistema de nasalização – M, N e til (~), mas não respeitam a restrição contextual desse sistema, que estabelece o uso da letra M para marcar a vogal nasal que

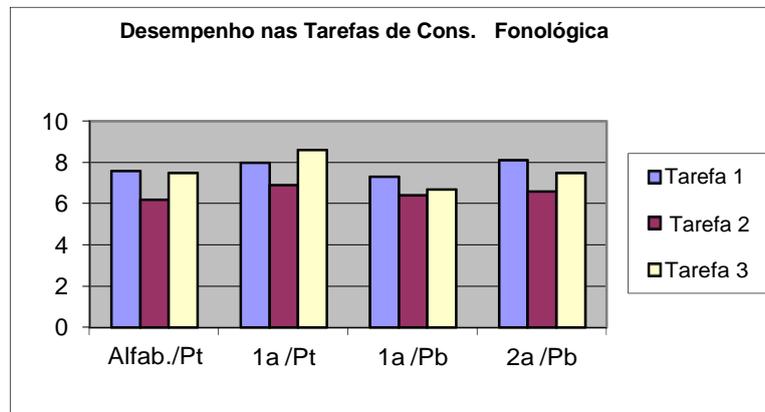
antecede as consoantes P e B e a vogal nasal no final das palavras (exceto a vogal A), o uso da letra N para marcar a vogal nasal que antecede as demais consoantes, e o til (~) na vogal A nasalizada no final das palavras.

Desempenho nas Tarefas de Consciência Fonológica

Em relação à consciência fonológica foram computados os acertos de cada criança em cada uma das três tarefas. O escore máximo em cada tarefa corresponde a 10 acertos. A Tabela 3.3 mostra a média de acertos de cada grupo em cada uma das tarefas de consciência fonológica.

Tabela 3.3 – Média de acertos dos grupos em cada uma das tarefas de Consciência Fonológica

	Tarefa 1	Tarefa 2	Tarefa 3
Alfabetização/Part	7.6	6.2	7.5
1 ^a Série/Part	8.0	6.9	8.6
1 ^a Série/Publ	7.3	6.4	6.7
2 ^a Série/Publ	8.1	6.6	7.5



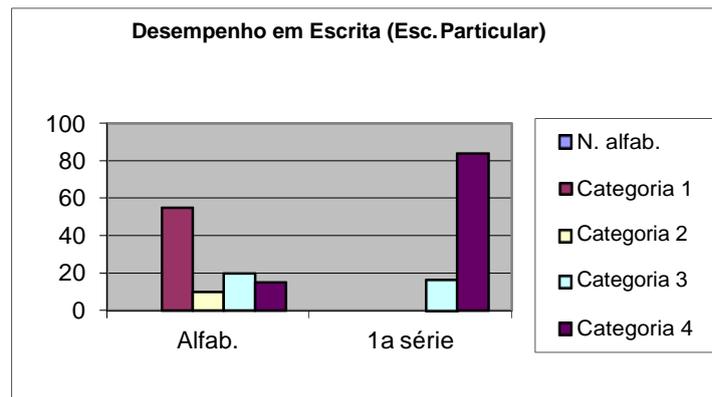
As tarefas de consciência fonológica utilizadas neste estudo exigem habilidades cognitivas diferentes. As crianças de um modo geral tiveram melhor desempenho nas Tarefas 1 e 3, e a Tarefa 2 parece ter sido mais difícil para as crianças igualmente. Verifica-se, a partir dos dados apresentados, que a consciência do contraste oral/nasal a nível do fonema vocálico na sílaba inicial da palavra foi mais difícil do que a nível do fonema vocálico no final da palavra. A consciência do contraste oral/nasal na sílaba inicial parece que também não apresentou maiores dificuldades para as crianças de um modo geral.

Comparando o Desempenho das Crianças da Escola Particular

Na Tarefa de Escrita

Todas as crianças da escola particular, que participaram deste estudo, já tinham atingido uma concepção de escrita alfabética. Na alfabetização (5º ciclo), série correspondente ao início do processo de aquisição do sistema de escrita, na escola particular, as produções das crianças se concentraram na Categoria 1 – 55% , com uma escrita onde predomina ausência da marcação da vogal nasal. No entanto, com um ano a mais de escolaridade, as crianças da 1ª

série da escola particular quase na sua grande maioria – 84% , já marcavam a vogal nasal de forma completa, sendo classificadas na Categoria 4, não havendo, inclusive, nenhuma criança nas Categorias 1 e 2.



A diferença no desempenho das crianças da alfabetização (5^o ciclo) e das crianças da 1^a série da escola particular, na tarefa de escrita, foi estatisticamente significativa, confirmada pelo teste U de Mann-Whitney ($p = 0,0000$). A Tabela 3.4, a seguir, apresenta os resultados dos desempenhos desses grupos, demonstrando a diferença entre as médias e os resultados estatísticos encontrados.

Tabela 3.4 – Resultados do teste estatístico U de Mann-Whitney quanto ao desempenho das crianças da escola particular na tarefa de escrita

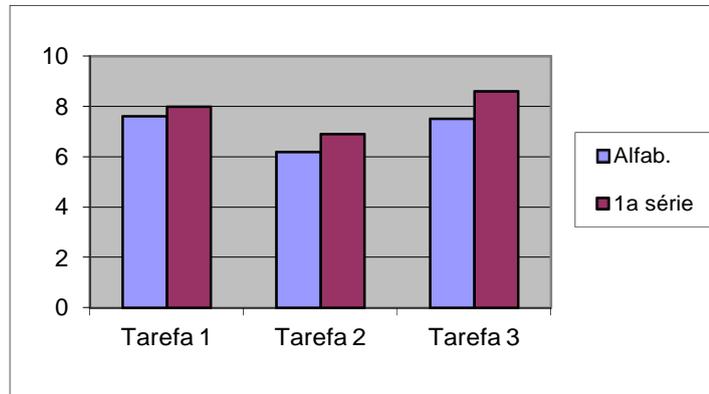
Escolas	Grupos	Média	U	Z	P
Particular	Alfabetização	12,45	39,0	4,58	0,0000
Particular	1 ^a Série	27,95			

Verifica-se, a partir dos dados estatísticos, que as crianças da 1ª série da escola particular tiveram um desempenho superior na tarefa de escrita em relação às crianças da alfabetização da mesma escola.

Apesar de todas as crianças da alfabetização da escola particular já terem atingido a fase alfabética, parece que estas crianças não despertaram ainda para a necessidade de marcar a distinção da vogal oral/vogal nasal, pois a produção escrita dessas crianças se concentrou na Categoria 1, onde predomina ausência da marcação da nasalização. No entanto, um ano a mais de escolaridade parece despertar a atenção das crianças para este detalhe do nosso sistema ortográfico, visto que a produção das crianças na 1ª série da escola particular se distribui apenas nas Categorias 3 e 4, onde predomina marcação da nasalização, com muitas produções com a marcação completa. Em seguida vamos verificar se estes dois grupos se diferenciam quanto ao desempenho na consciência fonológica.

Nas Tarefas de Consciência Fonológica

Observando o desempenho das crianças da escola particular (alfabetização e 1ª série) em cada uma das tarefas de consciência fonológica, verifica-se que as crianças destes dois grupos não tiveram bom desempenho na Tarefa 2, possivelmente pela dificuldade desta tarefa. Apresentaram desempenhos bastante semelhantes na Tarefa 1, provavelmente pela facilidade desta tarefa; apresentando desempenho com diferenças mais acentuadas apenas na Tarefa 3, como pode ser visto no gráfico a seguir:



A diferença observadas na Tarefa 3 foi confirmada estatisticamente, pelos resultados encontrados no teste U de Mann-Whitney ($p = 0,0173$). A Tabela 3.5 apresenta os resultados da análise estatística do desempenho dos dois grupos nas três tarefas.

