

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
SÃO PAULO
PUC-SP**

LUCIENE APARECIDA FELIPE SICCHERINO

**CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E AQUISIÇÃO DA
ESCRITA: UM ESTUDO COM CRIANÇAS DO 1º ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA
EDUCAÇÃO**

SÃO PAULO

2007

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
SÃO PAULO
PUC-SP**

LUCIENE APARECIDA FELIPE SICCHERINO

**CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E AQUISIÇÃO DA
ESCRITA: UM ESTUDO COM CRIANÇAS DO 1º ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO, sob a orientação da PROFESSORA DOUTORA MARIA REGINA MALUF.

**SÃO PAULO
2007**

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos de fotocopiadoras ou eletrônicas.

Assinatura: _____

Local e Data: _____

Banca Examinadora

*Dedico este trabalho em memória de meu
querido pai Laerte Felipe, que me deu
a vida e me ensinou o valor das
nossas conquistas ...*

AGRADECIMENTOS

Este trabalho materializou um sonho e me fez continuamente pensar e repensar nas pessoas que fazem parte da minha vida. Por isso peço compreensão ao leitor por tantas explicitações, mas não poderia deixar de fazê-lo.

A minha filhinha Laura, razão do meu esforço, que desde a mais tenra idade conseguiu compreender as minhas ausências, me inspira com sua alegria e porque me ensinou que o verdadeiro amor é uma infinita construção;

Ao meu esposo Cláudio, companheiro carinhoso, amigo de todas as horas que com seu amor me apóia incondicionalmente;

A minha mãe Elza que me deu a vida e com sua simplicidade e força me conduziu a uma formação de qualidade;

Ao meu irmão Sidnei, um exemplo de perseverança e integridade, que se tornou um pai para mim, sempre me acompanhando e me aconselhando;

Aos meus sogros Antésio e Ruth que muito me apóiam;

À professora Maria Regina Maluf, minha querida orientadora, pelas reflexões conjuntas, compromisso e carinho com que participou da construção desta pesquisa;

Aos mantenedores e professoras da escola na qual esta pesquisa foi realizada;

Às crianças que participaram desta pesquisa;

Aos professores do Programa de Psicologia da Educação pelos momentos de ricas aprendizagens, em especial à professora Abigail Alvarenga Mahoney;

À Irene e Helena, secretárias do Programa, pela atenção e carinho que sempre tiveram comigo;

À CAPES pelo apoio financeiro;

À Diretoria de Educação Básica da Rede Sesi/SP pela oportunidade que me deu

para iniciar o curso de Mestrado;

Ao Colégio Marista Arquidiocesano de São Paulo, pelo apoio para a realização deste curso;

Ao meu querido amigo Edilson que me acompanha nos grandes desafios, amigo franco e leal, que com seu jeito prático de viver, muito me ensina;

À amiga Ana que compartilhou cada momento deste curso comigo;

A amiga Luciana que gentilmente, me ajudou com as correções;

Aos professores e funcionários do Centro Educacional SESI 222, pelo apoio;

Às professoras Wanda Maria Junqueira Aguiar e Maria José dos Santos, pelas orientações por ocasião do exame de qualificação;

À professora Yara Castro pela assessoria nos testes estatísticos.

A todos meus familiares: tios e tias, primos e primas, sobrinho e sobrinhas, cunhados e cunhadas, que sempre me apóiam e torcem por mim, em especial ao tio Joaquim, pessoa especial, que mesmo não estando mais entre nós, estaria feliz por mim nesse momento;

A amiga lara que me acompanhou e torceu por mim em cada momento;

Aos amigos Joânes e Maísa que sempre acreditaram em mim;

À amiga lara, pelo apoio e carinho;

A todos que direta ou indiretamente participaram da elaboração deste trabalho.

Porque cada um com seu jeito de ser me ajuda a ter equilíbrio, perseverança, alegria, motivação e maturidade para viver...

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo estudar a relação entre a consciência fonológica e a aquisição da linguagem escrita em crianças do 1º ano do ensino fundamental em dois momentos: no início do ano e três meses depois. Participaram da pesquisa 53 crianças matriculadas em uma escola particular da cidade de Mauá, situada na Grande São Paulo. Para avaliação da consciência fonológica foram utilizadas provas de aplicação individual. Para avaliação da escrita foi feito um ditado de palavras, de aplicação coletiva. Os resultados mostraram uma correlação bastante significativa entre a consciência fonológica e a habilidade de escrita, tanto na primeira aplicação quanto na segunda. No entanto o nível de desenvolvimento da habilidade fonológica no início do ano não aparece associado à habilidade de escrita três meses depois, o que permite concluir pela não existência de uma relação de precedência e sim de mútua influência entre as duas habilidades estudadas. São feitas considerações sobre as implicações pedagógicas desses resultados.

Palavras-chave: consciência fonológica; aquisição da linguagem escrita; habilidades metalingüísticas.

ABSTRACT

The main purpose of this research is study relation between phonologic conscience and writing language acquisition in fundamental first year teaching children in two moments: in the beginning of the year and three month later. 53 children registered in a private school of Mauá city, in São Paulo State, took part in this research. Tests of individual applying were used to evaluate phonologic conscience. A dictation of collective application was applied to writing evaluation. The results proved a very significant correlation between phonologic conscience and writing skills, as much in the first application as in the second one. In the meantime, the level of phonologic skills development in the beginning on the year does not look associated with the writing skills three month later, what take us to achieve the conclusion of absence of precedence relation and an existence of loan influence between these two studied skills. Considerations about the pedagogic implications of these results are made.

Key words: phonologic conscience; acquisition of writing language; met linguistic abilities.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Distribuição dos participantes por idade e sexo.....	30
TABELA 2: Resultados do Teste Estatístico (correlação de Pearson).....	37
TABELA 3: Coeficientes de correlação de Pearson para as tarefas de avaliação de escrita 1 (E1) e 2 (E2).....	38
TABELA 4: Coeficientes de correlação de Pearson para as tarefas de avaliação de consciência fonológica 1 (CF1) e 2 (CF2).....	38
TABELA 5: Coeficientes de correlação de Pearson para as tarefas de avaliação de escrita 1 (E1) e consciência fonológica 1 (CF1).....	39
TABELA 6: Coeficientes de correlação de Pearson para as tarefas de avaliação de escrita 2 (E2) e consciência fonológica 2 (CF2).....	39
TABELA 7: Coeficientes de correlação de Pearson para as tarefas de avaliação de consciência fonológica 1 (CF1) e escrita 2 (E2).....	40
TABELA 8: Coeficientes de correlação de Pearson para as tarefas de rima 1 RIM (1) e escrita E2 (E2).....	41
TABELA 9: Coeficientes de correlação de Pearson para as questões de aliteração 1 (ALI 1) e escrita 2 (E2).....	42
TABELA 10: Coeficientes de correlação de Pearson para as questões de segmentação da sentença em palavras 1 (SEN 1) e escrita 2 (E2).....	42
TABELA 11: Coeficientes de correlação de Pearson para as questões de segmentação da palavra em sílabas 1 (PAL1) e escrita 2 (E2).....	43
TABELA 12: Coeficientes de correlação de Pearson para as questões de missão de fonemas 1 (OMI1)e escrita 2 (E2).....	43

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1: Tarefa de avaliação de escrita.....	63
ANEXO 2: Tarefa de avaliação de consciência fonológica.....	64
ANEXO 3: Avaliação de escrita 1 (E1) – resultados.....	65
ANEXO 4: Avaliação de escrita 2 (E2) – resultados.....	66
ANEXO 5: Avaliação de consciência fonológica 1 (CF1) Resultados	67
ANEXO 6: Avaliação de consciência fonológica 2 (CF2) Resultados.....	68
ANEXO 7: Correlação de Pearson	69

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
I. Aprendizagem da Linguagem Escrita: algumas considerações.....	06
1.1 Sistemas de Escrita.....	06
1.2 Fases de Aprendizagem da Linguagem Escrita.....	10
1.3 Enfoque Metalingüístico.....	13
1.4 Aprendizagem da Escrita e Habilidades Metalingüísticas.....	15
II. Revisão de Literatura.....	23
III. Método.....	30
3.1 Local e Participantes.....	30
3.2 Problema.....	31
3.3 Instrumentos e Procedimentos de Coleta de Dados.....	33
3.4 Procedimentos de Análise.....	35
IV. Apresentação e Análise dos Resultados.....	37
4.1 Habilidades de escrita e consciência fonológica.....	37
4.2 Como se apresenta o desenvolvimento da escrita no início do processo de alfabetização.....	46
4.3 Como se apresenta o desenvolvimento da escrita após três meses de escolarização.....	47
4.4 Como se apresenta o desenvolvimento da consciência fonológica no início do processo de escolarização.....	54
4.5 Como se apresenta o desenvolvimento da consciência Fonológica após três meses de escolarização.....	56
Discussão e considerações finais.....	58
Referências Bibliográficas.....	60
Anexos.....	63

INTRODUÇÃO

A escrita abriu novas possibilidades de comunicação e registro dos conhecimentos adquiridos, assumindo um papel fundamental na história da humanidade.

A aquisição da linguagem escrita pela criança representa um momento precioso no processo de escolarização, pois dela dependerá o sucesso em sua trajetória escolar, uma vez que o ensino oferecido pela escola é realizado principalmente por meio da leitura e da escrita. Segundo Maluf, *“aprender a ler e a escrever é aprender um modo totalmente novo de compreender e de representar o mundo em que vivemos.”* (2003, p. 10).

Observamos que nos últimos anos, alguns autores parecem concordar que a aprendizagem da leitura e escrita no sistema alfabético, que utiliza símbolos gráficos, pressupõe que a fala, utilizada de forma natural e eficiente pela criança nas situações cotidianas, passe a ser objeto de uma reflexão deliberada, permitindo o desenvolvimento que se costuma denominar como consciência ou capacidade metalingüística.

A consciência ou capacidade metalingüística é um termo genérico que envolve várias habilidades, tais como: habilidade para segmentar e manipular a fala, habilidade para perceber semelhanças sonoras entre as palavras e outras.

As capacidades metalingüísticas podem ser estimuladas por meio de atividades orais e reflexivas em que a atenção da criança seja despertada para a estrutura e funcionamento da linguagem.

Várias pesquisas a respeito da relação entre habilidades metalingüísticas e aquisição da escrita têm sido feitas, e a partir delas, tem aumentado a produção de conhecimentos, mas a utilização desses conhecimentos na prática pedagógica em nossos meios ainda é precária.

O desenvolvimento da capacidade metalingüística envolve várias habilidades tais como: consciência do aspecto segmental da linguagem – palavras, sílabas e fonemas e consciência de aspectos sintáticos e semânticos, relacionando essas habilidades com o processo de aquisição da escrita.

Uma das habilidades envolvidas no desenvolvimento das capacidades metalingüísticas é a consciência fonológica, cujo termo diz respeito à habilidade de

refletir e manipular as unidades da linguagem falada, as palavras, as sílabas e os fonemas.

De acordo com Barrera:

“Operacionalmente, o termo consciência fonológica tem sido empregado para se referir à habilidade da criança seja para realizar julgamentos sobre características sonoras das palavras (tamanho, semelhança, diferença), seja para isolar e manipular fonemas e outras unidades supra-segmentais da fala, tais como sílabas e rimas”. (2003, p. 69).

As pesquisas brasileiras voltadas para o estudo da metalinguagem e alfabetização vêm crescendo nos últimos anos. Maluf, Zanella e Pagnez (2006) fizeram um levantamento das pesquisas brasileiras no período de 1987 a 2005, sobre as relações entre habilidades metalingüísticas e aprendizagem da linguagem escrita. A análise desse levantamento foi apresentada em dois blocos: dissertações e teses e artigos publicados nos periódicos brasileiros. Com esse estudo, as autoras pretendem contribuir com o avanço das pesquisas relacionadas com essa área. Foram encontrados 157 trabalhos. Desses trabalhos, 113 abordaram as relações entre habilidades metalingüísticas e aquisição da linguagem escrita, sendo 89 dissertações de mestrado, 24 teses de doutorado e 44 artigos em periódicos. Dentre os estados brasileiros, o maior número de pesquisas encontra-se em São Paulo (31), Pernambuco (25), Rio Grande do Sul (21) e Minas Gerais (10). Desta forma, pode-se entender que a metalinguagem vem ocupando de maneira crescente um espaço nas pesquisas sobre essa temática. Dentre as pesquisas encontradas, as autoras destacaram as diferentes habilidades metacognitivas estudadas, a saber: fonológica (80), ortográfica (20), sintática (16), metalingüística (13) - não foram especificadas, morfológica (5), semântica (5), metatextual (4), metacognitiva (2). Esse estudo permite verificar que a consciência fonológica é uma habilidade que vem sendo muito estudada em suas relações com a alfabetização. Em se tratando dos artigos publicados em periódicos, as autoras encontraram 34 sobre a consciência fonológica, 9 sobre consciência sintática, 3 sobre consciência lexical, 2 sobre consciência morfológica, 1 sobre consciência metatextual e 1 sobre uma categoria chamada de metalingüística. A consciência fonológica foi a habilidade mais encontrada nos estudos dos artigos analisados, correspondendo ao que se esperava. Acredita-se que os processos lingüísticos de conhecimento implícito se

instalam nas crianças desde cedo e é a partir deles que elas chegarão à análise consciente da linguagem.

Como resultado, uma grande parte desses trabalhos, aponta as habilidades metafonológicas, como colaboradoras do processo de aprendizagem da linguagem escrita. Essas habilidades, também designadas como consciência fonológica, possibilitam a identificação dos componentes fonológicos das unidades lingüísticas.

