

A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E A APRENDIZAGEM INICIAL DA LEITURA E DA ESCRITA*

Cláudia Cardoso-Martins

da Faculdade de Educação/UFMC

RESUMO

O presente estudo investiga a relação entre consciência fonológica e progresso inicial na aprendizagem da escrita do português, tomando como sujeitos dois grupos de crianças das classes populares sendo alfabetizadas por métodos diferentes: 32 pelo método fonético e 26 pelo método silábico. Os resultados do presente estudo confirmam os de estudos anteriores: de uma maneira geral, variações na consciência fonológica correlacionaram-se com variações na aprendizagem da leitura e da escrita. Os resultados do presente estudo sugerem, no entanto, que variações na consciência de fonemas, observadas no início da alfabetização, podem ser menos importantes para a aprendizagem da leitura e da escrita quando o método de alfabetização é o silábico.

ABSTRACT

This article reports an investigation on the relationship between phonological awareness and learning to write in Portuguese, taking as subjects two groups of low strata children learning to read and write through different methods: 32 through a phonic method and 26 through a syllabic method. The results of the present study confirm the results of previous investigations. In general, phonological awareness was related to progress in learning to read and write. However, the results of the present study suggest that variations in phonetic awareness, observed at the beginning of literacy acquisition, may be less important for Portuguese literacy acquisition when children learn to read through a "syllabic" method than when they learn to read through a "phonic" method.

* Uma versão desse trabalho foi apresentada ao Simpósio Latino-Americano de Psicologia do Desenvolvimento, Recife (PE), novembro de 1989. A realização deste trabalho foi possível graças a um financiamento de pesquisa do CNPq. Agradeço às crianças que participaram do presente estudo, que contou com a participação de Geny Ferreira de Freitas, na coleta de dados, e José Francisco Soares, no tratamento estatístico dos dados.

Nos últimos anos, vários estudos têm investigado a relação entre a consciência fonológica, isto é, a consciência dos sons que compõem a fala, e a aprendizagem da leitura e da escrita. De uma maneira geral, os resultados desses estudos sugerem que a consciência fonológica constitui um fator importante na aprendizagem da leitura e da escrita em ortografias alfabéticas (ver Bryant e Bradley, 1985; Bryant e Goswami, 1987, para uma revisão da literatura). Por exemplo, existe evidência de que variações na consciência fonológica de crianças em idade pré-escolar correlacionam-se positivamente com variações na aprendizagem posterior da leitura e da escrita. Os resultados de estudos de treinamento também sugerem um papel importante para a consciência fonológica: o treinamento da consciência fonológica, sobretudo quando associado ao treinamento da correspondência grafema-fonema, exerce um efeito positivo sobre a aprendizagem da leitura e da escrita. Finalmente, estudos comparando crianças com atraso na leitura e crianças normais em relação à consciência dos sons que compõem a fala também sugerem um papel importante para a consciência fonológica: mesmo quando o nível de leitura das crianças é mantido constante, crianças com atraso na leitura apresentam mais dificuldades do que crianças normais em tarefas que avaliam a consciência fonológica.

Os resultados de três estudos realizados no Brasil (Carragher e Rego, 1981; 1984; Bezerra, 1982) sugerem que a consciência dos sons que compõem a fala desempenha um papel importante na aprendizagem da ortografia do Português.

Considerem-se, por exemplo, os estudos realizados por Carragher e Rego (1981; 1984). Essas autoras estavam interessadas em investigar a relação entre a superação do realismo nominal, isto é, da tendência da criança em atribuir características do objeto ao nome do objeto, e o progresso na aprendizagem da leitura e da escrita. Hipotetizaram que o realismo nominal deveria representar um grande empecilho para a aquisição de uma escrita alfabética. Como essas autoras notaram, as ortografias alfabéticas baseiam-se na análise da fala em segmentos sonoros e na representação desses segmentos através de símbolos gráficos. Sua aprendizagem pressupõe, portanto, a capacidade de prestar atenção às propriedades fonológicas da fala, ou seja, a capacidade de diferenciar o significado verbal (isto é, a palavra enquanto seqüência de sons) do seu significado. Com essas considerações em mente, as autoras pediram às crianças que participaram de seus estudos para comparar palavras como, por exemplo, "trem" e "telefone" quanto ao tamanho, assim como para julgar a semelhança de palavras como, por exemplo, "sabão" e "mamão".

Em ambos os estudos, obtiveram correlações significativas entre a capacidade da criança em desconsiderar o significado da palavra e basear seus julgamentos nas propriedades fonológicas da fala e o progresso na aprendizagem da leitura e da escrita. Os resultados publicados em 1984 sugerem, além disso, que o nível de superação do realismo nominal, avaliado antes do início da alfabetização, prevê o progresso na aprendizagem posterior da leitura e da escrita. Não há dúvida de que esses resultados são consistentes com a hipótese de que a consciência fonológica é importante para a aquisição da leitura e da escrita. Mas eles certamente também são consistentes com a hipótese de que não é a capacidade de prestar

atenção às propriedades fonológicas da fala, em si, que prevê a aprendizagem da leitura e da escrita, mas a capacidade de prestar atenção às propriedades fonológicas da fala, a despeito de "pressões" no sentido de prestar atenção ao seu significado. Em outras palavras, se o sucesso nas tarefas de Carragher e Rego pressupõe a consciência fonológica, o fracasso não implica, necessariamente, em uma incapacidade de prestar atenção às propriedades fonológicas da fala.