Tabela 3.5 - Resultados do teste estatístico U de Mann-Whitney quanto ao desempenho das crianças da escola particular nas tarefas de consciência fonológica

Tarefas de Consciência Fonológica	Alfabet.(Part)	1ª Série (Part)	U	Z	P
	Média	Média			
Tarefa 1	18,35	21,74	157,0	-0,95	0,3441
Tarefa 2	17,90	22,21	148,0	-1,20	0,2288
Tarefa 3	15,90	24,32	108,0	-2,38	0,0173

O fato de as crianças da 1ª série apresentarem um desempenho superior do que as crianças da alfabetização da mesma escola apenas na Tarefa 3 sugere que as crianças com um ano a mais de escolaridade estão mais desenvolvidas quanto à consciência fonológica do que as crianças que estão no início do processo de alfabetização; no entanto, não foram capazes

ainda de perceber as unidades fonológicas das palavras, pois tiveram 6,9 como média de acertos na Tarefa 2, que foi um desempenho que se aproximou do acerto ao acaso. As tarefas de consciência fonológica tinham dez itens, cada item tendo apenas duas possibilidades de respostas, logo, a chance de acerto ao acaso é de 50%. Consideramos como um desempenho significativo nestas tarefas a partir de 8 acertos.

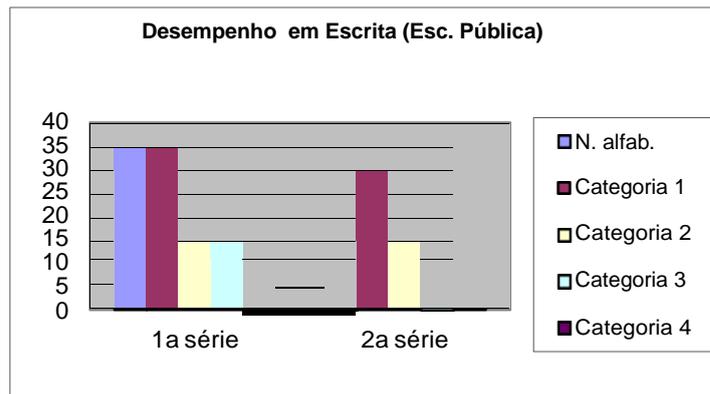
Confrontando o desempenho destes dois grupos – alfabetização e 1ª série da escola particular, nas duas tarefas a que foram submetidas neste estudo, verifica-se que as crianças da 1ª série apresentaram desempenho superior tanto diferença na tarefa de escrita como na tarefa de consciência fonológica que exigia a consciência da invariância do fonema vocálico final da palavra. Os dados sugerem que as diferenças encontradas entre estes dois podem ser provocada pelo fato que com um ano a mais de escolaridade as crianças da 1ª série estando mais atentas à grafia das vogais nasais percebiam melhor a distinção fonética da vogal nasal. Estes resultados apoiam a hipótese que o maior contato com aspectos ortográficos de um sistema alfabético pode proporcionar evolução quanto à consciência fonológica das crianças, tornando a criança mais atenta às unidades fonológicas das palavras.

Comparando o Desempenho das Crianças da Escola Pública

Na Tarefa de Escrita

Considerando o desempenho das crianças da escola pública, verifica-se que na 1ª série, que corresponde ao início do processo de aquisição do sistema de escrita, neste sistema de ensino, a produção das crianças se concentrou nas escritas classificadas como Não alfabética – 34%, e na Categoria 1 – também 34%; com baixos percentuais de produções

classificadas nas demais categorias. Na 2ª série diminuiu bastante o percentual de produções classificadas como Não alfabética – 9%, se concentrando as demais produções nas categorias 1 e 4 - 29% e 38%, respectivamente, como pode ser verificado no gráfico a seguir:



A diferença no desempenho das crianças da 1ª série e das crianças da 2ª série da escola pública, na tarefa de escrita, foi estatisticamente significativa, confirmada pelo teste U de Mann-Whitney ($p = 0,0010$). A Tabela 3.6, a seguir, apresenta os resultados dos desempenhos desses grupos, demonstrando a diferença entre as médias e os resultados estatísticos encontrados.

Tabela 3.6 – Resultados do teste estatístico U de Mann-Whitney quanto ao desempenho das crianças da escola pública na tarefa de escrita

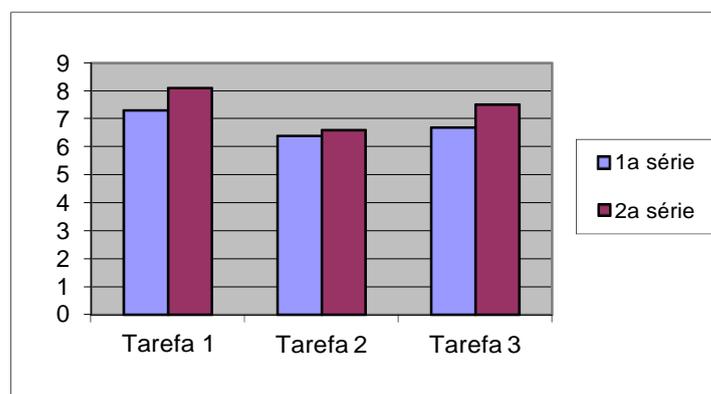
Escolas	Grupos	Média	U	Z	P
Pública	1ª Série	27,39	328,5	-3,29	0,0010
Pública	2ª Série	42,84			

Verifica-se, a partir dos dados estatísticos, que as crianças da 2ª série da escola pública tiveram um desempenho superior na tarefa de escrita em relação às crianças da 1ª série da

mesma escola. Não obstante, um ano a mais de escolaridade provocou mudanças na produção escrita mas não mudanças no sentido de aquisições em relação à marcação da vogal nasal, visto que muitas crianças ainda permaneceram com uma escrita onde predomina ausência de marcação da vogal nasal. Os dados sugerem que a diferença de um ano de escolaridade repercutiu mais nas conquistas de princípios do nosso sistema de escrita, pois diminuiu bastante as produções classificadas como Não alfabéticas. Portanto, o ganho das crianças na escola pública da 1^a para a 2^a série foi muito mais neste sentido do que em relação à representação do sistema de nasalização.

Nas Tarefas de Consciência Fonológica

Observando o desempenho das crianças da escola pública (1^a e 2^a séries), verifica-se que estes dois grupos apresentaram resultados semelhantes apenas na Tarefa 2, que exigia comparação do fonema vocálico das sílabas iniciais das palavras, com diferenças no desempenho nas Tarefas 1 e 3, e nestas duas tarefas as crianças da 2^a série apresentaram um desempenho superior.



No entanto, apenas na Tarefa 1 (comparação do som inicial das palavras, ao nível da sílaba) a diferença foi confirmada pelo teste estatístico U de Mann-Whitney ($p = 0,0235$). A Tabela 3.7 apresenta os resultados da análise estatística do desempenho dos dois grupos nas três tarefas de consciência fonológica.