Segundo Barrera e Maluf:

“Atualmente existe considerável suporte empírico não apenas para a hipótese da existência de uma relação interativa entre consciência metalingüística e alfabetização, como também para a hipótese de que certas habilidades metalingüísticas podem desempenhar um papel facilitador na aprendizagem da leitura e escrita...” (2003, p. 86).

Maluf e Barrera (1997), por exemplo, observam que os estudos sobre consciência fonológica e aquisição da escrita são muito úteis para o ensino e a aprendizagem dessa habilidade, bem como para o desenvolvimento de propostas de alfabetização mais eficazes.

Alguns países estão se beneficiando dos resultados das pesquisas que têm como foco a aquisição da linguagem escrita para a realização de reformas nas políticas públicas, sobretudo nas práticas de alfabetização.

Mais especificamente no Brasil, a Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados encomendou um relatório a um grupo de especialistas nacionais e estrangeiros – Cardoso-Martins; Capovilla; Gombert; Oliveira; Moraes; Adams e Beart, sob a organização de Capovilla (2003) – com o objetivo de apresentar uma visão atualizada sobre as teorias e práticas de alfabetização, bem como propostas para o avanço dos conhecimentos e debates em nosso país.

Problemas educacionais e de aprendizagem existem, de modo geral, em todos os países, embora os importantes conhecimentos gerados pelas pesquisas tenham potencial para dar sustentação a sistemas educacionais de boa qualidade para a grande maioria da população.

O relatório da Comissão de Especialistas (Capovilla, Org.,2003) aponta algumas condições importantes para garantir um sistema educacional de qualidade

com relação aos professores, à gestão escolar e às práticas eficazes de alfabetização.

Os especialistas recomendam que para os professores são necessários programas de ensino que tenham expectativas claras para cada série; avaliações externas com retorno através de supervisão, controle e incentivo; existência de regras a respeito dos recursos destinados à aquisição de material escolar e que sejam claros e definidos os requisitos de formação, certificação, salários e carreira.

Em se tratando da gestão escolar o relatório recomenda que existam regras a respeito da disponibilização dos recursos e que estes sejam adequados e úteis à escola e aos alunos; autonomia para a escola no que diz respeito à escolha de abordagens e métodos pedagógicos, partindo de programas de ensino que tenham uma avaliação sistemática; a gestão deve ser eficaz; contar com a participação efetiva dos pais em parceria com a escola; que os dados oriundos do desempenho da escola e dos professores possam ser utilizados e aproveitados para superação das dificuldades.

Essas condições são indispensáveis para o bom funcionamento do sistema educacional. Contudo, elas precisam ser garantidas todas concomitantemente. Os salários, materiais didáticos e campanhas momentâneas não garantem resultados que se mantêm.

De acordo com o relatório da Comissão de Especialistas (Capovilla, Org., 2003), as políticas específicas sobre alfabetização devem conter alguns componentes:

- ter um programa que seja iniciado na 1ª série do ensino fundamental;
- a certificação dos professores alfabetizadores deve estar embasada nos modelos eficientes e eficazes;
- devem ser criadas regras para a produção de materiais didáticos de qualidade, bem como critérios que orientem a escolha por parte dos professores;
- a formação inicial dos professores alfabetizadores deve seguir requisitos claros;
- o programa de ensino deve ser planejado e calcado nas evidências científicas apontadas nas pesquisas atuais e sobre as condições em que funciona;

- os profissionais devem ser orientados e instrumentalizados para o diagnóstico e tratamento dos alunos com alguma dificuldade especial;
- veiculação de informações, por parte da mídia, sobre programas especiais que ajudem as famílias e professores no preparo das crianças para o processo de aprender a ler e a escrever.

O relatório considera que não existe solução relâmpago para os problemas com a alfabetização, principalmente quando esses graves problemas atingem a proporção do que ocorreu no Brasil. O diálogo entre as autoridades e a comunidade científica brasileira e internacional trará conhecimento, visão e compreensão acerca da alfabetização para o nosso país.

Os autores alertam que a discussão a respeito da alfabetização não pode e não deve ficar reduzida às questões político-partidárias, mas que as análises sejam discutidas de maneira produtiva e as recomendações apontadas, com um único objetivo: a melhoria da educação das crianças.

Com base nos estudos realizados a respeito das capacidades metalingüísticas e no meu trabalho como coordenadora pedagógica, a presente pesquisa pretende realizar um estudo com crianças do 1º ano do ensino fundamental para investigar como se apresenta a relação entre a aprendizagem da linguagem escrita e a consciência fonológica nessas crianças no início da escolarização.

Na relação cotidiana com as professoras alfabetizadoras observo um desconhecimento sobre a existência das habilidades metalingüísticas – em especial a consciência fonológica –, como desenvolvê-las nas crianças de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental e como essas habilidades podem facilitar a aprendizagem da leitura e escrita e torná-la mais significativa.

Desta forma, temos como objetivo contribuir com os estudos sobre consciência fonológica e aquisição da escrita, uma vez que os resultados da pesquisa podem favorecer a elaboração de propostas pedagógicas mais eficazes para a aprendizagem da linguagem escrita, bem como ampliar o conhecimento das professoras que estão à frente do processo de alfabetização.

1. Aprendizagem da Linguagem Escrita: algumas considerações

1.1 Sistemas de Escrita

A história da escrita mostra que as letras e os algarismos passaram por muitas transformações e precisaram de muitos séculos para estar na forma que hoje utilizamos no dia-a-dia.

A escrita teve início na Suméria, local onde hoje se localizam o Irã e o Iraque, região conhecida por Mesopotâmia, por volta do ano de 3100 a. C.

Segundo Cagliari (1999), a idéia de escrever se espalhou rapidamente pelo mundo e como as línguas eram muito diferentes, surgiram sistemas de escrita, também muito diferentes.

A linguagem escrita, comparada com a linguagem falada, é uma forma recente de comunicação. Os primeiros traços de escrita têm apenas seis mil anos e o registro era utilizado para a contagem dos escravos, de empregados e de cabeças de gado.

De acordo com Moraes (1996), a escrita que representa a linguagem oral é bem mais recente do que a escrita contábil, surgindo há três ou quatro mil anos. Para ele, exceto algumas patologias todas as crianças conseguem aprender a falar, desde que não sejam privadas da vivência lingüística.

Quando pronunciamos as palavras produzimos sons que evocam as letras e, conseqüentemente, despertam para um sentido. As representações semânticas, fonológicas e ortográficas das palavras apresentam uma comunicação interativa no sistema mental.

Analisando a escrita sob o ângulo das capacidades cognitivas, a escrita e a fala não são adversárias, pelo contrário, elas são colaboradoras muito eficazes. (Moraes, 1996).

De acordo com a história, existem diferentes sistemas de escrita a saber: pictográfico, ideográfico, logográfico, silábico e alfabético.

O sistema pictográfico é o mais primitivo, porque representa um objeto de forma simplificada. Podemos citar os desenhos indígenas, que comportavam um certo número de signos conhecidos e oficializados pela comunidade. Um exemplo

desse sistema pode ser uma águia que para esses povos significava a coragem e a pantera que significava a força.

O sistema ideográfico se difere do pictográfico por assinalar uma idéia e não um objeto, por exemplo, uma flecha indicando uma direção a seguir ou o sol que designa a luz ou o calor. No sistema pictográfico, o sol é representado por um círculo com pequenos traços que irradiam a partir dele. Esse exemplo do sol demonstra com maior clareza que o sistema pictográfico representa um objeto e o sistema ideográfico representa uma idéia.

Dentro dos sistemas de escrita, a linguagem falada é representada por meio dos sistemas logográfico, silábico e alfabético e cada um faz a representação da linguagem falada num nível diferente, respectivamente lexical (as palavras e os morfemas que constituem as palavras), silábica e fonêmica.

Segundo Moraes (1996) o que difere os logogramas dos fonogramas é que no primeiro caso eles não comportam a informação a respeito da maneira como se deve pronunciar. Por oposição, os silabários e os alfabetos são escritas fonográficas.

A escrita chinesa e japonesa é composta por muitos logogramas e a nossa escrita também possui alguns, como por exemplo: & (e) ou % (porcentagem).

Como os sistemas de escrita são diferentes, as capacidades lingüísticas exigidas por eles não são as mesmas, o que ocorre, por exemplo, com a aprendizagem da escrita alfabética, pois exige competências diferentes de outros sistemas de escrita e se desenvolve de maneira própria.

Dentro da diversidade dos sistemas de escrita o sistema alfabético permitiu a fixação das formas orais no espaço e no tempo. De acordo com Moraes (1996), o alfabeto pode representar a língua, independente da complexidade de suas estruturas fonológicas, porém, para a aprendizagem da leitura e escrita, exige uma capacidade de análise da língua em fonemas e de síntese de fonemas, o que não acontece com a aprendizagem da leitura e escrita em outros sistemas.

Sobre isso diz Moraes:

“Para compreender a aprendizagem do sistema alfabético, é preciso saber exatamente o que é o alfabeto, como ele se tornou capaz de representar a linguagem no nível dos fonemas, de que capacidades nós precisamos para aprender essa relação, e como a representação

alfabética pode ser modulada por convenções ortográficas” (Moraes, 1996, p. 50).

A Invenção do Alfabeto

“Aqueles símbolos que, no começo, eram usados para representar objetos, acabaram, assim, representando sílabas, vogais e consoantes, dependendo do sistema adotado pelas línguas. A escrita que representa, separadamente, as vogais e as consoantes é o alfabeto” (Cagliari, 1999, p. 165).

A invenção do alfabeto teve como objetivo escrever as palavras pelos sons das vogais e consoantes, mas esse mesmo objetivo passou a encontrar sérias dificuldades com a representação das palavras, pois o que traz o significado da linguagem são as palavras e não as vogais e consoantes.

Segundo Cagliari (1999), as pessoas começaram a perceber que as palavras variavam de pronúncia de um dialeto para outro, como por exemplo: *nois fumo onti di noiti*, isso significa que mesmo com pronúncias diferentes as palavras têm o mesmo significado.

Diante disso, surgiu a ortografia como uma forma neutra de escrever as palavras e cada língua escolhe uma forma de escrita para cada palavra e todas as pessoas, independente do dialeto, escrevem de um único jeito.

Cagliari (1999) destaca que o conhecimento do alfabeto é o ponto de partida, porém, a utilização da ortografia é fundamental, tanto na leitura quanto na escrita.

Os sistemas de escrita têm como característica o nível de estrutura da linguagem que representam. Já a ortografia se refere às convenções usadas em cada língua.

Depois que a ortografia passou a comandar o sistema de escrita alfabética, as pessoas passaram a colocar as letras nas palavras da mesma forma que o chinês coloca os traços nos caracteres do seu tipo de escrita, ou seja, ambos se guiam pelo significado e não pelos sons da fala. Para escrever corretamente algumas palavras, como por exemplo, se é *casa* ou *caza*, ou ainda *jilete* ou *gilete*, é

necessário conhecer as letras que formarão a palavra e não apenas ficar observando como são pronunciadas.

O alfabeto é considerado um sistema fonográfico, uma vez que para escrever nós temos como ponto de partida os sons vocálicos e consonantais. Entretanto, temos a conclusão da tarefa apenas quando nos certificamos de que apesar das diferentes pronúncias, a escrita da palavra é única.

Sobre isso, Cagliari destaca:

“Apenas os caracteres do sistema alfabético conseguem formar sistemas fonográficos, representando os sons da fala em unidades menores do que a sílaba; é, portanto, o sistema mais detalhado quanto à representação fonética.” (1996, p.111).

Para compreender a aquisição do código alfabético podemos considerar o desenvolvimento fonológico da criança. Os bebês de alguns dias de vida são sensíveis à fala. Por volta dos cinco meses os bebês iniciam o período do balbucio, no qual ainda não exercem controle das consoantes e vogais, uma vez que repetem a mesma sílaba por várias vezes (dadadada). A articulação é controlada globalmente.

Ao final do primeiro ano de vida, os bebês conseguem especificar as consoantes e as vogais dentro da sílaba, entretanto a integração dos gestos articulatórios, só aparece por volta de um ano e meio.

De acordo com Moraes (1996), por volta de um ano e meio ou dois anos, ocorre uma combinação de fonemas (consoantes e vogais), que permitirá à criança produzir e identificar quaisquer que sejam as palavras a sua volta. Nesse período, ela está originando a produtividade da linguagem, ou seja, os fonemas são caracteres que constituem o alfabeto, e este nos permite escrever qualquer palavra, seja ela conhecida ou desconhecida.

Quando uma criança inicia o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, é importante que ela aprenda a associar letras e representações conscientes de fonemas. Podemos dizer que existe um componente comum entre a percepção da fala e da aprendizagem do código alfabético: o fonema, mesmo apresentando representações inconscientes no caso da fala e conscientes no caso da leitura.