De fato, existe evidência de que crianças, que dizem acreditar que a palavra "trem" é maior do que a palavra "telefone" "porque ele (o trem) é mais grande" (Carragher e Rego, 1981, p.5), mostram-se capazes de basear seu julgamento na extensão das palavras, quando o tamanho físico dos referentes das palavras a serem comparadas é semelhante (Content et al., apud Moraes et al., 1987a). Ou seja, a consciência dos sons que compõem a fala não garante o êxito nas tarefas de Carragher e Rego. Para responder corretamente, a criança precisa, além disso, ser capaz de desconsiderar o significado da palavra em uma situação onde o significado parece particularmente saliente. É perfeitamente possível, portanto, que essa capacidade, e não a consciência fonológica propriamente dita, seja a principal responsável pelas correlações obtidas por essas autoras.

É possível que tarefas que explicitamente instruem a criança a prestar atenção às propriedades fonológicas da fala revelem mais precisamente o nível de consciência fonológica da criança do que tarefas do tipo utilizado por Carragher e Rego (1981; 1984). O estudo de Bezerra (1982) inclui um grupo de tarefas desse tipo. Bezerra estava interessada em examinar a relação entre a consciência metalingüística e o progresso na aprendizagem da leitura e da escrita. Entre as tarefas utilizadas para avaliar o nível de reflexão metalingüística da criança, Bezerra incluiu tarefas em que a criança era instruída a classificar palavras quanto ao som inicial, final, ou do meio, assim como a comparar palavras quanto ao número de sílabas. Ambos os tipos de tarefas correlacionaram-se significativamente com o progresso na aprendizagem da leitura, sugerindo que a consciência dos sons que compõem a fala é, em si mesma, um fator importante para a aprendizagem da ortografia do Português.

Pelo menos duas considerações recomendam, no entanto, cautela em relação a essa interpretação. Em primeiro lugar, é necessário considerar a possibilidade de que as correlações obtidas no estudo de Bezerra possam não refletir uma relação genuína entre a consciência fonológica e a aprendizagem da ortografia do Português. É razoável supor, por exemplo, que o nível de maturidade da criança influencie tanto o desenvolvimento da consciência fonológica, como o progresso na aprendizagem da leitura. Uma correlação significativa entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura pode, portanto, refletir a relação que cada uma dessas variáveis mantém com o nível de maturidade da criança. Essa é uma possibilidade que não pode ser descartada, ao considerarmos o estudo de Bezerra. As crianças que participaram do estudo de Bezerra estavam matriculadas em três classes de 1ª série de uma escola pública de Recife, PE. Ora, como é do conhecimento geral, a distribuição das crianças no começo do ano letivo não é feita de maneira aleatória, mas obedece a critérios que, presumivelmente, refletem o nível de "prontidão" da criança para a alfabetização. Uma vez que Bezerra não controlou a influência desses

fatores, não é possível descartar a hipótese de que as correlações obtidas em seu estudo tenham sido influenciadas por variações no nível de maturidade das crianças.

Uma segunda consideração diz respeito à natureza da relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura. No estudo de Bezerra, a consciência foi avaliada muito após o início da alfabetização. Dessa maneira, mesmo admitindo-se que a relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura não é uma relação espúria, o estudo de Bezerra deixa dúvidas quanto à natureza dessa relação: tanto é possível que a consciência fonológica determine o progresso na aprendizagem da leitura, como é possível que a aprendizagem da leitura determine o desenvolvimento da consciência fonológica. De fato, existe ainda considerável controvérsia na literatura, quanto à natureza da relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita (ver Bryant et al., no prelo; Morais et al., 1987b, para uma discussão de pontos de vista opostos quanto à natureza dessa relação).

O presente estudo é uma tentativa de contribuir para a elucidação do papel desempenhado pela consciência fonológica na aprendizagem inicial da leitura e da escrita em Português. Como no estudo de Bezerra, incluíram-se tarefas que, supostamente, oferecem um índice adequado da consciência fonológica. Por outro lado, o estudo difere do de Bezerra em pelo menos dois aspectos importantes. Em primeiro lugar, o presente estudo investiga em que medida a consciência fonológica fornece informações únicas sobre a aprendizagem inicial da leitura e da escrita em Português, isto é, controlando-se as variáveis intervenientes como, por exemplo, a idade cronológica, a inteligência e o nível de maturidade da criança. Em segundo lugar, o presente estudo investiga em que medida a consciência fonológica, avaliada no início do processo formal de alfabetização, prevê o progresso na aprendizagem posterior da leitura e da escrita.

METODOLOGIA

Dois grupos de crianças das classes populares participaram do estudo. O primeiro consistia de 32 crianças (15 meninas, 17 meninos) matriculadas em duas classes de 1.^a série de um escola municipal de Belo Horizonte¹. O segundo consistia de 26 crianças (16 meninas, 10 meninos) matriculadas em uma classe de 1.^a série de uma escola estadual de Belo Horizonte². O método de instrução da leitura diferia nas duas escolas. A escola municipal utilizava o método fonético. A escola estadual utilizava o método silábico.