Tabela 3.7 - Resultados do teste estatístico U de Mann-Whitney quanto ao desempenho das crianças da escola pública nas tarefas de consciência fonológica

Tarefas de Consciência Fonológica	1ª Série (Públ)	2ª Série (Públ)	U	Z	P
	Média	Média			
Tarefa 1	29,74	40,41	411,0	-2,26	0,0235
Tarefa 2	33,61	36,43	546,5	-0,60	0,5492
Tarefa 3	31,03	39,09	456,0	-1,69	0,0901

Verifica-se, a partir dos dados estatísticos que as crianças da 2ª série da escola pública apresentaram um desempenho superior apenas na Tarefa 1 em relação ao desempenho das crianças da 1ª série da mesma escola. Estes dados demonstram que também na escola pública as crianças com um ano a mais de escolaridade estão mais desenvolvidas quanto à consciência fonológica do que as crianças que estão no início do processo de alfabetização da mesma escola; no entanto, as crianças da 2ª série só foram capazes de perceber as semelhanças fonológicas a nível da sílaba, apresentando ainda dificuldades de perceber a distinção oral/nasal a nível do fonema vocálico. As crianças da 1ª série da escola pública apresentaram desempenhos médios nas Tarefas 2 e 3 – 6,4 e 6,7 respectivamente – semelhantes aos desempenhos médios das crianças da 2ª série nestas mesmas tarefas – 6,6 e 7,5 respectivamente – sendo estes resultados bastante próximos do que foi considerado acerto ao acaso.

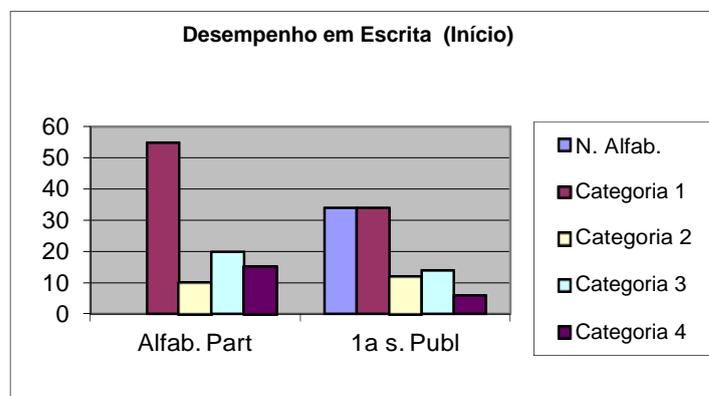
As diferenças observadas no desempenho das crianças destes dois grupos apenas no Tarefa 1 de consciência fonológica podem ser atribuídas à maior quantidade de produções escritas na 2ª série classificadas nas Categorias 2, 3 e 4 – 15%, 9%, e 38%, respectivamente, que são categorias onde já aparece a preocupação com a marcação da vogal nasal, do que nas categorias iniciais (Não Alfabéticos, 9% e Categoria 1, 29%). Na 1ª série, a maior concentração de produções foram classificadas nas categorias iniciais, Não Alfabéticos e Categoria 1, cada categoria com 34% das produções. O baixo desempenho na Tarefa 3 tanto na 1ª como na 2ª série, da escola pública pode ser atribuído à pequena quantidade de crianças com produções classificadas na Categoria 4, e reforçam a hipótese de que o maior contato com aspectos ortográficos de um sistema alfabético pode proporcionar evolução quanto à consciência fonológica das crianças, tornando a criança mais atenta às unidades fonológicas das palavras, aspecto observado na comparação das crianças da escola particular.

Comparando o Desempenho de Crianças no Início do Processo de Aquisição do Sistema de Escrita

Comparamos o desempenho das crianças que estavam no início do processo de alfabetização nos diferentes sistemas de ensino; logo, comparamos o desempenho das crianças da alfabetização (5º ciclo) da escola particular com os da 1ª série da escola pública, em cada uma das tarefas a que se submeteram para este estudo. Esta comparação teve por objetivo avaliar se havia diferenças em relação às habilidades investigadas – marcação da vogal nasal nas palavras e consciência fonológica, em crianças que freqüentavam escolas diferentes mas que estavam igualmente no início do processo de aquisição do nosso sistema de escrita.

Na Tarefa de Escrita

Na 1ª série da escola pública, como foi visto anteriormente, muitas crianças ainda não apresentavam uma concepção de escrita alfabética, sendo as suas produções na tarefa de escrita classificadas como não alfabéticas – 34%, enquanto que nenhuma criança da alfabetização da escola particular apresentou uma produção escrita considerada não alfabética. Enquanto na escola pública um terço das crianças investigadas que estavam no início do processo de aquisição do sistema de escrita ainda estavam por superar obstáculos necessários para a compreensão dos princípios do nosso sistema de escrita, na escola particular, todas as crianças que participaram do estudo e também estavam no início do processo de aquisição do sistema de escrita já tinham superado o problema de relação letra-som.



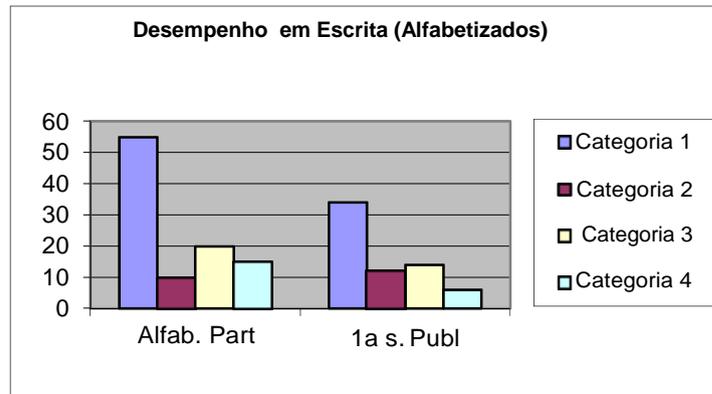
A diferença no desempenho das crianças da alfabetização da escola particular e da 1ª série da escola pública, na tarefa de escrita, foi estatisticamente significativa, confirmada pelo teste U de Mann-Whitney ($p = 0,0230$). A Tabela 3.8, a seguir, apresenta os resultados dos desempenhos desses grupos, demonstrando a diferença entre as médias e os resultados estatísticos encontrados.

Tabela 3.8 – Resultados do teste estatístico U de Mann-Whitney quanto ao desempenho na tarefa de escrita, das crianças no início do processo de alfabetização

Escolas	Grupos	Média	U	Z	P
Particular	Alfabetização	34,20	226,0	-2,27	0,0230
Pública	1ª Série	24,46			

Verifica-se, a partir dos dados estatísticos, que as crianças da alfabetização da escola particular tiveram um desempenho superior, na tarefa de escrita, em relação às crianças da 1ª série da escola pública. No entanto, observou-se que a maior diferença entre estes dois grupos era a presença de produções classificadas como Não alfabéticas no desempenho das crianças da 1ª série da escola pública.

A partir desta evidência, realizamos uma comparação entre estes dois grupos (alfabetização da escola particular e 1ª série da escola pública), incluindo apenas as crianças que já haviam atingido a fase alfabética – todas da alfabetização da escola particular e 66% das crianças da 1ª série da escola pública. Verificamos que entre as crianças que já haviam atingido a fase alfabética e que se encontravam no início do processo de aquisição do sistema de escrita, a maioria se concentra na Categoria 1, tanto na escola pública como na escola particular.



A análise estatística demonstrou não haver diferença no desempenho destes dois grupos na tarefa de escrita de palavras ($p = 0,9151$). A Tabela 3.9, a seguir, apresenta os resultados dos desempenhos desses grupos, demonstrando os resultados estatísticos encontrados.