Sem receber uma instrução a respeito do código alfabético, a criança não

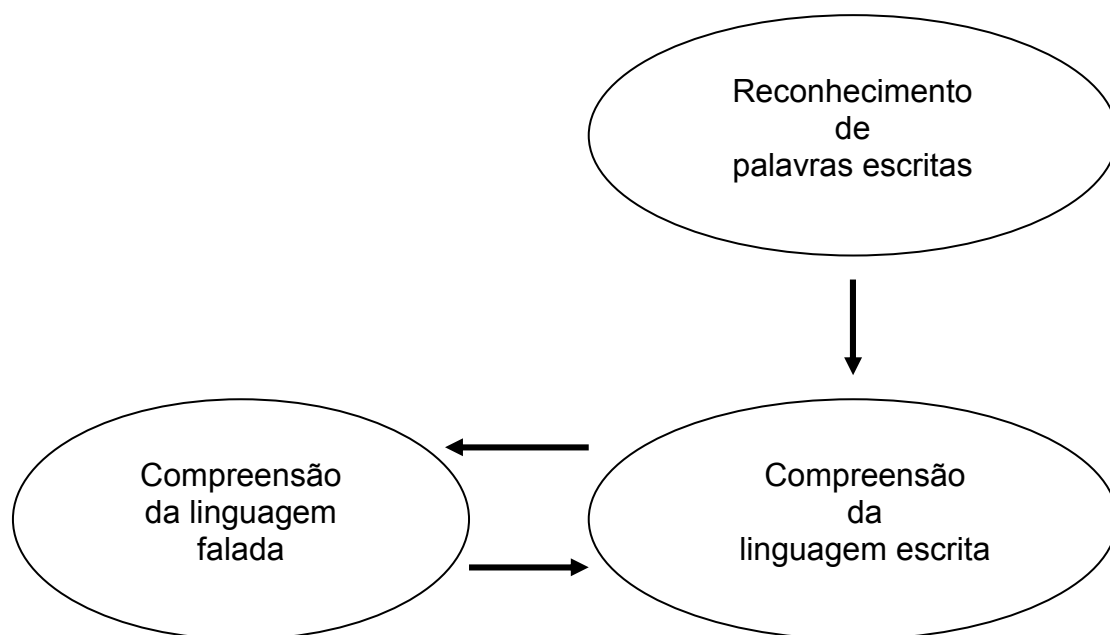
é capaz de descobrir os fonemas, uma vez que quando falamos, eles são recuperados de forma automática e inconsciente. Portanto, parece que aí, reside uma das dificuldades para aprender a ler e a escrever.

1.2 Fases de Aprendizagem da Linguagem Escrita

Morais (1996) considera a escrita mais exigente que a leitura tendo em vista que a leitura não comporta análise fonêmica.

A leitura é o reconhecimento de palavras com base em índices parciais. Já escrever significa evocar e lembrar-se da palavra, sendo que esta lembrança exige dispor de um conjunto de informações.

A compreensão da linguagem escrita é resultante de duas capacidades: a capacidade de reconhecimento das palavras escritas e a capacidade de compreensão da linguagem falada. Quando ocorrem dificuldades ou deficiências para compreender a linguagem escrita, estas podem estar relacionadas a uma ou outra capacidade ou ainda, ambas (Morais, 1996).



A realização de exercícios de escrita de letras permite a familiarização e o reconhecimento das mesmas. Copiar uma palavra contribui para a atenção da seqüência de letras, favorecendo a formação de representações ortográficas e não

simplesmente de imagens logográficas.

Segundo Morais (1996), Frith, em sua teoria, considera a aprendizagem da leitura e da escrita relacionadas entre si.

Na concepção de Frith (Frith, 1985 apud Pinheiro, 1994, p.72), a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo interativo que ocorre na sequência de três fases: a fase logográfica, a fase alfabética e a fase ortográfica. Vejamos a seguir a explicação para cada fase:

Fase logográfica

Nessa fase espera-se que a criança apresente uma capacidade instantânea de reconhecer palavras familiares, ou seja, que pertençam ao seu vocabulário. Para isso, toma como referência as características gráficas, não importando a ordem e a sequência das letras. Nesse tipo de processamento as palavras são tratadas como um todo e o leitor iniciante adota estratégias de “adivinhação” para as palavras orais que correspondem às indicações visuais, porém, não sabe ler. Diante disso, uma palavra desconhecida fora de um contexto não pode ser lida, mas se estiver diante de um contexto, pode ser adivinhada. Para Frith (Frith, 1985, apud Pinheiro, 1994, p.73), a habilidade logográfica só está pronta para ser adotada na escrita quando atinge um nível mais avançado na leitura.

Fase alfabética

Durante essa fase a criança começa a adquirir conhecimento sobre o princípio alfabético, o que requer a consciência dos sons que compõem a fala, ou seja, a habilidade de “prestar atenção” permite à criança relacionar as unidades ortográficas (letras e grupos de letras) às unidades fonológicas correspondentes (sílabas, partes de sílabas, fonemas). As regras mais simples (decodificação sequencial) são aprendidas primeiramente e as regras mais contextuais (decodificação hierárquica), posteriormente. Exemplos de regras mais contextuais podem ser: o uso de m antes de p e b., o som de [k] representado pela letra c e tantos outros. Nesse momento, a estratégia alfabética é adotada para a escrita e a estratégia logográfica continua sendo utilizada para a leitura. Um exemplo para essa situação é quando uma criança da educação infantil escreve uma palavra e depois

não consegue realizar a leitura. Um próximo momento, ainda dentro da fase alfabética, e Frith (Frith,1985, apud Pinheiro, 1994, p.74), destaca que a criança torna-se capaz de aplicar as regras de correspondência tanto para a escrita quanto para a leitura, indicando que ela está funcionalmente alfabetizada. Algumas dificuldades podem ocorrer nessa fase, dependendo do nível de regularidade do sistema de escrita, a criança terá problemas com palavras irregulares, que embora estejam escritas de maneira errada, transmitem o som da palavra que a criança pretende escrever. A estratégia fonológica como estratégia predominante pode prejudicar mais a escrita do que a leitura, uma vez que a palavra pode ser regular entre letra e som, mas sua grafia no sentido som e letra pode estar incorreta. Exemplos: **geito** (jeito) e **mel** (méu). A partir do momento que a criança passa a escrever **rocha** e não **roxa**, ela deve estar recuperando a escrita do seu sistema grafêmico de palavras (ou léxico), deixando de utilizar a estratégia fonológica.

Fase ortográfica

De acordo com Frith (Frith,1985, apud Pinheiro, 1994, p.75), nessa fase a criança deverá ser capaz de analisar automaticamente as palavras em unidades ortográficas – as sílabas, sem conversão fonológica. As sílabas podem formar um conjunto cuja combinação e recombinação pode gerar um número ilimitado de palavras. O processamento das palavras é realizado de forma analítica e as representações lexicais são especificadas, atingindo um grau de desenvolvimento em que passam a ser adotadas na escrita. No próximo momento, a criança adquire a competência adulta. Em um outro estudo da mesma autora (Frith, 1980, apud Pinheiro, 1994 p.75), foi verificado que ocorre distinção entre a fase ortográfica da leitura e a fase ortográfica da escrita, pois algumas crianças podem atingir competência completa na leitura, porém, continuar no estágio alfabético da escrita. Segundo ela, para esse caso, o estágio ortográfico na leitura precede o estágio ortográfico na escrita.

Enquanto na estratégia logográfica a criança reconhece as palavras por configurações visuais não específicas, na estratégia ortográfica, ela reconhece através de uma análise lingüística. Em contrapartida, a fase ortográfica se distingue da alfabética pela análise de unidades maiores e pela não utilização da conversão

fonológica, existindo um reconhecimento instantâneo.

De acordo com Pinheiro (1994), a teoria de Frith nos mostra que para cada fase de desenvolvimento existe um nível divergente entre as estratégias usadas para a leitura e escrita e outro nível convergente entre ambas, ou seja, quando a habilidade logográfica atinge um nível mais avançado na leitura ela começa a ser adotada na escrita. Contrariamente acontece na fase alfabética ela é adotada na escrita e depois, transfere-se para a leitura. E por último, na fase ortográfica a leitura inicia essa fase. Vale ressaltar que nessa perspectiva teórica o desenvolvimento das estratégias é sequencial e resulta da fusão das habilidades próprias das fases precedentes.

1.3 Enfoque Metalingüístico

A criança, desde muito pequena, manipula a linguagem tanto na forma como a produz como na forma de compreender aquilo o que produziu e isso se dá espontaneamente. Conforme vai se desenvolvendo, ela começa a operar com consciência os aspectos lingüísticos.

O termo metalinguagem refere-se às atividades conscientes e reflexivas da linguagem. Portanto, uma atividade pode ser considerada metalingüística quando é realizada conscientemente pela pessoa, o que implica a capacidade de reflexão e autocontrole sobre a linguagem.

De acordo com Yavas (1998), consciência metalingüística pode ser definida como a capacidade do indivíduo de tratar a linguagem como objeto de análise e reflexão e a capacidade de controlar e planejar seus próprios processos lingüísticos, ou seja, a consciência metalingüística refere-se à habilidade de refletir sobre a linguagem.

Para Gombert (2003) a capacidade metalingüística refere-se ao controle consciente dos tratamentos lingüísticos que a pessoa opera e essa capacidade deve ser diferenciada da simples possibilidade de linguagem.

A competência metalingüística possui diferentes dimensões que podem envolver alguns aspectos lingüísticos como: fonemas, morfemas, palavras, sentenças, gramática, sintaxe, pragmática e semântica (Roazzi e Carvalho, 1995).

Podemos observar a ocorrência dos epiprocessos nas autocorreções que as crianças de 2-3 anos manifestam e alguns autores, afirmam que a partir dos dois anos, já existem atividades metalingüísticas nas crianças.

Para Gombert (2003), a reflexão intencional é inerente à atividade metalingüística e propõe o termo “epilingüístico” para se referir aos comportamentos que se assemelham ao comportamento metalingüístico, porém, o sujeito não controla conscientemente.

Gombert considera: *“é esta similaridade de superfície que faz com que o comportamento epilingüístico seja confundido com um comportamento metalingüístico”* (2003, p. 21).

Ainda Gombert (1990) destaca que o conhecimento epilingüístico é o responsável pela transformação das representações intuitivas em representações explícitas, ou seja, esse conhecimento se refere aos conhecimentos implícitos que não estão disponíveis para a análise consciente.

Em contrapartida, o conhecimento metalingüístico retrata a capacidade intencional sobre os aspectos da linguagem, permitindo a resolução de problemas complexos.

Diante disso, pode-se dizer que existe uma diferença qualitativa nas próprias atividades cognitivas nesses dois comportamentos.

As habilidades epilingüísticas se instalam de maneira natural e acompanham o desenvolvimento da criança, o que não acontece com as habilidades metalingüísticas, resultantes de aprendizagens mais explícitas, de natureza escolar.

A aquisição da linguagem escrita muito difere da aprendizagem da linguagem oral, pois para aprender a falar e a compreender a linguagem oral sem o conhecimento da estrutura formal de sua língua, basta apenas, permanecer em contato com a linguagem do seu ambiente.

A habilidade de escrita não se restringe apenas à instalação das capacidades lingüísticas, mas também em igualdade de condições, ao desenvolvimento de capacidades metalingüísticas. Essas capacidades referem-se aos conhecimentos fonológicos (bem como morfológicos e sintáticos) e a abordagem metalingüística da aprendizagem parece poder contribuir para uma melhor compreensão da aprendizagem da linguagem escrita dessa aprendizagem.

De acordo com Barrera (2003), normalmente a criança começa a freqüentar a escola já sendo capaz de se comunicar, ou seja, de utilizar a linguagem

como forma de expressão e compreensão do que está sendo dito. Para ela, a aquisição dessa competência se dá naturalmente, por meio do processo de socialização, que proporciona ainda, a internalização de regras gramaticais utilizadas de maneira não-consciente pela criança, mas que permitem o seu desempenho lingüístico.

Barrera (2003) encontrou na literatura três explicações para o surgimento das habilidades metalingüísticas:

- 1) a capacidade metalingüística se desenvolve ao mesmo tempo em que a linguagem falada;
- 2) o desenvolvimento da capacidade metalingüística está mais relacionado ao desenvolvimento cognitivo, responsável pelo controle consciente do indivíduo, o que ocorre por volta dos sete anos;
- 3) a capacidade metalingüística resulta da instrução formal que ocorre no decorrer do processo de alfabetização.

A capacidade de analisar e manipular a linguagem de forma consciente pode ser considerada uma aprendizagem de natureza escolar. Por outro lado, um certo nível de consciência metalingüística parece ser necessário para a aprendizagem da linguagem escrita. Essas duas posições têm gerado controvérsias entre os estudiosos dessa temática: se a capacidade metalingüística antecede o processo de aquisição da linguagem escrita ou se essa capacidade é uma consequência do processo de aquisição da linguagem escrita.

Atualmente a abordagem teórica mais aceita sobre as relações entre consciência metalingüística e alfabetização parece ser a perspectiva interativa, que dá sustentação à existência de influência mútua entre ambas e são defendidas por alguns autores. (Morais, Alegria e Content, 1987; Manrique e Signottrini, 1988, apud Barrera, 2003).

1.4 Aprendizagem da Escrita e Habilidades Metalingüísticas

A aprendizagem da linguagem escrita faz parte de um amplo processo de desenvolvimento sociocultural e histórico da humanidade.

Em países mais desenvolvidos essa aprendizagem tem espaço garantido desde a mais tenra idade. No Brasil assim como nos países em desenvolvimento,

um grande número de cidadãos atinge a idade adulta sem ter tido acesso à escola, ou se tiveram acesso não conseguiram permanecer nela.

De acordo com Maluf (2005), como vivemos em uma sociedade letrada, o fato das pessoas não lerem e não escreverem significa uma forma de exclusão social e a participação plena da cidadania fica negada a essas pessoas.

Existem muitos estudos relacionados com a aprendizagem da escrita nos últimos 30 anos e esses estudos demonstram que a aprendizagem da fala ocorre de maneira natural, ou seja, ela é espontaneamente adquirida quando a pessoa convive em um grupo de falantes e isso é explicado pelas pré-formações genéticas próprias da espécie humana. Já a aprendizagem da linguagem escrita deve ser fruto de um ensinamento.

Na perspectiva psicológica, a leitura é amparada por um sistema cognitivo que atua sobre a informação grafada, permitindo um contato com os conteúdos de memória, tornando possível a sua utilização por parte de nossos processos de pensamento (Maluf, 2005).