No início do ano letivo, a idade das crianças da escola municipal variava entre 83,3 e 114,3 meses ($\bar{x}=90,61$ meses; $s=5,59$). Na escola estadual, a idade das crianças variava entre 83,3 e 106,4 meses ($\bar{x}=90,22$; $s=6,03$). Em ambas as escolas, o nível de desenvolvimento intelectual das crianças foi avaliado através do teste Matrizes Progressivas de Raven (forma especial). O percentil médio foi 49,06 ($s=25,54$), para as crianças da escola municipal e 59,23 ($s=29,28$), para as crianças da escola estadual. Embora o grupo de crianças da escola estadual tenha apresentado um percentil superior ao do grupo de crianças da escola municipal, tal diferença não foi estatisticamente significativa. Para participar do estudo, uma criança não

podia apresentar escrita alfabética ou silábico-alfabética (Ferreiro, 1989) no início do ano escolar. Esse critério resultou na exclusão de três crianças da escola municipal (ver nota 1). Todas as crianças participando do presente estudo estavam cursando a 1.^a série pela primeira vez.

Coleta dos dados

As crianças foram submetidas a testes que avaliam a consciência fonológica, o desenvolvimento intelectual e a aprendizagem da leitura e da escrita. Todos os testes foram administrados individualmente.

A avaliação da consciência fonológica e do nível de desenvolvimento intelectual ocorreu durante os primeiros dois meses no ano escolar, tendo coincidido com o início da alfabetização. Após a avaliação da consciência fonológica e do desenvolvimento intelectual, a criança era solicitada a escrever algumas palavras, com o objetivo de verificar se ela sabia ou não escrever (os três casos positivos foram excluídos).

A consciência fonológica foi avaliada através de tarefas de classificação de palavras quanto ao som. As crianças foram submetidas a três séries de tarefas. Cada série continha seis itens, além de um exemplo. A primeira série avaliava a habilidade da criança em identificar, entre três palavras distintas, aquela que começava com a mesma sílaba (1 item), o mesmo fonema (4 itens), ou os dois primeiros fonemas (1 item) que uma determinada palavra dada, a palavra estímulo. A segunda série avaliava a habilidade da criança em identificar, entre três palavras distintas, aquela que terminava com a mesma sílaba (1 item), o mesmo fonema (4 itens), ou os dois últimos fonemas (1 item) que a palavra-estímulo. (v. Quadro 1) A terceira série avaliava a habilidade da criança em identificar, entre três palavras distintas, aquela cuja sílaba do meio era igual à sílaba do meio da palavra-estímulo. Em todos os itens, as palavras foram escolhidas de maneira a excluir palavras obviamente semelhantes à palavra-estímulo, quanto ao significado. Esperava-se, com esse procedimento, estimular as crianças a prestarem atenção à forma das palavras.

A criança era solicitada a identificar a palavra que começava ou terminava como a palavra-estímulo, ou cujo "meio" era igual ao meio da palavra-estímulo. Em caso de dúvida, um mesmo item era administrado novamente, após todos os itens da série correspondente terem sido administrados. Para cada item, a criança obtinha um escore 1, caso respondesse corretamente; zero, caso respondesse incorretamente ou caso respondesse corretamente na primeira tentativa mas incorretamente na segunda; ou 0,5, caso respondesse corretamente apenas na segunda

1 Por falta de disponibilidade de tempo, apenas uma fração das crianças matriculadas na 1.^a série dessa escola participaram do estudo. As crianças que participaram foram escolhidas aleatoriamente entre os alunos de duas classes de 1.^a série que, seguindo a orientadora da escola, não incluíam alunos que soubessem ler ou escrever. No início do ano, 36 crianças foram testadas. A amostra final inclui, no entanto, 32 crianças. Uma criança abandonou a escola no decorrer do primeiro semestre e três crianças foram excluídas do estudo por terem apresentado escrita silábico-alfabética, na tarefa de escrita de palavras administrada no início do ano letivo.

2 Essa era a única classe de 1.^a série funcionando no turno da tarde dessa escola.

Quadro 1

Palavras utilizadas nos Testes de Consciência Fonológica

Série item	Palavra-estímulo	Palavras para identificação do som			
Som Inicial					
Exemplo	picolé	bala	pires	rodo	
1	papai	gata	pata	lata	
2	televisão	capa	mapa	tapa	
3	suco	chave	sola	figo	
4	fogão	faca	maca	vaca	
5	bule	fada	doce	bico	
6	braço	grude	bruxo	fruta	
Som Final					
Exemplo	pastel	sogro	hotel	leque	
1	lobo	jaca	mate	cabo	
2	girassol	farol	sinal	motel	
3	chave	soco	pele	figo	
4	roda	pele	mula	calo	
5	bolo	cova	rede	figo	
6	arroz	anzol	mulher	nariz	
Sílaba do meio					
Exemplo	palmito	formiga	bigode	mulato	
1	cocada	gilete	macaco	esmola	
2	bebida	cabide	fofoca	mulato	
3	pererê	capeta	careta	caneta	
4	boneco	cadela	canela	capela	
5	perigo	barata	careca	tarifa	
6	solado	mulata	gilete	palito	

tentativa. O máximo de pontos que uma criança podia obter em cada uma das séries era, portanto, seis. A Tabela 1 apresenta a média e o desvio padrão para cada uma das três tarefas de consciência fonológica, separadamente para os dois grupos de crianças.

O nível de desenvolvimento intelectual da criança foi avaliado do Teste de Matrizes Progressivas de J.C. Raven (escala especial). O teste foi administrado de acordo com as instruções especificadas no manual. As normas inglesas para administração individual foram utilizadas para o cálculo do percentil.

A aprendizagem da leitura e da escrita foi avaliada através da leitura e da escrita de palavras isoladas. Para as crianças aprendendo a ler pelo método fonético, a aprendizagem da leitura foi avaliada duas vezes no decorrer do ano letivo, a primeira no final do primeiro semestre e a segunda, no final do ano. Por falta de disponibilidade de tempo, o progresso dessas crianças na aprendizagem da escrita foi avaliado uma única vez, coincidindo com a primeira avaliação da leitura. Pelo mesmo motivo, o progresso na aprendizagem da leitura e da escrita das crianças aprendendo a ler pelo método silábico foi avaliado apenas uma vez, no final do ano letivo.