Tabela 3.9 – Resultados do teste estatístico U de Mann-Whitney quanto ao desempenho na tarefa de escrita, das crianças no início do processo de alfabetização

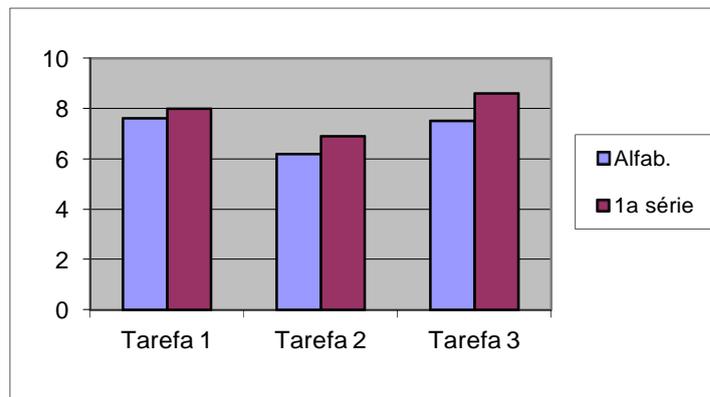
Escolas	Grupos	Média	U	Z	P
Particular	Alfabetização	22,20	226,0	-0,11	0,9151
	1ª Série*	21,83			

* Apenas as produções das crianças já alfabetizadas

Conclui-se, a partir dos dados estatísticos, que ao atingir a fase alfabética a criança, tanto da escola pública como da escola particular, considera suficiente apenas a presença da vogal tanto para o som oral quanto para o som nasal, sem demonstrar necessidade de distinguir na escrita a vogal nasal. Ao atingir a fase alfabética, a criança não adquire de imediato as convenções ortográficas do nosso sistema, mais especificamente em relação às convenções para marcar as vogais nasais.

Nas Tarefas de Consciência Fonológica

Analisando o desempenho das crianças no início do processo de aquisição do sistema de escrita (alfabetização da escola particular e 1ª série da escola pública), observa-se semelhança no desempenho destes dois grupos nas Tarefas 1 e 2, com diferenças na Tarefa 3.



Os resultados apontados pelo teste estatístico U de Mann-Whitney, indicam que as diferenças verificadas na Tarefa 3 não foram significativas ($p = 0,1020$). A Tabela 3.10 apresenta os resultados da análise estatística do desempenho dos dois grupos nas três tarefas.

Tabela 3.10 - Resultados do teste estatístico U de Mann-Whitney quanto ao desempenho das crianças da escola particular nas tarefas de consciência fonológica

Tarefas de Consciência Fonológica	Alfabet.(Part)	1ª Série (Públ)	U	Z	P
	Média	Média			
Tarefa 1	29,45	27,17	321,0	-0,52	0,6023
Tarefa 2	26,90	28,63	328,0	-0,39	0,6929
Tarefa 3	32,60	25,37	258,0	-1,63	0,1020

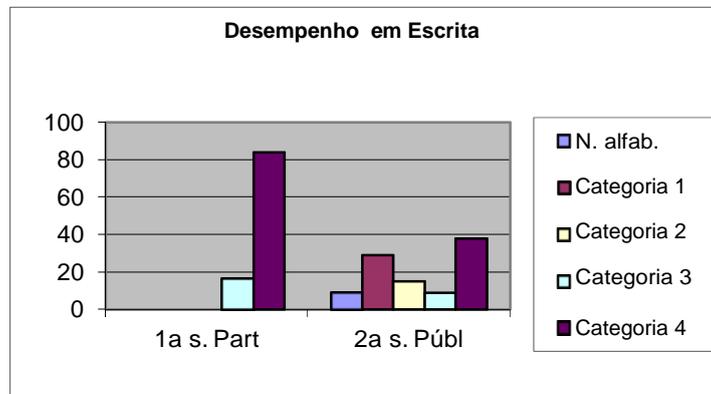
Podemos concluir, a partir dos dados estatísticos, que estes dois grupos não se diferenciam quanto à consciência fonológica, apesar de se diferenciarem na tarefa de escrita pela presença de escritas Não alfabéticas na 1ª série da escola pública. Pelas análises anteriores, acredita-se que na Tarefa 3 nenhum dos grupos apresentou desempenho superior pelo fato de nenhum destes dois grupos apresentarem ainda, nas suas produções, a necessidade de marcar a distinção fonética vogal oral / vogal nasal de forma intensa, como ocorreu com as crianças da 1ª série da escola particular. Outro aspecto que merece ser apontado, é que as tarefas de consciência fonológica utilizadas no presente estudo, acessaram aspectos muito específicos da consciência fonológica, o contraste fonético oral/nasal, que provavelmente não tem maiores relevâncias no processo de aquisição dos princípios do sistema alfabético. Um aspecto que pode ser investigado posteriormente, é se as diferenças verificadas na escrita correspondem à diferenças em outros aspectos da consciência fonológica mais relevantes para o desenvolvimento da hipótese alfabética.

Comparando o Desempenho das Crianças com um Ano a mais de Escolaridade em Relação ao Início do Processo de Aquisição do Sistema de Escrita

Comparamos ainda o desempenho das crianças da 1ª série da escola particular com os da 2ª série da escola pública, isto é, crianças com um ano após o início do processo de alfabetização nos diferentes sistemas de ensino, com o objetivo de avaliar diferenças em crianças após o processo de alfabetização que freqüentavam sistemas de ensino diferentes.

Na Tarefa de Escrita

A produção das crianças da 1ª série da escola particular se concentrou nas Categoria 4 - 84%, enquanto que a produção das crianças da escola pública se distribuiu por todas as categorias, inclusive com a presença de produções classificadas como não alfabéticas. O maior número de produções das crianças da 2ª série da escola pública foi na Categoria 4, mas não foi a grande maioria como na escola particular.

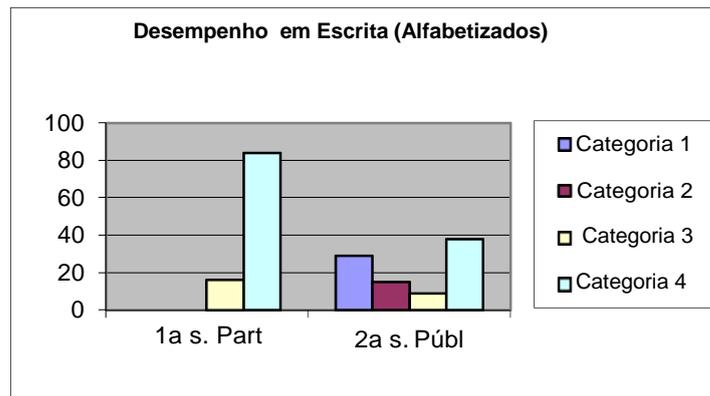


A diferença no desempenho das crianças da 1ª série da escola particular e da 2ª série da escola pública, na tarefa de escrita, foi estatisticamente significativa, confirmada pelo teste U de Mann-Whitney ($p = 0,0003$). A Tabela 3.11, a seguir, apresenta os resultados dos desempenhos desses grupos, demonstrando a diferença entre as médias e os resultados estatísticos encontrados.