A aprendizagem dos sistemas alfabéticos de escrita passa pela perspectiva de que tudo o que é falado pode ser escrito, ocorrendo a união entre fala e escrita, ou seja, a fala é representada por fonemas (sons) e a escrita é representada por grafemas (letras). Portanto, para escrever é necessária a habilidade de transformar fonemas em grafemas e para ler é necessária a habilidade de transformar grafemas em fonemas. Sobre isso Maluf (2005) destaca que aprender a ler não é o mesmo que ler para aprender, da mesma forma que aprender a escrever é diferente de já saber escrever.

A aprendizagem da leitura prediz um conhecimento da língua falada, compreendendo que é possível escrever o que se fala. Para a aprendizagem da linguagem escrita é fundamental entender que ela carrega significados, que são demonstrados pelas letras que representam sons e quando combinadas, formam sílabas, palavras, frases, textos.

O objetivo a ser alcançado através da leitura é a compreensão e para chegar a essa compreensão é necessária a percepção de palavras grafadas e delas extrair uma pronúncia. Na perspectiva metalingüística, ler não é o mesmo que compreender, pois podemos ler palavras sem compreendê-las e podemos compreender palavras sem fazermos a leitura.

É fundamental a aquisição de duas competências: reconhecer palavras (codificação e decodificação) e compreender textos (vocabulário e vivência social).

São várias as habilidades que podem ser reconhecidas na capacidade metalingüística. Assim por exemplo, a consciência fonológica, a consciência sintática e a consciência lexical.

Consciência fonológica

“É necessário considerar a consciência fonológica não como um constructo unitário e organizado, mas como uma habilidade cognitiva geral, composta de uma combinação complexa de diferentes habilidades, cada uma suas próprias peculiaridades.” (Roazzi e Dowker, 1989, p. 31)

A consciência fonológica tem sido definida como a habilidade em analisar as palavras da linguagem oral de acordo com as unidades sonoras que a constituem.

Alguns estudos mostram que as habilidades de análises silábicas são freqüentemente observadas entre crianças em idade pré-escolar, provavelmente devido aos fatores fono-articulatórios.

Por serem as sílabas as unidades lingüísticas isoláveis no momento da fala, parece ser o principal fator responsável pela elaboração da hipótese silábica anterior à hipótese alfabética, de acordo com os escritos de Ferreiro e Teberosky (1986).

Já a habilidade de análise fonêmica se torna decisiva no domínio da escrita alfabética, em virtude dessa aprendizagem supor a associação entre grafemas e fonemas, em que para representá-los é necessário isolá-los. A maioria dos pesquisadores tem visualizado uma interação entre a consciência fonológica e a aquisição da escrita, quando admitem uma influência mútua entre ambos os aspectos.

De acordo com Barrera (2003), os alunos tendem a prestar mais atenção no aspecto sonoro e segmental da linguagem oral, no momento de aquisição da linguagem escrita. Para a autora, pode haver uma suposição de que o nível de

consciência fonológica adquirido anteriormente à aprendizagem mais formal seja um facilitador para o processo de aprendizagem da escrita.

Alguns autores defendem o trabalho com atividades pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da consciência fonológica para facilitar o processo de aquisição da linguagem escrita, ou seja, desenvolver atividades que promovam na criança a percepção de palavras enquanto seqüências sonoras, possibilitando a análise e síntese dos sons das quais as palavras são compostas. (Roazzi e Dowker, 1989; Maluf e Barrera, 1997; Adams e colaboradores, 2006).

De acordo com Adams e colaboradores (2006), ao entrar na escola, as habilidades lingüísticas das crianças costumam estar bem desenvolvidas. Geralmente, pronunciam corretamente as palavras, a gramática é bem aperfeiçoada e conseguem se comunicar com as pessoas a sua volta.

Através das suas interações diárias, as crianças se concentram no significado e na mensagem que recebem das pessoas. Entretanto, para direcionar a atenção delas para a forma e estrutura é uma tarefa difícil, pois geralmente ainda não têm conhecimento suficiente e reflexivo das partes das palavras e de como elas se combinam e se organizam na linguagem oral.

Os jogos dirigidos são boas alternativas para desenvolver a consciência lingüística das crianças. Os jogos são planejados para serem fundamentos para os próximos, a fim de desenvolver uma dimensão específica da consciência fonológica.

O trabalho com os jogos dirigidos deve ser iniciado pelos jogos de escuta, porque através deles as crianças serão introduzidas na habilidade de ouvir de maneira ativa, atenta e analítica. Um exemplo pode ser uma música conhecida das crianças, que em determinados momentos tenha um trecho trocado por outras músicas. Ao perceberem essas alterações, é sinal de que elas estão aprendendo a ouvir ativa, atenta e analiticamente.

Os jogos com rimas são excelentes para a iniciação à consciência fonológica, uma vez que as semelhanças e diferenças entre os sons das palavras começam a despertar nas crianças a idéia de que a língua tem forma.

A consciência das palavras e frases visa desenvolver a consciência das crianças de que a nossa fala é composta por uma seqüência de palavras.

Segundo Adams e colaboradores (2006), as frases são formadas por palavras com significado; a ordem dessas palavras permitirá a presença ou ausência de significado e as frases completas permitem a transmissão do nosso pensamento.

Após ocorrer o entendimento de que as frases são formadas por palavras, as crianças precisam aprender que as palavras são formadas por unidades menores: as sílabas.

Um bom exercício pode ser bater palmas para o próprio nome e depois esse mesmo exercício pode ser estendido para outras palavras, como por exemplo: *ge-la-ti-na*. Mais tarde, os jogos devem avançar da análise para a síntese, de modo que *ge-la-ti-na torne-se gelatina*.

Os jogos que introduzem fonemas iniciais e finais permitem às crianças conhecerem e perceberem que as palavras contêm fonemas e como os pronunciamos isoladamente. É importante a criança sentir na boca, por meio da pronúncia, o modo de articulação. Os fonemas iniciais são mais fáceis do que os finais, pois a grande maioria das pessoas não cuida da pronúncia final dos fonemas: *eu vô falá*, ao invés de *eu vou falar*.

As menores unidades da língua são representadas pelos fonemas, o que pode explicar a dificuldade deles serem percebidos. Os jogos permitem desenvolver nas crianças a capacidade de analisar as palavras em uma seqüência de fonemas isolados, separando-os e sintetizando-os. Existe, ainda, outra explicação para a dificuldade de percepção dos fonemas: ela se concentra nos fones – representantes dos fonemas – que não podem ser facilmente diferenciados na fala contínua, sendo difícil para as crianças perceberem o que estão buscando. Para isso, é interessante que as crianças olhem umas para as outras, enquanto produzem um fone.

No estudo realizado por Maluf e Barrera (1997), os resultados demonstraram maior freqüência de segmentações fonêmicas realizadas por crianças mais velhas, o que sugeriu para as autoras maior dificuldade/complexidade desse tipo de análise fonológica.

Ainda de acordo com Adams e seus colaboradores (2006), o desenvolvimento da consciência fonêmica é importante para a percepção de “insights” lingüísticos. Entretanto, para a realização de atividades que introduzirão a relação das letras com os sons da fala é necessário que os alunos já tenham estabelecido certa familiaridade com as letras.

Conforme as crianças exercitam a síntese de palavras a partir dos fonemas e a análise de fonemas a partir das palavras, elas estão praticando dizer e ouvir fones/fonemas isoladamente e em contexto. Desta forma, passam a sentir

familiaridade com os sons dos fonemas e com a forma de como os fones são pronunciados.

Sobre isso Adams e seus colaboradores destacam:

“As pesquisas demonstram que, uma vez que as crianças tenham dominado a consciência fonêmica dessa forma, geralmente se segue um conhecimento útil do princípio alfabético com bastante facilidade. Isso não é de admirar: tendo aprendido a prestar atenção e a pensar sobre a estrutura da língua dessa forma, o princípio alfabético faz sentido. E tudo o que falta para que ele se torne utilizável é o conhecimento da letra específica pela qual cada fonema é representado.” (2006, p 124)

Consciência lexical

A habilidade da consciência lexical significa a segmentação da linguagem oral em palavras, tanto para aquelas com função semântica (substantivos, adjetivos, verbos), quanto para aquelas com função sintático-relacional, ou seja, que possuem significado apenas quando estão inseridas em uma sentença (conjunções, preposições, artigos).

Barrera (2003) verificou que alguns autores afirmam ser difícil para as crianças não-alfabetizadas analisarem a fala em segmentos, devido ao fato da fala apresentar-se como um segmento contínuo, no qual nem sempre todas as unidades são perceptivas.

De acordo com Ferreiro e Pontecorvo (1996, apud Barrera, 2003), as crianças pequenas parecem considerar “palavras” como sendo aquelas com referência concreta e outras coisas como conjunções, preposições, etc, têm a finalidade de juntar as palavras.

Verificando os textos produzidos pelas crianças que se alfabetizaram recentemente, podemos perceber certa dificuldade em segmentar corretamente o que se escreve, ou seja, colocar os espaços em branco entre as palavras.

Consciência sintática

A consciência sintática refere-se a uma habilidade de reflexão e manipulação mental da estrutura gramatical das palavras e possui relação direta com a articulação da linguagem.

A sintaxe é formada por um número limitado de unidades, que permitem construir, a partir de diferentes combinações, infinitas mensagens que para terem sentido, são necessárias regras convencionais de combinações entre as palavras.

Alguns estudos psicolinguísticos sugerem que a aquisição da linguagem escrita não depende apenas dos aspectos fonológicos e morfológicos da linguagem oral, pois tanto a escrita quanto a leitura não são simples processos de codificação e decodificação de palavras isoladas, elas partem de relações entre letras e sons.

Dentro dessa perspectiva, o bom leitor é capaz de utilizar tanto seu conhecimento da estrutura gramatical das frases como sua experiência pessoal, identificando as palavras dedutivamente, utilizando-se de pistas semânticas e sintáticas que o próprio texto fornece.

De acordo com Barrera (2003) muitas pesquisas para investigar a consciência sintática utilizam tarefas de “julgamento”, nas quais os participantes devem avaliar o conteúdo das sentenças como certo ou errado. Entretanto, existem algumas críticas com relação a essa estratégia, porque as crianças pequenas parecem julgar mais os aspectos semânticos, que se refere ao conteúdo da sentença do que o sintático, que se refere à forma da sentença.

A autora encontrou alguns autores que investigam a consciência sintática e utilizam outra metodologia: a correção de sentenças que apresentam incorreções de regras gramaticais (ausência de artigos, ausência de plural, mudança na concordância verbal e outros) que já são conhecidas pelas crianças na linguagem cotidiana.

Muitos estudos empíricos levantam a hipótese de que alguns níveis de habilidades metalingüísticas de ordem fonológica, lexical e sintática precedem a aquisição da linguagem escrita e podem ser encontrados em crianças não alfabetizadas (Maluf e Barrera, 1997).

Os resultados dos estudos encontrados com a temática nos permitem dizer que quando as crianças chegam à escola com mais sensibilidade fonológica e lexical da linguagem oral e mais sensibilidade com a estrutura sintática e semântica da sentença, podem apresentar mais capacidade para aprender a ler e a escrever.

A sensibilidade com o aspecto fonológico-lexical e com a estrutura sintático-semântica pode ser desenvolvida desde a educação infantil com um planejamento de atividades pedagógicas que promovam a conscientização dos aspectos formais e estruturais da linguagem oral, visando essa aprendizagem.

2. Revisão de Literatura

De acordo com Roazzi e Carvalho (1995), muitos estudos mostram como as crianças, desde pequenas, possuem conhecimento a respeito do vocabulário, demonstrando que possuem as regras básicas gramaticais e de conversação.

Conforme vai se desenvolvendo, a criança não só melhora a forma de comunicação com as pessoas, como também, a forma de utilização da linguagem para representar a informação. E ainda não é só isso, a criança aprimora a forma de pensar e refletir sobre a natureza da linguagem, ou seja, ela desenvolve a habilidade de direcionar a atenção sobre a linguagem, refletindo sobre suas funções e estruturas. Nesse momento, a linguagem passa a ser vista como um objeto.

Essa habilidade de focalizar a atenção sobre a linguagem e refletir sobre sua natureza é encontrada na literatura como definição de consciência metalingüística, ou seja, a reflexão consciente a respeito das formalidades da linguagem.

Segundo Roazzi e Carvalho (1995), a literatura mostra que o desempenho dessas habilidades tem um papel muito importante no desenvolvimento lingüístico, pois abrange as autocorreções espontâneas no decorrer da fala, a elaboração de piadas e charadas sofisticadas e a aprendizagem da leitura e escrita.

Por outro lado, a competência metalingüística possui diferentes dimensões e o desenvolvimento ocorre de maneira gradual e percorre um longo período de tempo e pode envolver diferentes aspectos lingüísticos, como por exemplo, morfemas, fonemas, palavras, sentenças, gramática, sintaxe, pragmática e semântica.

Roazzi e Carvalho destacam: *“Quanto mais a criança possui experiências com a linguagem e quanto mais reflete sobre seu uso, maior será sua consciência metalingüística.”* (1995, p. 480).

A consciência metalingüística possui diferentes manifestações como, por exemplo, fonológica, sintática e pragmática. A consciência fonológica refere-se à capacidade para refletir e manipular os sons da fala: fonemas e palavras. Desta forma, o desenvolvimento da consciência fonológica apresenta relação direta com o desenvolvimento da consciência dos sons da linguagem.

A aprendizagem da leitura e da escrita está envolto pela capacidade de realizar correspondências entre os sons da linguagem (fonemas) e as letras que fazem as representações desses sons (grafemas).

Do ponto de vista pedagógico, as atividades que visam à aquisição do valor sonoro, o nome das letras e as atividades de desenvolvimento da consciência fonológica apontam os estudos, produzem efeito superior na aquisição da leitura e escrita. Vejamos a seguir, alguns desses estudos relacionados à consciência fonológica.