Com exceção das quatro palavras iniciais do primeiro teste de leitura para as crianças aprendendo a ler pelo método fonético, e do teste de leitura para as crianças aprendendo a ler pelo método silábico, as listas de palavras elaboradas para avaliar a aprendizagem inicial da leitura e da escrita eram compostas de palavras desconhecidas, isto é, que não apareciam nas cartilhas adotadas pelas escolas. Somente palavras cujos fonemas ou sílabas já tivessem sido treinados em sala de aula por ocasião da avaliação foram incluídas nos testes de leitura e escrita. Estes critérios resultaram em listas diferentes de palavras para as duas escolas — e para a mesma escola, quando a competência da criança foi avaliada em mais de uma ocasião.

A leitura das palavras foi gravada. Posteriormente, as gravações foram transcritas. Todas as transcrições foram verificadas por uma segunda pessoa. Em caso de dúvida sobre a transcrição de uma palavra, a gravação da palavra

TABELA 1

Medidas de consciência fonológica segundo o método de alfabetização

TAREFAS DE AVALIAÇÃO	MÉTODO			
	FONÉTICO		SILÁBICO	
	MÉDIA	DESVIO PADRÃO	MÉDIA	DESVIO PADRÃO
Som inicial	2,69	1,95	2,42	1,68
Som final	1,98	1,81	1,31	1,41
Sílaba do meio	1,70	1,92	1,50	1,59

era ouvida novamente até as duas pessoas chegarem a um acordo. A leitura e a escrita das palavras foram avaliadas da seguinte maneira: para cada palavra, cada sílaba lida ou escrita corretamente recebia um ponto; a leitura ou a escrita correta de toda a palavra recebia, além disso, um ponto adicional. Dessa maneira, uma palavra com três sílabas poderia receber um total de 4 pontos: 1 ponto para cada sílaba lida ou escrita corretamente e 1 ponto adicional caso toda a palavra fosse lida ou escrita corretamente. Duas pessoas avaliaram conjuntamente o desempenho das crianças nos testes de leitura e escrita, até não haver mais desacordo quanto à avaliação. A partir deste ponto, o desempenho das crianças nos testes de leitura e escrita foi avaliado por uma única pessoa.

Controlando as variáveis

Os coeficientes de correlação entre as medidas de consciência fonológica e as medidas de progresso na aprendizagem da leitura e da escrita são apresentados na Tabela 2, para as crianças aprendendo a ler pelo método fonético, e na Tabela 3, para as crianças aprendendo a ler pelo método silábico.

TABELA 2

Correlações entre as medidas de consciência fonológica e de progresso na aprendizagem da leitura e escrita para as crianças sendo alfabetizadas pelo método fonético

TAREFAS DE AVALIAÇÃO	MEDIDAS DE APRENDIZAGEM		
	1ª LEITURA	ESCRITA	2ª LEITURA
Som Inicial	0,73**	0,71**	0,74**
Som Final	0,51*	0,47*	0,50*
Sílaba do Meio	0,48*	0,44*	0,48*

*p < .01

**p < .001

TABELA 3

Correlações entre as medidas de consciência fonológica e de progresso na aprendizagem da leitura e escrita para as crianças sendo alfabetizadas pelo método silábico

TAREFAS DE AVALIAÇÃO	MEDIDAS DE APRENDIZAGEM	
	LEITURA	ESCRITA
Som Inicial	0,26	0,48*
Som Final	- 0,03	0,22
Sílaba do Meio	0,36+	0,38+

+p < .10

*p < .01

Como pode ser visto nestas tabelas, a habilidade para classificar palavras quanto ao som correlacionou-se com a aprendizagem posterior da leitura e da escrita, sobretudo para as crianças aprendendo a ler pelo método fonético. Para estas crianças, as correlações entre as medidas de consciência fonológica e as medidas de aprendizagem na leitura e na escrita foram todas significativas. Por outro lado, para as crianças aprendendo a ler pelo método silábico, a única correlação significativa encontrada foi entre a habilidade para classificar palavras quanto ao som inicial e a aprendizagem da escrita.

No entanto, como foi observado anteriormente, coeficientes de correlação são difíceis de interpretar. Em ambos os grupos, as crianças variavam em relação à idade cronológica e ao nível de desenvolvimento intelectual. Na escola utilizando o método fonético, é preciso considerar também as variações no nível de maturidade das crianças matriculadas em classes diferentes. (Como em outras escolas públicas de Belo Horizonte, os alunos matriculados na 1ª série da escola municipal que participou do presente estudo foram, segundo a orientadora, agrupados do início do ano de acordo com critérios que parecem refletir o nível de "prontidão" da criança para a alfabetização.) As Tabelas 4 e 5 apresentam os coeficientes de correlação entre os índices de desenvolvimento utilizados no presente estudo — isto é, a idade cronológica, o nível de desenvolvimento intelectual (percentil) e, no caso das crianças aprendendo a ler pelo método fonético, os diferentes níveis de maturidade de cada uma das duas classes de 1ª série — e as medidas de consciência fonológica e de aprendizagem da leitura e da escrita, para as crianças aprendendo a ler pelos dois métodos. Como pode ser visto nessas tabelas, os índices de desenvolvimento da criança correlacionaram-se, em maior ou menor grau, tanto como as medidas de consciência fonológica como com as medidas de progresso na alfabetização. É possível, portanto, que as correlações entre as medidas de consciência fonológica e as medidas de aprendizagem da leitura e de escrita expressem a relação que cada uma dessas variáveis mantém como o nível de desenvolvimento da criança. Em vista dessas dificuldades, regressões múltiplas de ordem fixa foram calculadas para avaliar a relação entre a consciência dos sons que compõem a fala e a aprendizagem posterior da leitura e da escrita. Ao contrário de correlações simples, regressões múltiplas de ordem fixa permitem-nos calcular a relação entre duas variáveis, após remover o efeito de outras variáveis importantes.