Tabela 3.11 – Resultados do teste estatístico U de Mann-Whitney quanto ao desempenho na tarefa de escrita, das crianças com um ano a mais de escolaridade em relação ao início do processo de alfabetização

Escolas	Grupos	Média	U	Z	P
Particular	1ª Série	36,24	147,0	-3,58	0,0003
Pública	2ª Série	21,84			

Verifica-se, a partir dos dados estatísticos, que as crianças da 1ª série da escola particular tiveram um desempenho superior em relação ao desempenho das crianças da 2ª série da escola pública. Também foi realizada uma comparação destes dois grupos excluindo as produções classificadas como não alfabéticas.



A diferença no desempenho destes dois grupos, na tarefa de escrita, permaneceu estatisticamente significativa, de acordo com os resultados apresentados pelo teste U de Mann-Whitney ($p = 0,0010$). A Tabela 3.12, a seguir, apresenta os resultados dos desempenhos desses grupos, demonstrando a diferença entre as médias e os resultados estatísticos encontrados.

Tabela 3.12 – Resultados do teste estatístico U de Mann-Whitney quanto ao desempenho na tarefa de escrita, das crianças com um ano a mais de escolaridade em relação ao início do processo de alfabetização

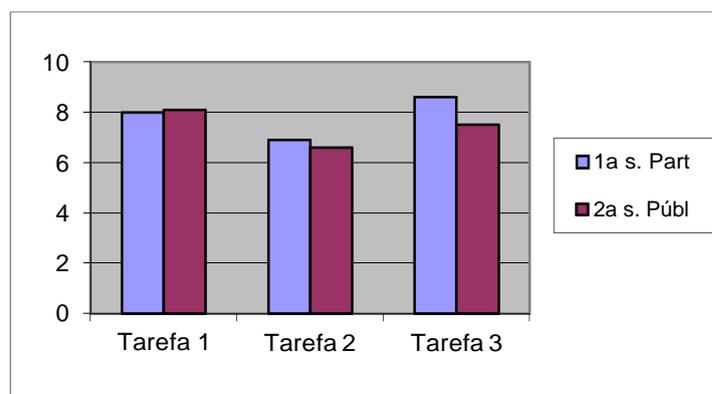
Escolas	Grupos	Média	U	Z	P
Particular	1ª Série	33,24	147,5	-3,30	0,0010
	2ª Série*	20,76			

* Apenas as produção das crianças já alfabetizadas

Estes dois grupos permaneceram apresentando diferenças significativas, com um desempenho superior da 1ª série da escola particular. Este fato pode ser atribuído à pequena quantidade de crianças Não alfabéticas na 2ª série da escola pública, como também à progressos diferenciados após um ano de escolaridade em cada sistema de ensino, como foi observado anteriormente. Enquanto na escola particular houve um progresso na aquisição do sistema ortográfico, mais especificamente, em relação ao sistema de nasalização; na escola pública o progresso das crianças foi maior em direção à aquisição do sistema de escrita alfabético.

Nas Tarefas de Consciência Fonológica

Ao comparar o desempenho das crianças que já tinham contato com o sistema de escrita há mais de um ano (1ª série da escola particular e 2ª série da escola pública), verificam-se resultados bem próximos nas Tarefas 1 e 2, apresentando maior diferença apenas na Tarefa 3.



Esta diferença na Tarefa 3 foi confirmada estatisticamente pelo teste U de Mann-Whitney ($p = 0,0044$). A Tabela 3.13 apresenta os resultados da análise estatística do desempenho dos dois grupos nas três tarefas de consciência fonológica.

Tabela 3.13 - Resultados do teste estatístico U de Mann-Whitney quanto ao desempenho das crianças com um ano a mais de escolaridade em relação ao início do processo de alfabetização nas tarefas de consciência fonológica

Tarefas de Consciência Fonológica	1ª Série (Part)	2ª Série (Públ)			
	Média	Média	U	Z	P
Tarefa 1	26,53	27,26	314,0	-0,17	0,8643
Tarefa 2	28,97	25,90	285,5	-0,71	0,4763
Tarefa 3	34,87	22,60	173,5	-2,85	0,0044

Pode-se perceber, pela análise dos dados estatísticos, que mais uma vez as crianças da 1ª série da escola particular tiveram um desempenho superior na Tarefa 3. As crianças da 1ª série da escola particular apresentaram desempenho superior quanto à consciência da distinção oral/nasal no fonema vocálico final das palavras, do que o desempenho das crianças da 2ª série da escola pública. As crianças dos dois grupos apresentaram na Tarefa 2, desempenhos próximos ao que foi considerado acerto ao acaso – 6,9 na 1ª série e 6,6 na 2ª série, demonstrando dificuldades quanto à consciência do contraste oral/nasal no fonema vocálico na sílaba inicial das palavras. Este resultado demonstra que as crianças com um ano a mais da escola particular estão mais evoluídas quanto à consciência fonológica do que as crianças da escola pública com o mesmo tempo de escolaridade.

É possível que este desempenho superior, em relação às crianças da 2ª série da escola pública, tenha sido proporcionado pelo maior percentual de crianças da 1ª série da escola particular marcando a vogal nasal na escrita. Estes dados apoiam os resultados encontrados

em comparações realizadas anteriormente de que as crianças com melhor desempenho em relação à marcação das vogais nasais na escrita apresentam níveis de consciência fonológica mais evoluídos; e reforçam a hipótese de que o maior contato com aspectos ortográficos de um sistema alfabético pode proporcionar evolução quanto à consciência fonológica das crianças, tornando a criança mais atenta às unidades fonológicas das palavras.

As comparações realizadas entre o desempenho dos diferentes grupos investigados nas tarefas a que foram submetidos para este estudo, sugerem que as diferenças encontradas no desempenho em escrita corresponde à diferenças quanto à diferentes níveis de complexidade da consciência fonológica em relação ao contraste oral/nasal. Os dados apoiam a hipótese que o progresso em direção de uma necessidade de marcar na escrita a distinção vogal oral/vogal nasal está relacionado à evolução na consciência fonológica.

Entretanto, os avanços observados na escrita, não foram suficientes para garantir diferenças na Tarefa 2 de consciência fonológica, que exigia comparações dos fonemas vocálicos das sílabas iniciais das palavras. E os avanços em direção à aquisição do sistema de nasalização foram acompanhados de melhores desempenhos na Tarefa 3, que era uma tarefa que exigia um nível de complexidade maior do que era exigido na Tarefa 1. E a Tarefa 2 exigia um nível de consciência fonológica mais complexo do que as Tarefas 1 e 3.

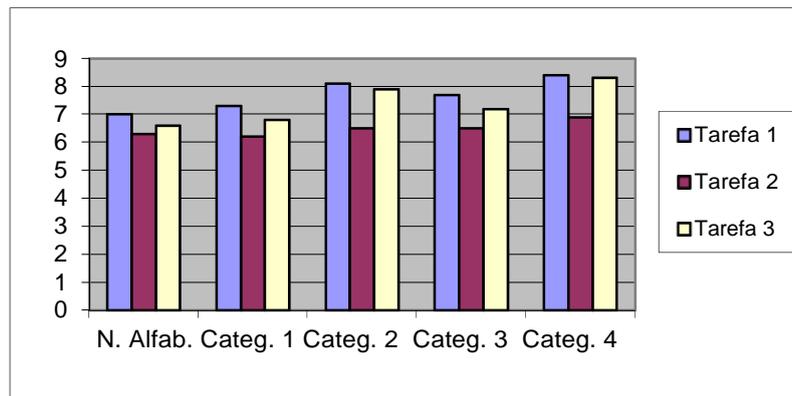
Desempenho nas Tarefas de Consciência Fonológica de Acordo com as Diferentes Hipóteses de Escrita

Para verificar se avanços em relação à marcação da vogal nasal na escrita correspondem a uma evolução no nível de complexidade da consciência do contraste oral/nasal, realizamos uma análise do desempenho nas tarefas de consciência fonológica de acordo com o desempenho das crianças na tarefa de escrita de palavras e pseudopalavras. A partir dos grupos de crianças com diferentes hipóteses de escrita em relação à marcação da vogal nasal, incluindo também o grupo de crianças com produções classificadas como Não alfabéticas, verificamos se estas diferenças na escrita correspondiam a diferenças no desempenho nas diferentes tarefas de consciência fonológica.