De acordo com Maluf e Barrera:

“É durante os anos pré-escolares e início da escolarização que as crianças aprendem a ler e a escrever e desenvolvem a capacidade de prestar atenção à fala analisando-a em seus diversos segmentos, a saber, fonemas, sílabas e palavras. (1997, p. 126)”.

Soares e Cardoso-Martins (1989) realizaram um estudo com o objetivo de investigar o nível de desenvolvimento da consciência fonológica de crianças de pré-escolas das classes populares, comparado ao nível de desenvolvimento da consciência fonológica apresentado por crianças da classe média-alta. Participaram da pesquisa 31 crianças das classes populares e 31 crianças da classe média-alta da cidade de Belo Horizonte, de escolas pública e particular. As crianças foram submetidas individualmente a testes que avaliaram o desenvolvimento da consciência fonológica, bem como o desenvolvimento intelectual. O teste de consciência fonológica avaliou a habilidade da criança em analisar os sons da fala, como por exemplo, palavras que começam com a mesma sílaba, palavras que terminam com a mesma sílaba e palavras cuja sílaba do meio é igual à sílaba do meio da palavra-estímulo. O nível de desenvolvimento intelectual da criança foi avaliado através do teste de matrizes progressivas de J.C. Raven. Os resultados apontaram que as crianças das classes populares apresentaram um nível menor de desenvolvimento de consciência fonológica do que as crianças da classe média-alta. O percentual das crianças das classes populares foi inferior também no teste de Raven, mas a diferença não foi considerada significativa. Segundo as autoras, é pouco provável que a diferença no nível de consciência fonológica dos dois grupos de crianças pudesse ser explicada em termos de diferenças no seu nível de

desenvolvimento intelectual. A correlação entre os escores obtidos pelas crianças das classes populares e da classe média-alta no teste de consciência fonológica e a porcentagem no Raven foi praticamente nula.

Em continuidade ao trabalho iniciado por Soares e Cardoso-Martins (1989) mencionado acima, as autoras investigaram uma outra hipótese: a de que as diferenças encontradas no nível de consciência fonológica das crianças das classes populares esteja, em partes, relacionado com a experiência escolar vivenciada antes do período de alfabetização. Para verificar essa hipótese, participaram da pesquisa seis classes do pré-primário de seis escolas situadas em bairros da periferia de Belo Horizonte e seis classes do 2º período de seis escolas particulares da mesma cidade, mas provenientes de bairros de classe média-alta. As classes foram observadas por um assistente de pesquisa que registrava as atividades desenvolvidas dentro e fora da sala de aula. Além das observações, houve a entrevista da orientadora educacional com o objetivo de complementar as informações colhidas com as observações. O objetivo das entrevistas era verificar as atividades desenvolvidas e as observações visavam verificar a frequência das atividades que contribuem para o desenvolvimento da consciência fonológica. Os resultados apontaram que as escolas públicas, ou seja, que atendem as crianças das classes populares, não apresentaram uma frequência bem menor de exercícios que estimulam o desenvolvimento da consciência fonológica do que as escolas que atendem as crianças da classe média-alta, ou seja, as escolas particulares. Como as crianças das classes populares apresentaram um nível menos elevado de consciência fonológica do que as crianças da classe média-alta, é possível dizer que as diferenças na experiência escolar das crianças das classes populares afetem de maneira desfavorável o desenvolvimento da consciência fonológica dessas crianças.

Maluf e Barrera (1997) encontraram uma correlação positiva e significativa entre o desempenho em tarefas de consciência fonológica e a aquisição da escrita. As autoras realizaram uma pesquisa cujo objetivo era estudar a relação entre consciência fonológica e aquisição da linguagem escrita a partir de uma perspectiva psicogenética. A pesquisa contou com a participação de 55 crianças de ambos os sexos, com idade entre 4 e 6 anos, matriculadas em uma pré-escola pública municipal, que atende uma população de nível sócio-econômico médio-baixo. O instrumento utilizado foi composto por 9 questões que avaliaram a consciência fonológica e a aquisição da escrita e aplicado pelas pesquisadoras. A

aplicação seguiu a orientação do método clínico elaborado por Piaget, em que as crianças eram solicitadas a justificar as respostas dadas, a fim de esclarecer o raciocínio utilizado por elas. Os resultados apontaram para uma influência mútua entre o desenvolvimento da consciência fonológica e a aquisição da linguagem escrita. A consciência fonológica não representa apenas uma habilidade mecânica a ser treinada, mas uma capacidade cognitiva a ser desenvolvida, pois envolve o desenvolvimento simbólico que inclui a percepção das diferentes funções da linguagem, a diferenciação consciente entre significantes e significados. Portanto, foi conclusão das pesquisadoras que o desenvolvimento da consciência fonológica facilita a compreensão da relação entre as linguagens oral e escrita e como consequência, a aquisição da escrita.

Capovilla e Capovilla (1997) analisaram em sua pesquisa, o desenvolvimento da consciência fonológica em crianças em fase de alfabetização, verificando o desempenho em provas de manipulação silábica e fonêmica e analisando a existência de intercorrelações entre o desempenho nessas duas provas. Participaram da pesquisa 65 crianças, com idades entre 4 e 6 anos, alunas de uma escola particular da cidade de Marília, em São Paulo. As provas foram aplicadas individualmente, sendo aplicada, primeiramente, a de manipulação silábica e depois de três dias, a de manipulação fonêmica. Os resultados dessa pesquisa mostraram que tanto na prova de manipulação silábica quanto fonêmica o desempenho deu-se em acordo com a idade e o nível escolar da criança. Foi observado que em manipulação silábica os resultados foram superiores aos obtidos em manipulação fonêmica, correspondendo à literatura de que a alfabetização e o desenvolvimento da consciência fonológica ocorrem paralelamente.

Guimarães (2001) realizou um estudo que teve como objetivo avaliar o nível de consciência fonológica dos alunos, analisando a relação entre essa habilidade metalingüística e as diferenças de desempenho na escrita de palavras isoladas. O grupo de alunos era formado por crianças da 1ª, 3ª e 4ª séries do Ensino fundamental de seis escolas da Rede Municipal de Ensino. A pesquisadora aplicou o Teste de Desempenho Escolar – TDE nos alunos indicados pelos professores como tendo dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. Com base nos resultados do teste, os alunos foram agrupados da seguinte forma: grupo 1: composto por 20 alunos da 3ª e 4ª séries que apresentavam dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita; grupo 2: composto por 20 alunos da 1ª série,

emparelhados com os alunos do grupo 1 pelo nível de leitura e escrita; grupo 3: composto por 20 alunos de 3ª e 4ª séries, emparelhados com os alunos do grupo 1 de acordo com a idade cronológica, embora sem dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita. O estudo foi baseado em dois tipos de provas experimentais: tarefa de escrita de palavras isoladas e tarefas de avaliação de consciência fonológica (tarefa de segmentação fonológica, tarefa de categorização fonológica e tarefa de subtração de fonema inicial). Os resultados desse estudo mostraram que em relação à tarefa de segmentação fonológica, todas as crianças tiveram maior dificuldade na segmentação fonêmica. Os dados sugeriram que as crianças realizaram a segmentação fonológica com base em uma representação mental da ortografia das palavras, apontando problemas dos alunos do grupo 1 em relação às representações ortográficas. Quanto à tarefa de categorização fonológica os resultados revelaram que a identificação e a manipulação de sílabas são realizadas mais facilmente do que a identificação e a manipulação de fonemas. Na tarefa de subtração de fonema inicial os resultados mostraram que o desempenho foi bom. Por fim, os resultados apontaram que nas tarefas de consciência fonológica, os alunos apresentaram defasagem. Desta forma, sugere-se que os alunos com dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita participem de atividades voltadas para o desenvolvimento da consciência fonológica abrangendo não apenas a habilidade de perceber os fonemas, mas também a habilidade de manipulá-los.

Outro estudo foi realizado por Barrera e Maluf (2003) com o objetivo de investigar a influência da consciência fonológica, lexical e sintática sobre a aquisição da linguagem escrita. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola localizada na periferia da cidade de São Paulo, que atende crianças provenientes de famílias de baixa renda. Participaram da pesquisa 65 crianças que cursavam a 1ª série e apresentavam o nível pré-silábico de escrita (conforme a concepção de Ferreiro e Teberosky, 1986). A pesquisa foi do tipo longitudinal a fim de verificar as possíveis associações entre as habilidades metalingüísticas dos alunos no início e no final do ano. As pesquisadoras puderam concluir que os melhores desempenhos em leitura e escrita no final do ano foram das crianças que ao iniciarem o processo de alfabetização apresentaram níveis superiores no desenvolvimento da consciência fonológica, principalmente nos aspectos fonológico e sintático.

De acordo com Santos (2004), estudos de intervenção em consciência fonológica sugerem um modo de remediar dificuldades na aquisição da linguagem

escrita.

Santos (2004) realizou uma pesquisa de tipo experimental, de caráter longitudinal e foi desenvolvida em forma de dois estudos. Participaram da pesquisa 90 crianças de 5 a 6 anos que freqüentavam classes de alfabetização em 3 pré-escolas municipais do interior do estado de São Paulo. No estudo 1 foi criado um programa de intervenção para desenvolver habilidades metafonológicas, aplicado em 3 diferentes condições. No estudo 2 foram avaliados os efeitos do programa de intervenção sobre habilidades metafonológicas e escrita num período de 18 meses, nas 3 condições de aplicação do programa de intervenção. No estudo 1 foram encontrados os resultados que sugerem uma interação entre habilidades metafonológicas e aquisição da escrita, demonstrando que o reconhecimento por parte da criança de que a fala é segmentada em palavras e estas podem ser segmentadas em unidades menores, é um elemento facilitador para o processo de alfabetização. No estudo 2 a permanência dos efeitos do programa de intervenção em consciência fonológica ao longo de 18 meses foi avaliada. As crianças foram avaliadas após 5 meses da aplicação do programa e após 18 meses da aplicação do programa. Os resultados mostraram que após 5 meses da aplicação do programa todas as crianças apresentaram avanços nas habilidades metafonológicas, exceto na condição 1 em que tanto o GE (grupo experimental) como o GC (grupo controle) não apresentaram avanços em consciência fonológica, porém, a superioridade do GE sobre o GC se manteve. A pesquisa levantou a hipótese de que o grupo de 9 crianças era pequeno e o modo de aplicação do programa pode ter limitado sua eficácia. Após 18 meses da aplicação do programa de intervenção, as crianças continuaram a apresentar avanços em consciência fonológica, mas não foi observada a diferença entre os grupos experimental e controle. A pesquisadora concluiu que as habilidades metafonológicas favorecem a aprendizagem das crianças que estão iniciando o processo de alfabetização, devido à incidência dessas habilidades na aprendizagem da escrita alfabética.

Paula, Mota e Keske-Soares (2005), realizaram um estudo com o objetivo de verificar a influência da terapia em consciência fonológica no processo de alfabetização, através de atividades que ensinaram explicitamente as relações entre grafema e fonema em crianças de 1ª série. Participaram da pesquisa 46 crianças matriculadas em duas escolas estaduais e duas escolas municipais, distribuídas em três grupos: Grupo Experimental (GE): 17 crianças não alfabetizadas que realizaram

a terapia em consciência fonológica, Grupo Controle (GC): 12 crianças não alfabetizadas que não foram submetidas à terapia e Grupo Alfabético (GA): 17 crianças alfabetizadas. As pesquisadoras aplicaram avaliação da linguagem compreensiva e expressiva, realizada através de diálogo informal: crianças com alterações na fala de origem fonética ou fonológica não participaram da pesquisa; avaliação da leitura e escrita, partindo de um material organizado com base nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1986). Para verificar o desempenho em leitura e escrita foi utilizado um material baseado em Salles (2001), para leitura, e em Pinheiro (1994), para a escrita; avaliação da consciência fonológica, realizada com o grupo experimental. As atividades foram elaboradas baseando-se em Capovilla e Capovilla (1998). Concomitantemente ao trabalho com a consciência fonológica, foram realizadas atividades de ensino explícito da relação entre grafema-fonema. Após conclusão da terapia, foi iniciada a reavaliação do GE e do GC com as mesmas atividades utilizadas anteriormente. O grupo GA não foi incluído na avaliação final devido ao desempenho satisfatório nas avaliações iniciais. As pesquisadoras incluíram o grupo alfabético (GA), para auxiliar na análise do desempenho dos outros grupos. Os resultados apontaram que a terapia em consciência fonológica, associada ao ensino explícito da relação grafema-fonema, contribuiu positivamente para a aprendizagem da leitura e escrita da maioria das crianças (76,47%). Esses resultados confirmam as evidências existentes na literatura de que ensinar para a criança como a fala é estruturada e como pode ser manipulada facilita a compreensão do código alfabético.

Os estudos adquirem grande importância, uma vez que sugerem aos profissionais que trabalham com crianças de séries iniciais aspectos da consciência fonológica tais como: habilidade em rima, aliteração, consciência silábica e consciência fonêmica.

Admitimos a relevância desses estudos, uma vez que eles reconhecem a importância de investigações experimentais em consciência fonológica no sentido de ampliar nossa compreensão a respeito das relações entre consciência fonológica e aquisição da linguagem escrita.

É com base nesses estudos que optamos investigar a relação entre consciência fonológica e aquisição da linguagem escrita em crianças matriculadas no 1º ano do ensino fundamental.

3. Método

A seguir será relatada a pesquisa de caráter longitudinal breve, que foi desenvolvida em forma de 2 coletas de dados. A primeira foi realizada no mês de fevereiro e a segunda no mês de maio do ano de 2007.