Para as crianças aprendendo a ler pelo método fonético, nove regressões múltiplas foram calculadas para avaliar a relação entre cada uma das três medidas de consciência fonológica e cada uma das três medidas de progresso na alfabetização. Em todas as nove regressões, os primeiros três passos foram introduzidos para controlar os efeitos de diferenças entre as crianças quanto à idade cronológica, à inteligência e à classe de 1ª série. O quarto e último passo a entrar na análise era a medida cuja relação com o progresso na alfabetização interessava-me investigar, isto é, uma das três medidas de consciência fonológica. Para o grupo de crianças aprendendo a ler pelo método silábico, seis regressões múltiplas foram calculadas para avaliar a relação entre cada uma das três medidas de consciência fonológica e cada uma das duas medidas de progresso na alfabetização. Para essas crianças, as variáveis independentes foram introduzidas em três pas-

TABELA 4

Correlações entre as medidas de consciência fonológica e de os índices de desenvolvimento e aprendizagem da leitura e escrita para as crianças sendo alfabetizadas pelo método fonético

TAREFAS	ÍNDICES DE DESENVOLVIMENTO		
	IDADE	PERCENTIL	CLASSE DE 1ª SÉRIE
Som Inicial	0,00	0,23	0,55***
Som Final	-0,10	0,31x	0,45**
Sílaba do Meio	-0,09	0,35*	0,32x
1.º Leitura	-0,07	0,41**	0,83***
Escrita	-0,09	0,32x	0,69***
2.º Leitura	-0,11	0,44**	0,71***

xp<.10

*p<.05

**p<.01

***p<.001

TABELA 5

Correlações entre as medidas de consciência fonológica e de índices de desenvolvimento e aprendizagem da leitura e escrita para as crianças sendo alfabetizadas pelo método silábico

TAREFAS	ÍNDICES DE DESENVOLVIMENTO	
	IDADE	PERCENTIL
Som Inicial	0,48*	0,01
Som Final	-0,23	0,42*
Sílaba do Meio	0,40*	0,08
Leitura	0,32	0,33x
Escrita	0,34x	0,27

xp<.10

*p<.05

Os dois primeiros passos foram introduzidos para controlar os efeitos de diferenças individuais em dois fatores: idade cronológica e inteligência. Tal como no grupo de crianças aprendendo a ler pelo método fonético, a última variável a entrar na análise era uma das três medidas de consciência fonológica.

No caso das crianças aprendendo a ler pelo método fonético, a habilidade para classificar palavras quanto ao som inicial prevê o progresso na aprendizagem inicial da leitura e da escrita, mesmo após a influência de diferenças individuais na idade cronológica, inteligência e classe de 1ª série ter sido removida (Tabela 6). Por outro lado, a relação entre a habilidade para classificar palavras quanto

TABELA 6

Relação entre as medidas de consciência fonológica e de aprendizagem da leitura e escrita para crianças sendo alfabetizadas pelo método fonético: regressões múltiplas de ordem fixa

VARIÁVEIS INDEPENDENTES	VARIÁVEL DEPENDENTE: MUDANÇA EM R ²		
	1ª LEITURA	ESCRITA	2ª LEITURA
Passos: 1-3			
Idade	0,00	0,01	0,01
Percentil	0,18*	0,090	0,18**
Classe de 1ª série	0,52***	0,39***	0,35***
Passo: 4			
Som Inicial	0,10****	0,16**	0,16***
Som Final	0,01	0,02	0,03
Sílaba do meio	0,04x	0,05	0,05*

xp<.10

*p<.05

**p<.01

***p<.001

ao som final ou quanto à sílaba do meio e o progresso inicial na alfabetização desaparece quando os efeitos de diferenças individuais nessas variáveis são controlados. Quanto às crianças aprendendo a ler pelo método silábico, a habilidade para classificar palavras quanto ao som não prevê o progresso na aprendizagem inicial da leitura e da escrita, um resultado já antecipado pelos coeficientes de correlação obtidos entre essas medidas para este grupo de crianças³ (Tabela 7).

3 A análise de regressão pressupõe uma distribuição normal dos resíduos. No presente estudo, utilizei o teste de probabilidade normal (Barnett, 1975), que é essencialmente equivalente ao teste de Shapiro-Wilk, para avaliar a normalidade da distribuição dos resíduos. Para as crianças aprendendo a ler pelo método fonético, nove testes de probabilidade normal foram calculados, um para cada regressão. Com exceção de uma única distribuição — a distribuição dos resíduos para a regressão da primeira medida de aprendizagem da leitura sobre a idade, percentil, classe de 1ª série e habilidade para classificar palavras quanto ao som final — todas as distribuições de resíduos passaram no teste da normalidade. Para as crianças aprendendo a ler pelo método silábico, seis testes de probabilidade normal foram calculados, um para cada regressão. Uma única distribuição de resíduos não passou o teste da normalidade: a distribuição correspondente à regressão da aprendizagem da escrita sobre a idade, percentil e habilidade para classificar palavras quanto ao som inicial. No entanto, nesse caso, a correlação entre os resíduos e os escores normais atingiu níveis marginais de significância.