Realizamos análise estatísticas, usando o teste U de Mann-Whitney, para verificar se os grupos se diferenciam em relação ao desempenho em cada uma das tarefas de consciência fonológica. Para tanto, comparamos o desempenho de cada grupo em cada uma das tarefas de consciência fonológica, com o desempenho dos demais grupos nas mesmas tarefas. A Tabela 3.14, a seguir, mostra a média de acertos em cada tarefa de consciência fonológica de acordo com o desempenho das crianças na tarefa de escrita.

Tabela 3.14 – Média de acertos nas tarefas de Consciência Fonológica de acordo com o desempenho na tarefa de escrita

	Tarefa 1	Tarefa 2	Tarefa 3
Não alfabéticos	7.0	6.3	6.6
Categoria 1	7.3	6.2	6.8
Categoria 2	8.1	6.5	7.9
Categoria 3	7.7	6.5	7.2
Categoria 4	8.4	6.9	8.3



Podemos observar que as crianças com produções Não alfabéticas tiveram as médias mais baixas nas Tarefas 1 e 3, bem próximas do acaso; enquanto que nestas mesmas tarefas as médias mais altas foram das crianças com produções escritas classificadas na Categoria 4. É possível verificar nos dados acima que os grupos apresentaram desempenhos semelhantes na Tarefa 2, todos também próximos ao acaso. Verifica-se também que a partir da Categoria 2, o desempenho médio nas Tarefas 1 e 3 aumenta bastante, se afastando do que pode ser considerado resultado ao acaso; e que as categoria iniciais – Não alfabéticos e Categoria 1 – apresentam um desempenho fraco em todas as tarefas.

As crianças que na tarefa de escrita foram classificadas na Categoria 4 apresentaram desempenho superior na Tarefa 1 e na Tarefa 3 de consciência fonológica do que o desempenho nestas mesmas tarefas das crianças que foram classificadas como Não alfabéticas na tarefa de escrita. Os resultados indicaram que a média de postos das crianças da Categoria 4 em cada uma das tarefas de consciência fonológica (28,87 na Tarefa 1 e 29,03 na Tarefa 3) foi muito superior às médias das crianças Não alfabéticas nestas tarefas (16,23 na Tarefa 1 e 15,87 na Tarefa 3), e este resultado foi significativo tanto na Tarefa 1 ($p = 0,0036$) quanto na Tarefa 3 ($p = 0,0024$).

O desempenho na Tarefa 1 e na Tarefa 3 de consciência fonológica das crianças da Categoria 4 também foi superior em relação ao desempenho das crianças que foram classificadas na Categoria 1 na tarefa de escrita. Os resultados indicaram que a média de postos das crianças da Categoria 4 em cada uma das tarefas (40,26 na Tarefa 1 e 42,53 na Tarefa 3) foi muito superior às médias das crianças da Categoria 1 nestas mesmas tarefas (27,55 na Tarefa 1 e 25,21 na Tarefa 3) e este resultado também foi significativo tanto na Tarefa 1 ($p = 0,0064$) quanto na Tarefa 3 ($p = 0,0002$).

Verifica-se, a partir da análise estatística, que as crianças da Categoria 4 apresentaram um desempenho superior tanto na Tarefa 1 como na Tarefa 3 em relação ao desempenho das crianças da Categoria 1 e das crianças Não alfabéticas, confirmando os resultados apresentados nas comparações anteriores, de que as crianças que apresentam melhores desempenhos em relação à marcação da nasalização na escrita também apresentam níveis de consciência fonológica mais complexos. Observa-se, a partir dos dados estatísticos apresentados, que os grupos Não alfabéticos e Categoria 1 parecem não se diferenciar quanto à consciência fonológica, visto que estes dois grupos não se diferenciaram entre si como também se diferenciaram igualmente em relação à Categoria 4.

Houve uma diferença significativa no desempenho das crianças da Categoria 3 e da Categoria 4, apenas na Tarefa 3. A média de postos das crianças da Categoria 4 nesta tarefa (27,91) foi superior à média das crianças da Categoria 3 (18,40) e esta diferença foi significativa ($p = 0,0269$). As demais comparações realizadas com entre as outras categorias de desempenho na escrita não foram significativamente diferentes.

Os dados sugerem que à medida que a criança começa a demonstrar em suas produções escritas a preocupação com a distinção da representação da vogal oral e da vogal

nasal, sua consciência fonológica em relação ao contraste oral/nasal também evolui. Embora a nasalização não esteja garantida plenamente na escrita, como no caso das produções classificadas nas Categorias 2 e 3, já se evidencia uma melhora na consciência fonológica. Mas quando a marcação da vogal nasal está plenamente garantida na escrita, como no caso das produções classificadas na categoria 4, o desempenho em consciência fonológica começa a se diferenciar do desempenho das demais crianças que foram classificadas nas categorias iniciais na tarefa de escrita.

Quarto Capítulo

CONCLUSÕES

4. CONCLUSÕES

Como explicitado anteriormente, o presente estudo teve como principal objetivo investigar se crianças com diferentes hipóteses quanto à marcação da nasalização na escrita se diferenciam em relação à consciência fonológica do contraste oral/nasal. A partir deste objetivo, o estudo possibilitou verificar se a consciência do contraste oral/nasal é uma habilidade que emerge antes da emergência da fase alfabética, e também observar como evolui a marcação da nasalização na escrita e sua relação com a evolução da consciência do contraste oral/nasal. Foi possível também verificar a influência da escolaridade na aquisição do sistema de nasalização na escrita e em diferentes níveis de consciência fonológica, nos dois sistemas de ensino investigados, escola particular e escola pública. O fato do estudo ser realizado em escola pública e em escola particular possibilitou a investigação com crianças de diferentes níveis sócio econômico, e comparações quanto a possíveis diferenças em relação a grupos provenientes de classes sociais distintas, como, por exemplo, a série em que a criança se alfabetiza.

Todas as crianças do presente estudo foram submetidas a tarefas de natureza distintas – uma tarefa de escrita de palavras e de pseudopalavras, e tarefas de consciência fonológica. As tarefas de consciência fonológica realizadas neste estudo tratavam-se de tarefas que visam acessar conhecimentos mais implícitos da consciência fonológica, focalizando um aspecto fonético que é imprescindível para a marcação da vogal nasal na escrita e com exigências cognitivas específicas; e a amostra do estudo possibilitou realizar a investigação com crianças com diferentes hipóteses sobre a marcação da nasalização.