Na primeira coleta foi feita uma aplicação coletiva de tarefa de escrita de palavras e uma aplicação individual de tarefa de consciência fonológica.

Na segunda coleta foram aplicados os mesmos instrumentos de avaliação de escrita de palavras e de consciência fonológica.

3.1 Local e Participantes

A pesquisa foi realizada no 1º semestre do ano de 2007, em uma escola da rede particular de ensino, na cidade de Mauá, situada na Grande São Paulo. A escola atende crianças provenientes de famílias de renda média-baixa, oriundas de bairros diferentes, e com perfil socioeconômico semelhante.

Participaram desta pesquisa 53 crianças de 2 turmas de 1º ano. Uma verificação dos diários de classe das duas turmas com as quais foi feita esta pesquisa mostrou-nos que o índice de frequência às aulas dessas crianças é de aproximadamente 90%.

Dessas crianças, 22 são do sexo masculino e 31 do sexo feminino. A tabela 1 mostra a distribuição dos participantes por idade e sexo.

Tabela 1: Distribuição dos participantes por idade e sexo

Idade Sexo	6.0 a 6.11	7.0 a 7.11	Total
Masculino	16	06	22
Feminino	23	08	31
Total	39	14	53

A média de idade é de 6.6 anos e o desvio padrão (*dp*) é de 0.4.

A escola utiliza material estruturado a partir do 1º ano do Ensino Fundamental. É uma apostila bimestral e integra as disciplinas de Língua

Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências.

A escola na qual foi realizada a pesquisa oferece desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. É uma escola de porte médio, instalada em prédio próprio, tem salas amplas e arejadas, espaços de lazer abertos e cobertos.

O acesso a essa escola para que pudéssemos realizar esta pesquisa se deu através de contato com os mantenedores. A pesquisadora trabalhou nessa escola como professora de 1ª série no período de 1998 a 2000 e já os conhecia.

Desta forma, a pesquisadora explicou a eles que esta pesquisa tem como objetivo verificar a relação entre a aquisição da escrita e a consciência fonológica garantindo-se o anonimato aos participantes e uso restrito das demais informações.

Os mantenedores entenderam o objetivo da pesquisa, deram autorização para a realização da mesma e se colocaram à disposição para auxiliá-la em qualquer momento.

A Direção da escola, assim como os mantenedores, pediu que os dados da pesquisa fossem apresentados a eles com a intenção de planejarem ações pedagógicas mais eficientes e eficazes e que possam ser inseridas na metodologia da escola. Esse fato chamou a atenção da pesquisadora, uma vez que revela a disponibilidade dos mantenedores em melhorar a qualidade da educação oferecida pela instituição.

Diante disso, ficou acordado que os resultados desta pesquisa serão apresentados como forma de contribuição para o planejamento das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola.

3.2 Problema

A literatura tem apontado para um avanço dos conhecimentos ligados principalmente à aquisição da linguagem escrita, na perspectiva da psicologia cognitiva da leitura. Nesta pesquisa adotaremos o enfoque metalingüístico.

De acordo com o enfoque metalingüístico a tarefa de aprender a ler e a escrever compreende a instalação de habilidades que abrangem os aspectos fonológicos, lexicais, morfológicos, sintáticos, semânticos e ortográficos da linguagem escrita.

Encaminhamos este estudo com o objetivo de verificar como se apresenta

a relação entre a aprendizagem da escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica em crianças no início do processo de escolarização.

Como relatado na revisão de literatura são numerosas as pesquisas que mostram uma relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da linguagem escrita.

Interessa-nos aqui testar novamente a hipótese de relação entre essas duas variáveis, desta feita com crianças de uma escola privada, que estão no 1º ano do ensino fundamental.

Interessa-nos também verificar como evolui, após três meses, essa relação entre consciência fonológica e escrita.

Pretendemos investigar as seguintes hipóteses:

- As crianças que possuem a habilidade de consciência fonológica (CF) mais desenvolvida também mostrarão maiores avanços na escrita (E).
- Após 3 meses de aprendizagem formal em sala de aula, as crianças que mostrarão melhor desenvolvimento da consciência fonológica (CF) também mostrarão melhores resultados na aquisição da escrita (E).

Pergunta-se também:

- Como se apresenta o desenvolvimento da escrita (E1) no início do processo de alfabetização?
- Como se apresenta o desenvolvimento da escrita (E2) após três meses de escolarização?
- Como se apresenta o desenvolvimento da consciência fonológica (CF1) no início do processo de alfabetização?
- Como se apresenta o desenvolvimento da consciência fonológica (CF2) após três meses de escolarização?
- A escrita 1 (E1) e a consciência fonológica 1 (CF1) estão associadas? As crianças que têm a consciência fonológica mais desenvolvida também aprenderam mais na escrita?

3.3 Instrumentos e Procedimentos de Coleta de Dados

Para o presente estudo foi adotado um delineamento de tipo longitudinal breve, com o objetivo de verificar a associação entre consciência fonológica e linguagem escrita dos alunos em dois momentos: em fevereiro e em maio. Justifica-se o intervalo de 3 meses, uma vez que nesse período ocorrem muitas diferenças no nível de aprendizagem das crianças, o que nos permitirá verificar como se apresenta a relação entre aprendizagem da linguagem escrita e a consciência fonológica, bem como a evolução de ambas.

Em cada uma das duas turmas foi aplicada inicialmente a prova de escrita e depois a prova de consciência fonológica.

1ª coleta: fevereiro de 2007

▪ **Tarefa de avaliação de escrita**

A avaliação coletiva de escrita foi realizada por meio de um ditado composto de 20 palavras e aplicada separadamente em cada uma das turmas. As palavras variam em tamanho (de 4 a 7 letras). Foram utilizadas as listas de palavras utilizadas por Sousa (2005), levantadas de Pinheiro (1994) com algumas adaptações que se fizeram necessárias. As crianças foram instruídas que cada palavra, depois de ditada pela pesquisadora, seria repetida mais duas vezes.

- Foram utilizadas as seguintes palavras: **duas, fala, café, chuva, festa, papai, depois, folhas, chapéu, vela, brigas, medalha, hoje, onça, azul, criança, leões, gemido, tigela, barraca** (conforme Anexo 1).
- Para essa avaliação os resultados serão designados como E1 (escrita 1).

▪ **Tarefa de avaliação de consciência fonológica**

A tarefa de avaliação de consciência fonológica foi aplicada individualmente. A pesquisadora permaneceu em uma sala separada, chamando cada criança em sua respectiva sala de aula e ao término da prova, a acompanhou no retorno à sala de aula, permitindo que a criança se sentisse tranquila em participar da pesquisa.

O instrumento utilizado foi composto de 5 tipos de questões com 4 itens, distribuídos em a-b-c-d, baseadas nas utilizadas por Santos (2004) com algumas adaptações que se fizeram necessárias e seqüenciadas da seguinte forma (conforme Anexo 2):

1) identificação de rima: a pesquisadora pronuncia as palavras e pede para a criança identificar quais as duas palavras que terminam com o mesmo som. A questão é precedida de dois itens de treino: **gato, rato, cama/ touca, bebê, louca. a) mão, giz, pão; b) moça, queijo, beijo; c) café, boné, sapato; d) boneca, menino, soneca.** *“Eu vou falar três palavras e você vai me dizer quais palavras terminam com o mesmo som.”*

2) identificação de aliteração: a pesquisadora pronuncia as palavras e pede para a criança identificar quais as duas palavras que começam com o mesmo som. A questão é precedida de dois itens de treino: **leite, legal, onça/ pato, bola, padre; a) vila, tigre, viola; b) livro, cabeça, canário; c) sacola, caderno, sapato; d) balança, piscina, banana.** *“Eu vou falar três palavras e você vai me dizer quais palavras começam com o mesmo som”.*

3) segmentação da sentença em palavras; a pesquisadora pronuncia a frase e pede para a criança distribuir uma ficha colorida para cada palavra. A questão é precedida de dois itens de treino: **A menina canta; O menino joga bola. a) O gato mia. b) Meu pai foi trabalhar; c) O jogador marcou um gol; d) O carro quebrou perto da ponte.** *“Eu vou falar uma frase e você vai colocar, sobre a mesa, uma ficha colorida para cada palavra.”*

4) segmentação da palavra em sílaba; a pesquisadora pronuncia as palavras e pede para que a criança distribua uma ficha colorida para cada sílaba da palavra. A questão é precedida de dois itens de treino: **ca – ne – ta / sa – pa – to. a) ve - la; b) ca - be - ça; c) ge – la – ti - na; d) te – le – fo - ne.** *“Eu vou dizer uma palavra e você vai colocar uma fichinha para cada sílaba da palavra, ou melhor, cada pedacinho da palavra.”*

5) omissão de fonemas iniciais. a pesquisadora pronuncia as palavras e pede para a criança retirar o primeiro som da palavra. A questão é precedida de dois itens de

treino: azedo / caneta. a) igreja; b) baleia; c) gato; d) elefante. *“Diga para mim qual é o primeiro som da palavra azedo. Como a palavra fica sem esse som?”*

As crianças foram instruídas que cada alternativa, depois de falada pela pesquisadora, seria repetida mais duas vezes.

Para essa avaliação os resultados serão designados como CF1 (consciência fonológica 1).

2ª coleta: maio de 2007

Decorridos 3 meses da 1ª aplicação, a pesquisadora retornou à escola e promoveu a 2ª coleta de dados. Para tanto, utilizou as mesmas tarefas de avaliação de escrita e de consciência fonológica.

Os resultados da 2ª coleta da tarefa de avaliação de escrita serão designados como E2 (escrita 2) e os resultados da 2ª coleta das tarefas de consciência fonológica serão designados como CF2 (consciência fonológica 2).

3.4 Procedimentos de análise

As respostas dadas pelas crianças foram pontuadas de acordo com os seguintes critérios:

a) Tarefa de avaliação de linguagem escrita:

0 (zero): resposta incorreta. **Exemplo**: UOTA (duas); UEAS (chuva).

1 ponto: resposta próxima da grafia correta. **Exemplo**: cfe (café); folias (folhas).

2 pontos: resposta correta, inclusive acentuação, til e cedilha. **Exemplo**: leões; chapéu; criança.

Tarefa de avaliação de consciência fonológica:

0 (zero) – resposta incorreta para cada item da questão.

Exemplo: Na questão de segmentação da palavra em sílabas, a pesquisadora entregou fichas coloridas para que a criança distribuisse uma ficha para cada sílaba da palavra. Ex.: caneta: ca – ne – ta (cada sílaba recebeu uma ficha). Se a criança segmentou as sílabas de forma incorreta (cane – ta) recebeu 0 (zero) na pontuação.

1 ponto – resposta correta para cada item da questão.

Exemplo: Na questão de identificação de rima, a pesquisadora falou no primeiro item, 3 palavras (*mão/giz/pão*) e a criança deveria dizer 2 palavras que terminavam com o mesmo som (*mão e pão*). Se a criança disse *mão e giz* recebeu 0 (zero) na pontuação.

Foi feito um teste estatístico (teste de correlação de Pearson) para comparar a escrita de palavras com a consciência fonológica: tarefa de avaliação de escrita 1 (E1) com a tarefa de avaliação de escrita 2 (E2); tarefa de avaliação de consciência fonológica 1 (CF1) com a tarefa de avaliação de consciência fonológica 2 (CF2); tarefa de avaliação de escrita 1 (E1) com a tarefa de avaliação de consciência fonológica 1 (CF1); tarefa de avaliação de consciência fonológica 2 (CF2) com a tarefa de avaliação de escrita 2 (E2); tarefa de avaliação de consciência fonológica 1 (CF1) com a tarefa de avaliação de escrita 2 (E2).

4. Apresentação e Análise dos resultados

Na seqüência apresentaremos os resultados obtidos nos dois momentos de avaliação. Iniciaremos pelos resultados dos testes estatísticos de correlação de Pearson entre as pontuações de escrita (E) e de consciência fonológica (CF).

Após a apresentação dos resultados dos testes estatísticos, serão descritos os resultados da análise do número de palavras escritas, que nos permitiu verificar os tipos de acertos e erros na escrita das palavras ditadas, comparando a escrita inicial com a escrita após três meses de escolarização.

4.1 Habilidades de escrita e consciência fonológica

Na tabela 2 estão os resultados obtidos pelos participantes nas tarefas de avaliação de escrita 1 e 2 (E1) e (E2) e de consciência fonológica 1 e 2 (CF1) e (CF2).

Tabela 2: Resultados do Teste Estatístico (teste de correlação de Pearson) para as tarefas de avaliação de escrita 1 e 2 (E1) e (E2) e de consciência fonológica 1 e 2 (CF1) e (CF2).

		Avaliação de Escrita 1	Avaliação de Escrita 2	Consciência Fonológica 1	Consciência Fonológica 2
Avaliação de Escrita 1	Correlação de Pearson	1	,245*	,527**	,250*
	Sig. Unicaudal	,	,039	,000	,035
	N	53	53	53	53
Avaliação de Escrita 2	Correlação de Pearson	,245*	1	,099	,303*
	Sig. Unicaudal	,039	,	,240	,014
	N	53	53	53	53
Consciência Fonológica 1	Correlação de Pearson	,527**	,099	1	,337**
	Sig. Unicaudal	,000	,240	,	,007
	N	53	53	53	53
Consciência Fonológica 2	Correlação de Pearson	,250*	,303*	,337**	1
	Sig. Unicaudal	,035	,014	,007	,
	N	53	53	53	53

*Correlação é significativa para o nível 0.05 (unicaudal)

**Correlação é significativa para o nível 0.01 (unicaudal)

Vamos referir-nos, a seguir, a cada uma das correlações em estudo.