TABELA 7

Relação entre as medidas de consciência fonológica de aprendizagem da leitura e escrita para as crianças sendo alfabetizadas pelo método silábico: regressões múltiplas de ordem fixa

VARIÁVEIS INDEPENDENTES	VARIÁVEL DEPENDENTE: MUDANÇA EM R ²	
	LEITURA	ESCRITA
Passos: 1-2		
Idade	0,10	0,11
Percentil	0,17*	0,13
Passo: 3		
Som Inicial	0,00	0,10x
Som Final	0,01	0,03
Sílaba do Meio	0,03	0,04
xp < .10		
*p < .05		

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E MÉTODO DE ALFABETIZAÇÃO

De uma maneira geral, os resultados do presente estudo confirmam os resultados de estudo anteriores. No entanto, também sugerem que variações na consciência de fonemas, observadas no início da alfabetização, podem ser menos importantes para a aprendizagem da leitura e da escrita quando o método de alfabetização for o método silábico.

Os resultados das regressões múltiplas sugerem que a habilidade para classificar palavras quanto ao som inicial prevê o sucesso na aprendizagem inicial da leitura e da escrita, sobretudo para crianças aprendendo a ler pelo método fonético.

No caso dessas crianças, a habilidade para classificar palavras quanto ao som inicial correlacionou-se significativamente com ambas as medidas de progresso na leitura e com a medida de progresso na aprendizagem da escrita, mesmo após a influência de diferenças de idade, inteligência e classe de 1.^a série ter sido removida estatisticamente. Como foi observado anteriormente, para o grupo de crianças aprendendo a ler pelo método silábico, a relação entre a habilidade para classificar palavras quanto ao som inicial e a aprendizagem da leitura e da escrita não foi estatisticamente significativa. Contudo, como pode ser observado na Tabela 7, a relação entre aquela habilidade e a aprendizagem da escrita atingiu níveis marginais de significância.

Por outro lado, a habilidade para classificar palavras quanto ao som final não parece prever a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. O mesmo pode ser dito em relação à habilidade para classificar palavras quanto à sílaba do meio, embora, como pode ser visto na Tabela 6, as relações entre esta habilidade e a aprendizagem da leitura tenham atingido níveis marginais de significância para as crianças aprendendo a ler pelo método fonético.

Um exame da Tabela 1 revela que as tarefas utilizadas no presente estudo para avaliar a consciência fonológica são difíceis para crianças que ainda não sabem ler e escrever. A habilidade para classificar palavras quanto ao som final ou à sílaba do meio revelou-se particularmente difícil. Em ambos os grupos de crianças, os escores nas tarefas que avaliam a habilidade para classificar palavras quanto ao som final e quanto à sílaba do meio concentram-se nos valores inferiores. Isto provavelmente explica porque as correlações entre estas variáveis e a aprendizagem da leitura e da escrita foram menos pronunciadas do que as correlações entre a habilidade para classificar palavras quanto ao som inicial e a aprendizagem da leitura e da escrita, para ambos os grupos de crianças.

Embora os dois grupos de crianças não tenham diferido em relação à distribuição dos escores nas medidas de consciência fonológica, seu desempenho nas tarefas de leitura e de escrita foi diferente. A Tabela 8 apresenta as médias e os desvios-padrão para a proporção de sílabas lidas ou escritas corretamente, para os dois grupos de crianças⁴: as crianças aprendendo a ler pelo método silábico apresentaram um desempenho superior ao das crianças aprendendo a ler pelo método fonético, tanto nas tarefas de leitura como nas tarefas de escrita. Além disso, as crianças aprendendo a ler pelo método silábico mostraram uma menor variação na distribuição dos escores em ambas as tarefas. Se, por um lado, esses dados ajudam a explicar a ausência de resultados positivos para o grupo de crianças aprendendo a ler pelo método silábico, por outro lado, eles sugerem que variações na consciência fonológica, observadas no início da alfabetização, podem ser menos importantes quando a alfabetização se dá por um método silábico. Como foi observado anteriormente, ao contrário das crianças aprendendo a ler pelo método fonético, as crianças sendo alfabetizadas pelo método silábico foram, de uma maneira geral, bem-sucedidas na aprendizagem da leitura e da escrita, independente do nível de consciência fonológica aferido no início da alfabetização⁵.

TABELA 8

Média do desempenho, aferido pela proporção de sílabas lidas e escritas corretamente, segundo o método de alfabetização.

	MÉTODO				
	FONÉTICO		SILÁBICO		
	1. ^a LEITURA	ESCRITA	2. ^a LEITURA	LEITURA	ESCRITA
Média	0,67	0,57	0,83	0,89	0,82
Desvio Padrão	0,35	0,32	0,25	0,09	0,14

4 A proporção do número de sílabas lidas ou escritas corretamente foi calculada em relação ao número total de sílabas contidas em cada uma das listas de palavras.

5 Carraher e Rego (1984) obtiveram resultados semelhantes, entre crianças da classe média/média-alta. Em seu estudo, as crianças de classe média/média-alta sendo alfabetizadas por um método silábico foram, de uma maneira geral, bem-sucedidas nas tarefas de leitura e escrita, independentemente do nível inicial de superação do realismo nominal.