Em relação ao desempenho na tarefa de escrita de palavras e pseudopalavras, observamos que a escolaridade influenciou positivamente os níveis de desempenho das crianças, tanto na escola particular como na escola pública. Em geral, as crianças que tinham um ano a mais de escolaridade em relação ao início do processo de alfabetização apresentaram desempenhos superiores nesta tarefa. Entretanto, observamos que na escola particular, as crianças com um ano a mais de escolaridade apresentaram um melhor desempenho em relação à marcação da nasalização, visto que a maioria das crianças da 1ª série desta escola apresentaram escritas com marcação completa da nasalização.

Na escola pública também houve desempenho superior das crianças com um ano a mais de escolaridade, porém a diferença observada de um ano a outro foi mais em relação à aquisição do sistema de escrita alfabético do que em relação às normas ortográficas da nasalização do nosso sistema. Atribui-se isto ao fato de algumas crianças não terem ainda atingido a hipótese alfabética no início da alfabetização, na escola pública; diferentemente das crianças da escola particular onde todas já apresentavam uma escrita alfabética.

A partir desta diferença encontrada em relação ao efeito de um ano de escolaridade no desempenho em escrita nas crianças de escola particular e nas crianças de escola pública, é possível dizer que a escola particular possibilitou que as crianças superassem os obstáculos necessários à aquisição do sistema de escrita alfabético mais cedo do que a escola pública. Provavelmente, desde o início do processo de alfabetização, as crianças da escola particular já se deparam com alguns aspectos do nosso sistema ortográfico. É possível, portanto, que as crianças da escola particular também

apresentem mais cedo avanços em relação às normas ortográficas. No caso da regra investigada no presente estudo, verificamos que com um ano de escolaridade a mais desde o início do processo de aquisição da língua escrita, as crianças da escola particular já marcavam consistentemente as vogais nasais apesar de não terem ainda aquisição da regra.

Um aspecto observado a partir do desempenho das crianças na tarefa de escrita, foi que a maioria das crianças que demonstraram que conhecem que no nosso sistema as vogais nasais são marcadas e que conhecem os marcadores convencionais, não observam as restrições contextuais desta regra. Este aspecto também foi observado em estudo de Rego e Buarque (1996) em crianças da 3^a série da escola particular e da 4^a série da escola pública.

Em estudo realizado com crianças que freqüentavam o quarto ano de instrução formal em leitura e escrita, Morais e Teberosky (1994) observaram que em muitos erros verificados nos ditados realizados pelas crianças para esse estudo, as crianças preservavam a homofonia das palavras notadas. No caso da marcação da nasalização, ao usarem consistentemente M ou N para marcar a vogal nasal, as crianças preservam a homofonia das palavras mesmo sem considerar a restrição contextual. Este fato foi o que ocorreu com a grande maioria das crianças que marcaram de forma consistente a vogal nasal em suas produções, como comentado anteriormente.

A norma ortográfica que estabelece que as vogais nasais que precedem sílabas iniciadas por P e por B são escritas seguidas por M (o famoso “antes de P e B, usa-se a letra M”), é uma regra arbitrária, visto que a forma como pronunciamos as vogais nasais não aponta diferenças quanto ao fato de preceder uma consoante da vogal nasal ser marcada com M ou com N. Recorrer à seqüência fonêmica das palavras para determinar a forma como vai escrever tais palavras, não oferece pistas à criança para ela saber se deve usar M ou N para marcar a vogal nasal. É possível que a dificuldade das crianças quanto à escrita correta de

palavras com vogais nasais deva-se a este caráter arbitrário da norma ortográfica e também à esta estratégia utilizada pelas crianças para determinar como vai escrever as palavras.

Uma forma que poderia auxiliar as crianças em relação a esta regra é possibilitar à criança dar-se conta deste caráter arbitrário e proporcioná-la a construção da regra que é bastante regular, proporcionando à criança o respeito à restrição contextual desta regra.

Nas tarefas de consciência fonológica, verificamos que as crianças apresentaram desempenhos diferentes em cada uma das tarefas. A Tarefa 1 exigia que a criança percebesse a semelhança fonética na sílaba inicial de palavras. A Tarefa 2 exigia que a criança identificasse a semelhança apenas no fonema vocálico da sílaba inicial das palavras, e as crianças em geral não realizaram com sucesso esta tarefa. O desempenho das crianças na tarefa 2 demonstrou que esta foi uma tarefa difícil, com exigências cognitivas mais sofisticadas do que a Tarefa 1. A Tarefa 3 também exigia que a criança identificasse a semelhança apenas no fonema vocálico, mas nas sílabas finais das palavras, diferentemente da Tarefa 2. As crianças apresentaram diferenças no desempenho desta tarefa, e a partir dos resultados, verificou-se que possivelmente estas diferenças se deram em função de um melhor desempenho quanto à marcação da nasalização na escrita. Os melhores desempenho na Tarefa 3 não podem ser atribuídos ao efeito do treino, já que esta era a terceira tarefa de consciência fonológica realizada, pois a ordem da realização das tarefas foi a mesma para toda a amostra. Se o resultado encontrado fosse consequência do treino, teria beneficiado igualmente todas as crianças. É provável que seja a interação com a leitura e a escrita que contribua com evolução na consciência fonológica.

Em estudo realizado por Byrne (1992), relatado em Byrne (1996), com crianças pré-escolares, este autor verificou que as associações entre a língua escrita e a língua falada aos níveis da palavra e da sílaba são mais fáceis para a criança adquirir do que a nível apenas do fonema. As crianças podem identificar palavras em sentenças e sílabas em palavras bem antes de poderem contar fonemas em sílabas.

Os resultados do estudo citado por Read (1986) e descrito anteriormente, sugerem que mesmo sem marcar a vogal nasal as crianças percebem a distinção fonética entre vogal oral e vogal nasal. Nenhum dos dados do presente estudo apoia esta hipótese, visto que tanto as crianças que não atingiram a fase alfabética (Não alfabéticos) como as que não marcaram a vogal nasal na tarefa de escrita (Categoria 1) tiveram desempenhos próximos ao acaso nas três tarefas de consciência fonológica; e a partir da Categoria 2, quando a criança começava a oscilar quanto à marcação da nasalização, as crianças começavam a apresentar melhores desempenhos nas tarefas de consciência (Tarefas 1 e 3).

Ao compararmos as crianças quanto à consciência fonológica, de acordo com o seu desempenho na tarefa de escrita verificamos que as crianças que apresentaram um melhor desempenho na escrita também tiveram melhor desempenho numa tarefa mais complexa de consciência fonológica. Mas, pudemos observar também que o progresso em escrita em relação à marcação da vogal não foi acompanhado de bom desempenho na tarefa mais complexa deste estudo (Tarefa 2), que exigia a análise da palavra em unidades fonológicas mínimas para garantir a percepção da semelhança a nível do fonema vocálico da sílaba inicial das palavras.

As crianças com melhores desempenhos em escrita quanto à marcação da nasalização apresentam níveis de desempenho em consciência fonológica diferentes do nível apresentado pelas crianças que ainda não atingiram a fase alfabética e por aquelas que mesmo já apresentando uma escrita alfabética não marcavam as vogais nasais na escrita. Os dados sugerem que a medida que as crianças avançam no processo de aquisição dos princípios para marcar a distinção oral/nasal no nosso sistema ortográfico, elas também avançam na consciência fonológica.