A tabela 3 apresenta o resultado obtido pelos participantes nas tarefas de avaliação de escrita 1 (E1) e escrita 2 (E2).

Tabela 3: Coeficientes de correlação de Pearson para as tarefas de avaliação de escrita 1 (E1) e escrita 2 (E2).

		E1	E2
E1	Correlação de Pearson	1	0,245*
	Sig. unicaudal	,	0,039
	N	53	53

E1 – E2 – $p = 0,039$

O teste de Pearson mostrou uma associação entre E1 e E2. Pode-se afirmar que a escrita das crianças está se desenvolvendo, ou seja, as tarefas de escrita aplicadas no mês de maio permitem-nos verificar uma melhora em comparação ao mês de fevereiro.

A tabela 4 apresenta o resultado obtido pelos participantes nas tarefas de avaliação de consciência fonológica 1 (CF1) e consciência fonológica 2 (CF2).

Tabela 4: Coeficientes de correlação de Pearson para as tarefas de avaliação de consciência fonológica 1 (CF1) e consciência fonológica 2 (CF2).

		CF1	CF2
CF1	Correlação de Pearson	1	0,337**
	Sig. unicaudal	,	0,007
	N	53	53

CF1 – CF2 – $p = 0,007$

O resultado obtido na tabela 4 mostrou-se altamente significativo ($p < 0,01$), sugerindo a existência de uma forte correlação entre as variáveis, ou seja, a consciência fonológica apresentada no mês de maio se desenvolveu

significativamente, quando comparada com a consciência fonológica apresentada no mês de fevereiro. Portanto, as crianças apresentaram maior habilidade em consciência fonológica depois de três meses frequentando a escola.

A tabela 5 apresenta o resultado obtido pelos participantes nas tarefas de avaliação de escrita 1 (E1) e consciência fonológica 1 (CF1).

Tabela 5: Coeficientes de correlação de Pearson para as tarefas de avaliação de escrita 1 (E1) e consciência fonológica 1 (CF1).

		E1	CF1
E1	Correlação de Pearson	1	0,527**
	Sig. unicaudal	,	0,000
	N	53	53

E1 – CF1 – $p = 0,000$

Verificando a tabela 5 observamos que o resultado mostra-se bastante significativo ($p < 0,000$), sugerindo a existência de uma forte correlação entre as variáveis, ou seja, as crianças que no início do ano mostraram maior habilidade na escrita, também mostraram maior habilidade em consciência fonológica.

A tabela 6 apresenta o resultado obtido pelos participantes nas tarefas de avaliação de consciência fonológica 2 (CF2) e escrita 2 (E2).

Tabela 6: Coeficientes de correlação de Pearson para as tarefas de avaliação de escrita 2 (E2) e consciência fonológica 1 (CF2).

		CF2	E2
CF2	Correlação de Pearson	1	0,303*
	Sig. unicaudal	,	0,014
	N	53	53

CF2 – E2 – $p = 0,014$

O resultado obtido na tabela 6 mostrou-se significativo ($p < 0,05$), sugerindo que existe correlação entre as tarefas de consciência fonológica 2 (CF2) e escrita 2 (E2), ambas aplicadas no mês de maio. Portanto, esse resultado nos permite dizer que as crianças mostraram maior habilidade na escrita no mês de maio, ou seja, três meses após a 1ª aplicação e também mostraram maior habilidade em consciência fonológica.

A tabela 7 apresenta o resultado obtido pelos participantes nas tarefas de avaliação de consciência fonológica 1 (CF1) e escrita 2 (CF2).

Tabela 7: Coeficientes de correlação de Pearson para as tarefas de avaliação de consciência fonológica 1 (CF1) e escrita 2 (E2).

		CF1	E2
CF1	Correlação de Pearson	1	0,099
	Sig. unicaudal	,	0,240
	N	53	53

CF1 – E2 – $p = 0,240$

O resultado mostrou que a correlação entre as variáveis não foi significativa, ou seja, as crianças que apresentaram bom desenvolvimento da consciência fonológica 1 (CF1) não necessariamente apresentaram melhor rendimento na tarefa de escrita 2 (E2), cuja aplicação foi realizada no mês de maio, três meses após a 1ª aplicação. Portanto, esse resultado indica que as crianças que mostraram maior habilidade em consciência fonológica (CF1) no início do ano, quando foi feita a 1ª aplicação, não são prioritariamente aquelas que mostraram maior habilidade na escrita (E2), cuja aplicação foi realizada três meses mais tarde.

A ausência de correlação significativa entre a consciência fonológica 1 (CF1) e de escrita 2 (E2), ocorrem nas cinco questões utilizadas na avaliação de consciência fonológica (CF1).

Apresentaremos a seguir, o teste estatístico de Pearson para verificar a correlação da escrita 2 (E2), com os itens da consciência fonológica 1 (CF1), a saber: rima 1 (RIM 1), aliteração 1 (ALI1), segmentação da sentença em palavras

(SEN 1), segmentação da palavra em sílabas (PAL 1) e omissão de fonemas (OMI 1).

A tabela completa com o teste de correlação de Pearson considerando as pontuações dos itens de consciência fonológica encontra-se no anexo 7.

A tabela 8 apresenta o resultado obtido pelos participantes entre a questão de rima 1 (RIM 1) e de escrita 2 (E2).

Tabela 8: Coeficientes de correlação de Pearson para as questões de rima 1 (RIM 1) e escrita 2 (E2) nas tarefas de avaliação de consciência fonológica.

		RIM1	E2
RIM1	Correlação de Pearson	1	0,094
	Sig. unicaudal	,	0,253
	N	53	53

RIM 1 – E2 – $p = 0,253$ NS

O resultado mostrou que a correlação entre o item da consciência fonológica rima 1 (RIM1) não foi significativo com a escrita 2 (E2), ou seja, as crianças que mostraram maior habilidade na escrita 2 (E2) não necessariamente mostraram habilidade com a rima, cuja aplicação ocorreu no mês de fevereiro.

A tabela 9 apresenta o resultado obtido pelos participantes entre a questão de aliteração (ALI 1) e escrita 2 (E2).

Tabela 9: Coeficientes de correlação de Pearson para as questões de aliteração 1 (ALI1) e escrita 2 (E2) nas tarefas de avaliação de consciência fonológica.

		ALI 1	E2
ALI 1	Correlação de Pearson	1	0,031
	Sig. unicaudal	,	0,411
	N	53	53

ALI 1 – E2 – $p = 0,411$ NS

Observamos por meio do resultado que a correlação não foi significativa para o item de consciência fonológica – aliteração 1 (ALI 1), cuja aplicação ocorreu no mês de fevereiro, em comparação com a escrita 2 (E2), aplicada no mês de maio. Portanto, esse resultado nos permite dizer que as crianças que mostraram mais habilidade em consciência fonológica 1 (CF1), cuja aplicação ocorreu no mês de fevereiro, não necessariamente apresentaram melhor rendimento na escrita 2 (E2), aplicada no mês de maio, portanto, três meses mais tarde.

A tabela 10 apresenta o resultado obtido pelos participantes entre a questão de segmentação da sentença 1 (SEN 1) e escrita 2 (E2).

Tabela 10: Coeficientes de correlação de Pearson para as questões de segmentação da sentença em palavras 1 (SEN 1) e escrita 2 (E2) nas tarefas de avaliação de consciência fonológica.

		SEN 1	E2
SEN 1	Correlação de Pearson	1	-0,015
	Sig. unicaudal	,	0,459
	N	53	53

SEN 1 – E2 – $p = 0,459$ NS

Verificamos que o resultado do teste estatístico mostrou que a habilidade de segmentação da sentença em palavras não foi correlacionada significativamente com a habilidade de escrita 2 (E2), ou seja, as crianças que apresentaram mais habilidade com a segmentação da sentença em palavras no mês de fevereiro, não necessariamente apresentaram mais habilidade na escrita de palavras 2 (E2), ou seja, após três meses frequentando a escola.

A tabela 11 apresenta o resultado obtido pelos participantes entre a questão de segmentação da palavra em sílabas 1 (PAL 1) e escrita 2 (E2).

Tabela 11: Coeficientes de correlação de Pearson para as questões de segmentação da palavra em sílabas 1 (SEN 1) e escrita 2 (E2) nas tarefas de avaliação de consciência fonológica.

		PAL 1	E2
PAL 1	Correlação de Pearson	1	0,061
	Sig. unicaudal	,	0,331
	N	53	53

PAL 1 – E2 – $p = 0,331$ NS

O resultado entre a segmentação de palavras em sílabas (PAL1) e a escrita de palavras 2 (E2) não foi correlacionado de maneira significativa, o que nos permite dizer que os participantes da pesquisa que demonstraram mais habilidade em segmentação de palavras em sílabas (PAL 1) no início do ano, quando ocorreu a 1ª aplicação, não necessariamente demonstraram mais habilidade na 2ª aplicação da escrita de palavras 2 (E2) quando as crianças possuíam três meses de escolarização.

A tabela 12 apresenta o resultado obtido pelos participantes entre a questão de omissão de fonemas 1 (OMI 1) e escrita 2 (E2).

Tabela 12: Coeficientes de correlação de Pearson para as questões de omissão de fonemas 1 (OMI1) e escrita 2 (E2) nas tarefas de avaliação de consciência fonológica.

		OMI 1	E2
OMI 1	Correlação de Pearson	1	0,121
	Sig. unicaudal	,	0,194
	N	53	53

OMI 1 – E2 – $p = 0,194$ NS

Com base no resultado obtido na análise estatística, podemos dizer que a habilidade de omissão de fonemas 1 (OMI 1) não se mostrou correlacionada significativamente com a habilidade de escrita 2 (E2), ou seja, as crianças que mostraram mais habilidade em omitir fonemas na 1ª aplicação, realizada em fevereiro, não necessariamente mostraram mais habilidade em escrever palavras no mês de maio, quando ocorreu a 2ª aplicação.

Conclusões parciais

Esses resultados nos permitem concluir, dando suporte a nossa hipótese inicial, de que as crianças que possuem maiores avanços na consciência fonológica (CF), também mostraram maiores avanços na escrita (E), tanto na avaliação inicial quanto na avaliação realizada após três meses.

Os resultados da presente pesquisa concordam os obtidos por Guimarães (2003). Esses resultados revelaram na tarefa de categorização fonológica que a identificação e a manipulação de sílabas são realizadas mais facilmente do que a identificação e manipulação de fonemas.

Os estudos realizados por Alegria e Moraes (Alegria e Moraes, 1989, apud Guimarães, 2003) mostram que esses resultados podem ser atribuídos à facilidade de percepção da sílaba, uma vez que corresponde a um ato articulatório simples e facilmente isolável. Já o fonema, que sempre está inserido em uma sílaba, torna-se mais difícil de ser percebido.

Segundo Gombert (2003), existem muitos trabalhos que estudam a importância do domínio metafonológico no início da aprendizagem da leitura e escrita em uma língua alfabética. Esses trabalhos mostram a existência de relações entre a aprendizagem da leitura e escrita e a aprendizagem de manipulação dos aspectos fonológicos da linguagem oral.

De acordo com Gombert (2003) a existência dessas relações pode ser explicada da seguinte forma: o aparecimento de capacidades metafonológicas pode ser provocado através do contato com a escrita ou as próprias capacidades metafonológicas podem facilitar a aprendizagem da leitura e escrita.

Santos (2004) concluiu que as habilidades metafonológicas favorecem a aprendizagem das crianças que estão iniciando o processo de alfabetização, devido à incidência dessas habilidades na aprendizagem da escrita alfabética.

A correlação positiva encontrada por nós, com crianças do ensino fundamental está de acordo com outros resultados de pesquisas com crianças de 4-5-6 anos, que freqüentam pré-escola e que estão sendo alfabetizadas (Maluf e Barrera, 1997; Capovilla e Capovilla, 1997 e Santos, 2004).

A relação das habilidades de escrita (E) no início do ano e três meses depois, foi correlacionada significativamente, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem está ocorrendo conforme o previsto e as crianças estão aprendendo a escrever.

Quanto à habilidade de manipulação dos sons da linguagem oral representada nesta pesquisa, por CF1 (consciência fonológica 1) e CF2 (consciência fonológica 2), os resultados também apontaram uma forte correlação entre ambas, ou seja, a habilidade de consciência fonológica evoluiu significativamente após três meses de escolarização.

Contudo, não foi encontrada uma correlação significativa entre a pontuação das crianças em consciência fonológica (CF) no início da pesquisa e a pontuação das mesmas crianças na escrita de palavras (E), três meses mais tarde.

Os resultados da presente pesquisa não concordam com Barrera e Maluf (2003) que compararam as habilidades de leitura e escrita no início e no final do ano e concluíram: as crianças que iniciaram o processo de alfabetização com níveis superiores no desenvolvimento da consciência fonológica, foram as que tiveram melhores desempenhos no final do ano.

Esses resultados nos permitem afirmar que a consciência fonológica (CF) não se apresenta, nesta pesquisa, como tendo uma relação preditiva com a aquisição da linguagem escrita. Dá suporte a interpretações teóricas que admitem uma interação entre habilidade de consciência fonológica (CF) e habilidade de escrita (E), conforme os achados de Maluf e Barrera, 1997; Capovilla e Capovilla, 1997 e Santos, 2004.

A literatura da área mostra que alguns autores parecem concordar com a predição da consciência fonológica sobre a aprendizagem da linguagem escrita, outros parecem concordar que a aprendizagem da linguagem escrita prediz o desenvolvimento da consciência fonológica e um terceiro grupo acredita na interação entre ambas as habilidades, como sugerem os resultados da presente pesquisa.

Entendemos, portanto, que se trata de uma questão teórica não-resolvida por completo. Daí, a importância da realização de novas pesquisas para avanços teóricos.