Uma análise das tarefas de classificação de palavras quanto ao som inicial, utilizadas no presente estudo, sugere uma explicação razoável para as diferenças observadas entre as crianças aprendendo a ler por um e outro método. A imensa maioria dessas tarefas (como, por exemplo, a tarefa de identificar qual palavra: "capa", "mapa" ou "tapa", começa com o mesmo som da palavra "televisão"?) pressupõe a habilidade de classificar palavras quanto ao fonema inicial. É razoável supor que a sílaba, e não a letra, seja a unidade utilizada na decodificação e codificação de palavras desconhecidas por crianças aprendendo a ler por métodos silábicos. Crianças aprendendo a ler por métodos fonéticos, por outro lado, podem, pelo menos no início da alfabetização, depender mais do uso de regras de correspondência grafema-fonema ao ler e escrever palavras desconhecidas. De fato, no presente estudo, somente entre as crianças aprendendo a ler pelo método fonético, observei a tentativa de decifrar a palavra letra por letra. Isso explicaria porque relações significativas entre a habilidade para classificar palavras quanto ao som inicial e a aprendizagem da leitura e da escrita só foram observadas para as crianças aprendendo a ler pelo método fonético. Na medida em que a sílaba constitui a principal unidade de decodificação/codificação, a consciência inicial de fonemas torna-se menos importante para a aprendizagem da leitura e da escrita. É pouco provável, no entanto, que as crianças aprendendo a ler por métodos silábicos se baseiem única e exclusivamente na sílaba para decifrar e escrever palavras desconhecidas. De fato, o exame dos presentes resultados sugere uma análise ao nível da letra, pelo menos nas tarefas de escrita. Como foi observado anteriormente, embora as correlações obtidas para as crianças aprendendo a ler pelo método silábico não tenham sido significativas, a correlação entre a habilidade para classificar palavras quanto ao som inicial e o progresso na aprendizagem da escrita atingiu níveis marginais de significância.

Essa última consideração nos remete a uma segunda interpretação. Na medida em que a consciência de fonemas é importante para a aprendizagem da leitura e da escrita em uma ortografia alfabética, os resultados relativamente superiores das crianças aprendendo a ler pelo método silábico nas tarefas de leitura e escrita sugerem que os métodos silábicos podem favorecer mais o desenvolvimento da consciência fonêmica do que os métodos fonéticos. Isso explicaria a ausência de correlações significativas para o grupo de crianças aprendendo a ler pelo método silábico no presente estudo. É razoável supor que, quanto mais acelerado o desenvolvimento da consciência fonêmica, menor o impacto de diferenças iniciais na consciência de fonemas sobre o progresso na aprendizagem da leitura e da escrita.

Existe evidência de que, para a maioria das pessoas, crianças ou adultos, a habilidade para analisar a linguagem falada em fonemas resulta da aprendizagem da leitura e da escrita em uma ortografia alfabética (Morais et al., 1987; Read et al., 1987). É razoável supor, portanto, que o desenvolvimento da consciência de fonemas é influenciado pela natureza da instrução da leitura (Alegria et al., 1982). À primeira vista, no entanto, a hipótese de que os métodos silábicos possam ser mais eficazes do que os métodos fonéticos, no que diz respeito ao desenvolvimento da consciência de fonemas, pode parecer absurda. Em princípio, pelo menos, os métodos fonéticos deveriam conduzir mais

rapidamente ao desenvolvimento da consciência de fonemas do que os métodos silábicos, uma vez que aqueles métodos buscam, desde o início, ensinar a correspondência entre as letras e os fonemas. Uma análise do fonema e da sílaba, no entanto, sugere que exatamente o oposto pode ocorrer (Gleitman e Rozin, 1977, apud Crowder, 1982).

A dificuldade apresentada por crianças e adultos analfabetos em tarefas de segmentação de fonemas resulta, em grande parte, do fato de muitos fonemas não poderem ser pronunciados isoladamente. Pelo contrário, a maioria dos fonemas existe em uma relação de sobreposição com os fonemas vizinhos — um fenômeno conhecido pelo nome de coarticulação (Crowder, 1982). Por exemplo, tente falar o segmento [p] isoladamente. Você provavelmente terá enunciado algo como "puh", o que não é um fonema isolado, mas sim uma sílaba com dois segmentos. Além disso, os sons representados pelo segmento [p] nas palavras "planta", "prova" e, por exemplo, "espinho" são diferentes acusticamente, uma vez que em cada uma dessas palavras, o [p] faz vizinhança com sons diferentes. Por outro lado, a sílaba está praticamente livre do fenômeno de coarticulação. Por exemplo, embora os segmentos da sílaba "pa" se sobreponham um ao outro, o som representado pela sílaba é praticamente o mesmo em "Paris", "carrapato", ou "copa". Não é de surpreender, portanto, que crianças pequenas que, em geral, apresentam dificuldades acentuadas em tarefas de segmentação de fonemas, não apresentem dificuldade alguma na manipulação de sílabas (Libermann et al., 1974).