Estudos futuros podem realizar intervenções com o objetivo de incentivar o desenvolvimento da consciência fonológica e verificar o efeito no desempenho em escrita. Outro estudo que pode ser realizado para dar maiores contribuições à compreensão da relação entre consciência fonológica e

escrita, é um estudo longitudinal em que as mesmas crianças fossem avaliadas em diferentes momentos quanto à escrita e quanto à consciência fonológica. Em um estudo deste natureza é possível controlar qual das duas habilidades emergem primeiro e, conseqüentemente, prever o progresso na outra habilidade investigada. Outro aspecto que pode ser investigado, a partir dos resultados encontrados no presente estudo, que crianças com melhores desempenhos em escrita tiveram melhores desempenhos nas tarefas de consciência fonológica, é se esta evidência é confirmada ao avaliarmos as crianças em outros aspectos da consciência fonológica.

A principal contribuição que o presente estudo pode oferecer às escolas é que explorar o conhecimento lingüístico das crianças, proporcionando-lhes desenvolver conhecimentos metalingüísticos através de diversas atividades, pode facilitar o seu desenvolvimento em relação à aquisição das regras ortográficas. No caso da nasalização, é possível que o fato da criança reconhecer o contraste fonético vogal oral/vogal nasal e este conhecimento ser enfatizado pela escola, a partir de diversas atividades, possa contribuir para o seu progresso na escrita.

REFERÊNCIAS

- Abaurre, B. (1988). The Interplay between Spontaneous Writing and Underlying Linguistic Representation. **European Journal os Psychology of Education**, vol. III, n. 4, 415-430
- Byrne, B. (1996). *Treinamento da Consciência Fonêmica em Crianças Pré-escolares: Por que fazê-lo e qual o seu efeito ?* In Cardoso-Martins, C. (org.) (1996). **Consciência Fonológica e Alfabetização**. Petrópolis: Vozes.
- Cagliari, L. C. (1989). **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione.
- Cardoso-Martins, C. (org.) (1996). **Consciência Fonológica e Alfabetização**. Petrópolis: Vozes.
- Carraher, T. N.(1985). *Explorações sobre o Desenvolvimento da Ortografia no Português. Psicologia, Teoria e Pesquisa*; Universidade de Brasília; vol 1, PP. 269-285.
- Faraco, C. A.(1992). **Escrita e Alfabetização**. São Paulo: Contexto.
- Ferreiro, E.(1985). **Reflexões sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez.
- Gough, P. B., Larson, K. C. & Yopp, H. (1996). *A Estrutura da Consciência Fonológica*. In Cardoso-Martins, C. (org.) (1996). **Consciência Fonológica e Alfabetização**. Petrópolis: Vozes.
- Lemle, M. (1987). **Guia Teórico e Prático do Alfabetizador**. São Paulo: Ática.
- Morais, A. G. (org.) (1999). **O aprendizado da Ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica.
- Morais, A. G. (1998). **Ortografia: Ensinar e Aprender**. São Paulo : Ática.
- Morais, A. G. & Teberosky, A. (1994). *Erros e transgressões infantis na ortografia do Português*. **Discursos**, 8 (1994): 15-51

Nesdale, A. R., Herriman, M. L. & Tunmer, W. E. (1984). *Phonological Awareness in Children*. In Tunmer, W. E., Pratt, C. & Herriman, M. L. (1984). **Metalinguistic Awareness: Theory, Research, and Implications**. New York: Springer-Verlag.

Nunes, T., Buarque, L. & Bryant, P. (1992). **Dificuldades na Aprendizagem da Leitura: Teoria e Prática**. São Paulo: Cortez.

Pinheiro, A. M. V. (1994). **Leitura e escrita: uma Abordagem Cognitiva**. Campinas: Editorial Psy II.

Pratt, C. & Grieve, R. (1984). *The Development of Metalinguistic Awareness: An Introduction*. In Tunmer, W. E., Pratt, C. & Herriman, M. L. (1984). **Metalinguistic Awareness: Theory, Research, and Implications**. New York: Springer-Verlag.

Read, C. (1986) **Children's Creative Spelling**. London: RKP.

Rego, L. L. B. (1995) *Diferenças Individuais na Aprendizagem Inicial da Leitura: Papel Desempenhado por Fatores Metalingüísticos*. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, vol 11, n° 1, pp 51-60.

Rego, L. L. B. & Buarque, L. L.(1996). *Algumas Fontes de Dificuldade na Aprendizagem de Regras Ortográficas*. In Morais, A. G. (org.) (1999). **O aprendizado da Ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica.

Rego, L. L. B. & Buarque, L. L.(1996). **O Desenvolvimento da Ortografia nas Séries Iniciais do Primeiro Grau e sua Relação com a Consciência Fonológica e a Consciência Gramatical**. Relatório Final do Projeto Integrado de Pesquisa apresentado e aprovado pelo CNPq.

Rego, L. L. B. & Buarque, L. L.(1997). *Consciência Sintática, Consciência Fonológica e Aquisição de Regras Ortográficas*. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 10, n° 2, pp 199-217.

ANEXOS

ANEXO A**Tarefa de Escrita de Palavras e Pseudopalavras**

- | | |
|-------------|--------------|
| 1. Samba | 11. Jampa |
| 2. Mundo | 12. Garapim |
| 3. Maçã | 13. Tombrado |
| 4. Capim | 14. Tacanca |
| 5. Empresa | 15. Enjontro |
| 6. Montagem | 16. Milém |
| 7. Batom | 17. Lugom |
| 8. Umbigo | 18. Zumbado |
| 9. Amanhã | 19. Ocalã |
| 10. Limpeza | 20. Gimpo |

ANEXO B

Folha de resposta:

Circular a palavra indicada pela criança entre as duas palavras-teste apresentadas

TAREFA 1

<i>Palavras-estímulo</i>	Palavras-teste	
Palhaço	Pandeiro	<u>Pacote</u>
Sombra	<u>Sono</u>	Solo
Pente	Pedra	<u>Pena</u>
Chuva	<u>Chute</u>	Chumbo
Pipa	Pingo	<u>Pilha</u>
Bandeira	Balança	<u>Banana</u>
Cobra	<u>Cofre</u>	Compra
Vinho	Vida	<u>Vinte</u>
Medalha	<u>Mesada</u>	Mendigo
Tampa	<u>Tanque</u>	Taça

ANEXO C

Folha de resposta:

Circular a palavra indicada pela criança entre as duas palavras-teste apresentadas

TAREFA 2

Palavras-estímulo	Palavras-teste	
Cadeira	<u>Tapete</u>	Panela
Peteca	Dentada	<u>Ferrugem</u>
Bola	Fome	<u>Loja</u>
Cama	<u>Samba</u>	Jaca
Mundo	<u>Sunga</u>	Furo
Girafa	Cintura	<u>Bigode</u>
Pombo	<u>Monte</u>	Tosse
Buzina	<u>Futuro</u>	Cunhado
Dente	Serra	<u>Vento</u>
Cinto	Milho	<u>Limpo</u>

ANEXO D

Folha de resposta:

Circular a palavra indicada pela criança entre as duas palavras-teste apresentadas

TAREFA 3

Palavras-estímulo	Palavras-teste	
Sofá	<u>Fubá</u>	Manhã
Pingüim	Caqui	<u>Jardim</u>
Café	<u>Chalé</u>	Ninguém
Batom	<u>Marrom</u>	Filó
Abacaxi	Aladim	<u>Sapoti</u>
Caju	<u>Bambu</u>	Atum
Pelé	Belém	<u>Filé</u>
Canguru	<u>Abajur*</u>	Jerimum
Chaminé	Armazém	<u>Acarajé</u>
Forró	Garçom	<u>Xodó</u>

* Na pronúncia regional o r final da palavra abajur não é pronunciado, ficando /abaju/