Uma vez que a sílaba representa uma unidade sonora claramente distinta, métodos inicialmente baseados na sílaba certamente facilitam a aprendizagem de que ortografias alfabéticas representam unidades sonoras. É razoável supor que a descoberta do princípio alfabético — e, naturalmente, da estrutura fonêmica da fala — fique mais fácil depois de compreender que a língua escrita representa a língua falada em segmentos sonoros que podem ser compostos e decompostos. Mas é possível que a aprendizagem da correspondência entre a sílaba falada e a sílaba escrita contribua para a descoberta dos fonemas de uma maneira ainda mais direta. É possível, por exemplo, que a representação gráfica da sílaba "pa" sugira para a criança que a sílaba "pa" é composta de dois segmentos. Mais do que isso, o fato de a sílaba "pa" ser aprendida junto com as sílabas "pe", "pi", "po", "pu", pode facilitar a percepção de que o "pa" é "p + a", o "pe" é "p + e" etc. Por outro lado, o fato de aprender que a letra "p" representa o som (na realidade, a sílaba) "puh", ou, como é comum e muitos métodos fonéticos utilizados no Brasil, o fato de associar cada fonema a uma determinada palavra que começa com o fonema em questão, em nada facilitaria a tarefa da criança.

Eu não tenho conhecimento de nenhum estudo que tenha comparado os métodos silábicos e fonéticos em termos do seu impacto sobre o desenvolvimento da consciência de fonemas. Existe evidência, no entanto, de que os métodos silábicos conduzem mais rapidamente à superação do realismo nominal do que os métodos fonéticos (Carragher e Rego, 1984). Na medida em que a superação do realismo nominal correlaciona-se com a habilidade de analisar a fala em fonemas (Content et al. apud Moraes et al., 1987), os resultados de Carragher e Rego são consistentes com a hipótese de que os métodos silábicos são

mais eficazes do que os métodos fonéticos, no que diz respeito ao desenvolvimento da consciência fonêmica.

Essa última consideração sugere que os métodos silábicos podem ser mais apropriados para a alfabetização de crianças em risco de apresentarem dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, do que os métodos fonéticos. Como foi observado anteriormente, existe evidência de que, relativamente a crianças que lêem normalmente, crianças com dificuldades específicas de aprendizagem da leitura apresentam dificuldades em tarefas que avaliam a habilidade para detectar os sons da fala (Bryant e Bradley, 1985). A discussão anterior sugere que os métodos silábicos podem favorecer a aprendizagem da leitura e da escrita por crianças em risco de apresentarem dificuldades na aprendizagem da leitura ainda por uma outra razão. É razoável supor que uma estratégia de leitura baseada no uso exclusivo de regras de correspondência grafema-fonema implique em uma maior sobrecarga de trabalho para a memória de curto prazo, do que uma estratégia baseada na sílaba⁶. O uso de uma estratégia baseada

na letra pode ser particularmente penoso para crianças com dificuldades de aprendizagem da leitura. Como o trabalho de Siegel e Ryan (1989) sugere, essas crianças apresentam déficits acentuados na memória verbal de curto prazo.

Para finalizar, os resultados do presente estudo sugerem que o ensino da leitura deve partir das habilidades da criança que está apenas começando a ler, e não das habilidades que uma leitura fluente necessariamente pressupõe. Uma questão importante para a pesquisa futura consistirá, portanto, em investigar como essas habilidades se desenvolvem na criança. Mas essa investigação só não basta. Igualmente indispensável será a busca de métodos de instrução adequados às habilidades de que uma criança em idade de aprender a ler normalmente dispõe.

6 É possível que, no presente estudo, esse fator tenha contribuído para o desempenho relativamente inferior das crianças aprendendo a ler pelo método fonético, nas tarefas de leitura e escrita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALEGRIA, J. et al. Phonetic analysis of speech and memory codes in beginning readers. *Memory and Cognition*. Austin (Texas), Psychonomic Society, 10: 451-6, 1982.
- BARNETT, V. Probability plotting method and order statistics. *Applied Statistics*. London, Royal Statistical Society, 24: 95-108, 1975.
- BEZERRA, V. M. L. Reflexão metalingüística e aquisição de leitura em crianças de baixa renda. In: FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO ESTADO DO PARANÁ. *Os doze trabalhos premiados: Concurso nacional de pesquisas em educação*. Curitiba, Imprensa Oficial, 1982.
- BRYANT, P., & BRADLEY, L. *Children's reading problems*. New York, Blackwell, 1985.
- BRYANT, P., & GOSWAMI, U. Phonological awareness and learning to read. In: BEECH, J. R. & COLLEY, A. M. (eds.) *Cognitive approaches to reading*. New York, John Wiley & Sons, 1987.
- BRYANT, P. et al. Rhyme and alliteration, phoneme detection and learning to read. *Developmental Psychology*. Washington, American Psychological Association, no prelo.
- CARRAHER, T. N., & REGO, L. Desenvolvimento cognitivo e alfabetização. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, INEP, 149: 38-55, jan./abr.1984.
- CARRAHER, T. N., & REGO, L. O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 39: 3-10, nov. 1981.
- CROWDER, R. G. *The psychology of reading: an introduction*. New York, Oxford University Press, 1982.
- FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1989.
- LIBERMAN, I. Y. et al. Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*. London, Academic Press, 18: 201-12, 1974.
- MORAIS, J. et al. Literacy training and speech segmentation. In: BERTELSON, P. (ed.) *The onset of literacy*. Cambridge (MA), MIT Press, 1987a.
- _____. The relationships between segmental analysis and alphabetic literacy: an interactive view. *European Journal of Cognitive Psychology*. Sussex, John Wiley & Sons, 7: 1-24, 1987b.
- READ, C. et al. The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic writing. In: BERTELSON, P. (ed.) *The onset of literacy*. Cambridge (MA), MIT Press, 1987.
- SIEGEL, L. S. & RYAN, E. B. The development of working memory in normally achieving and subtypes of learning disabled children. *Child Development*. Chicago (IL) University of Chicago Press, 60: 973-80, 1989.