4.2 Como se apresenta o desenvolvimento da escrita no início do processo de alfabetização?

Em seguida, apresentaremos o resultado da tarefa de avaliação de escrita 1 (E1), a fim de verificarmos os tipos de acertos e erros na escrita das palavras ditadas.

Participaram da pesquisa 53 crianças. Para cada palavra escrita da forma convencional, as crianças receberam 2 pontos, totalizando 106 pontos. Portanto, a metade de acertos possíveis corresponde a 53 pontos.

Os resultados considerando todas as crianças participantes estão no anexo 3.

Palavras	Pontuações mais baixas de acertos
chuva	40
folhas	40
chapéu	36
brigas	44
medalha	40
hoje	33
onça	32
azul	31
criança	28
leões	28
barraca	40
duas	46
café	51
festa	49
depois	44
gemido	41
tigela	49

Palavras	Pontuações mais altas de acertos
fala	62
papai	56
vela	58

Os resultados da 1ª avaliação de escrita (E1) indicaram que o desempenho das crianças foi melhor com as palavras **fala – papai – vela**, formadas por sílabas simples.

As palavras em que o índice de acertos ficou abaixo da metade de acertos possíveis são as palavras formadas por sílabas complexas e as palavras que necessitam de conhecimento ortográfico e acentuação. São elas: **chuva – folha – chapéu – brigas – medalha – hoje – onça – azul – criança – leões – barraca – duas – café – festa – depois – gemido – tigela**.

Observamos que as palavras criança – leões – azul – onça e hoje, obtiveram o menor número de acertos.

4.3 Como se apresenta o desenvolvimento da escrita após três meses de escolarização?

Em seguida, apresentaremos o resultado da tarefa de avaliação de escrita 1 (E1), a fim de verificarmos os tipos de acertos e erros na escrita das palavras ditadas.

Participaram da pesquisa 53 crianças. Para cada palavra escrita da forma convencional, as crianças receberam 2 pontos, totalizando 106 pontos. Portanto, a metade de acertos possíveis corresponde a 53 pontos.

Os resultados considerando todas as crianças participantes estão no anexo 4.

Palavras	Pontuações mais baixas de acertos
chuva	85
folhas	82
chapéu	76
brigas	89
medalha	81
hoje	57
onça	54
azul	81
criança	49
leões	60
barraca	88
duas	90
café	101
festa	83
depois	88
gemido	96
tigela	94

Palavras	Pontuações mais altas de acertos
fala	103
papai	104
vela	97

Os resultados da 2ª avaliação de escrita (E2) indicaram que o desempenho das crianças continua superior com as palavras **fala – papai – vela**, formadas por sílabas simples.

As palavras formadas por sílabas complexas **folha** – **chapéu** – **brigas** – **medalha** – **hoje** – **onça** – **azul** – **criança** – **leões** – **barraca** - **duas** – **festa** – **depois** – **gemido** – **tigela** apresentaram um aumento no índice de acertos em comparação à avaliação de escrita 1.

Esses dados nos permitem dizer que as práticas pedagógicas parecem proporcionar a aprendizagem das crianças.

Na tarefa de avaliação de escrita 1 (E1) a palavra **café** obteve 51 acertos, e na tarefa de avaliação de escrita 2 (E2), obteve 101 acertos. Observamos que o fato da palavra **café** possuir acento, parece ter dificultado a escrita na primeira tarefa, mas na 2ª tarefa as crianças já conheciam a acentuação e isso permitiu um grande número de acertos. Vejamos a expressão informal de v crianças no momento em que a palavra **café** foi ditada na 2ª tarefa de escrita: “Prô, **café** tem acento no **e**, igual a palavra **pé**...”

Observamos que as palavras **criança** – **leões** – **azul** e **hoje** tiveram um avanço no número de acertos, em comparação à 1ª tarefa, embora ainda estejam abaixo do número de acertos possíveis.

Com base no quadro abaixo, faremos uma análise qualitativa com o objetivo de verificar a evolução entre a aplicação da tarefa de avaliação de escrita 1 (E1) e a aplicação da tarefa de avaliação de escrita 2 (E2), ou seja, como ocorreu o desenvolvimento da escrita após 3 meses?

Criança	E1	E2
1	28	31
2	0	33
3	16	33
4	15	27
5	0	22
6	33	33
7	0	20
8	0	36
9	2	34
10	0	34
11	20	35
12	6	33
13	32	35
14	0	29
15	0	28
16	21	34
17	10	32
18	0	28
19	15	29
20	0	29
21	28	38
22	0	22
23	34	38
24	8	35
25	0	36
26	30	32
27	30	35
28	29	35
29	35	34
30	24	35
31	0	31
32	35	19
33	0	34
34	0	21
35	37	36
36	12	34
37	3	33
38	30	35
39	32	32
40	37	35
41	27	28
42	21	28
43	0	32
44	26	29
45	23	28
46	0	39
47	34	23
48	22	38
49	24	23
50	30	35
51	0	33
52	0	18
53	39	39

O máximo de acertos para cada criança corresponde a 40 pontos, uma vez que em cada tarefa foram escritas 20 palavras e a pontuação máxima para cada palavra

corresponde a 2 pontos.

- A cor vermelha foi utilizada para indicar o grupo de crianças que obteve 0 na pontuação da tarefa de avaliação de escrita 1(E1).
- A cor azul foi utilizada para indicar o grupo de crianças que obteve 21 acertos ou mais na tarefa de avaliação de escrita 1 (E1), ou seja, um número de acertos maior que 50%.
- A cor preta foi utilizada para indicar o grupo de crianças que obteve, como resultado, um número abaixo de 21 acertos na tarefa de avaliação de escrita 1 (E1), ou seja, um número de acertos menor que 50%.

Criança	E1	E2
2	0	33
5	0	22
7	0	20
8	0	36
10	0	34
14	0	29
15	0	28
18	0	28
20	0	29
22	0	22
25	0	36
31	0	31
33	0	21
34	0	21
43	0	32
46	0	39
51	0	33
52	0	18

Criança	E1	E2
1	28	31
6	33	33
13	32	35
16	21	34
21	28	38
23	34	38
26	30	32
27	30	35
28	29	35
29	35	34
30	24	35
32	35	19
38	30	35
39	32	32
40	37	35
41	27	28
42	21	28
44	26	29
45	23	28
47	34	23
48	22	38
49	24	23
50	30	35
53	39	39

Criança	E1	E2
3	16	33
4	15	27
9	2	34
11	20	35
12	6	33
17	10	32
19	15	29
24	8	35
36	12	34
37	3	33

Para facilitar a análise, dividimos os participantes em 3 grupos:

- Grupo 1 – crianças que obtiveram 0 na pontuação na escrita 1 (E1) – representado pela cor vermelha;
- Grupo 2 - crianças que obtiveram um número de acertos maior que 21 pontos na escrita 1 (E1);
- Grupo 3 – crianças que obtiveram um número de acertos menor que 21 pontos na escrita 1 (E1).

No grupo 1 (representado pela cor vermelha), podemos observar que na tarefa de avaliação de escrita 1 (E1), 18 crianças obtiveram 0 na pontuação e na tarefa de avaliação de escrita 2 (E2) apresentaram um alto índice de acertos. Isso nos permite perceber que as práticas de ensino utilizadas estão atendendo bem às crianças que chegam à escola com pouca habilidade na escrita, possibilitando um avanço significativo na aprendizagem dessa habilidade.

Em contrapartida, no grupo 2 (representado pela cor azul), 25 crianças apresentaram um número de acertos acima de 21 pontos, ou seja, mais de 50% de acertos. Esses dados nos permitem perguntar em que medidas as práticas pedagógicas utilizadas estariam atendendo as crianças que chegam à escola sabendo ler e escrever as palavras? Essas práticas de ensino parecem pouco eficazes para favorecer avanços para as crianças que iniciaram o ano sabendo escrever palavras.

No grupo 3 observamos que 4 crianças avançaram de maneira muito significativa na aprendizagem da linguagem escrita, comparando a tarefa de avaliação de escrita 1 (E1) com a tarefa de avaliação de escrita 2 (E2). São elas: a criança número 9, a criança número 12, a criança número 24 e a criança número 37.

Ainda no grupo 3, as crianças de número 3, 4, 11, 17, 19 e 36 tiveram um número de acertos superior a 50% na 2ª tarefa. Esses resultados das crianças pertencentes ao grupo 3, nos permitem também dizer, que as práticas pedagógicas desenvolvidas parecem possibilitar a aprendizagem dessas crianças.

Verificando, também, o terceiro grupo de crianças, notamos que 12 crianças apresentaram pouca habilidade na tarefa de avaliação de escrita 1 (E1) e avançaram na aprendizagem da escrita, conforme mostram os números na tarefa de avaliação de escrita 2 (E2). Esses dados nos permitem perceber que as práticas de ensino estão atendendo bem as crianças que chegam à escola com pouca habilidade de escrita, permitindo, assim, o desenvolvimento dessa habilidade nas crianças.

Vale ressaltar que durante a 2ª aplicação da tarefa de avaliação de escrita (E2), algumas crianças se expressaram informalmente para a pesquisadora, demonstrando envolvimento e satisfação com a aprendizagem da leitura e da escrita. Vejamos algumas dessas manifestações:

- Tarefa de avaliação de escrita 2 (E2): “Prô, você vai ver como agora eu já sei escrever...”; “Prô, daquela outra vez que você veio eu não escrevi nada, mas agora eu já aprendi...”; “Prô, essas palavras são fáceis demais...”.

4.4 Como se apresenta o desenvolvimento da consciência fonológica no início do processo de alfabetização?

Em seguida, apresentaremos o resultado da tarefa de avaliação de consciência fonológica 1 (CF1), a fim de verificarmos as questões que tiveram mais acertos e erros.

Participaram da pesquisa 53 crianças. Foram utilizadas 5 questões compostas de quatro alternativas (a-b-c-d) para as tarefas de avaliação de consciência fonológica. São elas: rima, aliteração, segmentação da sentença em palavras, segmentação da palavra em sílabas e omissão de fonemas. Para cada

alternativa correta, a criança recebeu 1 ponto, totalizando 4 pontos por questão e 212 pontos no total geral de cada questão. Portanto, a metade de acertos possíveis corresponde a 102 pontos.

Os resultados considerando todas as crianças participantes estão no anexo 5.

Cinco questões da avaliação de consciência fonológica	Pontuações dos Acertos
Rima	128
Aliteração	119
Segmentação da sentença em palavras	41
Segmentação da palavra em sílabas	190
Omissão de fonemas	131

Os resultados indicam que as questões que avaliaram a **rima**, a **aliteração**, a **segmentação da palavra em sílabas** e a **omissão de fonemas** apresentaram um desempenho acima de 50% de acertos, ou seja, acima da metade de acertos possíveis.

Podemos observar que a questão que avaliou a segmentação da palavra em sílabas foi a questão que obteve mais acertos. Esse resultado parece concordar com Alegria e Morais (Alegria e Morais, 1989, apud Guimarães, 2003), pois esses autores sustentam que essa facilidade de percepção da sílaba corresponde a um ato articulatório simples e facilmente isolável.

Esse resultado sugere que as práticas de ensino parecem favorecer a aprendizagem dessa habilidade. Vejamos a observação feita por uma criança: *“Ao invés de usar essas fichinhas coloridas, posso bater palmas, igual a minha professora ensinou?”*.

A questão que avaliou a **segmentação da sentença em palavras** apresentou como resultado um índice abaixo de 50%, ou seja, abaixo da metade de acertos possíveis. Vejamos algumas expressões das crianças relacionadas com essa questão: *“Essa é muito difícil, eu não consigo separar direito!”*; *“Eu não consigo colocar fichinha para essa porque a minha professora não ensinou ainda.”*

Esse resultado parece concordar com os achados de alguns autores de que as crianças recém-alfabetizadas têm dificuldade em segmentar

convencionalmente a linguagem escrita, colocando inadequadamente os espaços em branco entre elas ou segmentando indevidamente algumas delas unindo outras de acordo com critérios semânticos e/ou rítmicos, mais do que propriamente morfológicos, conforme Barrera se refere a Aburre, 1992 e Mayrink-Sabinson, 1993.

4.5 Como se apresenta o desenvolvimento da consciência fonológica após três meses de escolarização?

Neste item apresentaremos o resultado da tarefa de avaliação de consciência fonológica 2 (CF2), a fim de verificarmos os itens que tiveram mais acertos e erros.

Participaram da pesquisa 53 crianças. Foram utilizadas 5 questões compostas de quatro alternativas para as tarefas de avaliação de consciência fonológica. São elas: rima, aliteração, segmentação da sentença em palavras, segmentação da palavra em sílabas, omissão de fonemas. Para cada alternativa correta, a criança recebeu 1 ponto, totalizando 4 pontos por questão e 212 pontos no total geral de cada questão. Portanto, a metade de acertos possíveis corresponde a 106 acertos.

Os resultados considerando todas as crianças participantes estão no anexo 6.

Cinco itens da avaliação de consciência fonológica	Pontuações dos Acertos
Rima	206
Aliteração	204
Segmentação da sentença em palavras	99
Segmentação da palavra em sílabas	202
Omissão de fonemas	165

Os resultados indicam que as questões que avaliaram a **rima**, a **aliteração**, a **segmentação da palavra em sílabas** e a **omissão de fonemas** indicaram um desempenho acima de 50%, ou seja, acima da metade de acertos possíveis.

A questão que avaliou a **segmentação da sentença em palavras** apresentou como resultado um número abaixo de 50%, ou seja, abaixo da metade de acertos possíveis. Entretanto, podemos observar um aumento no número de acertos em comparação à 1ª tarefa de avaliação de consciência fonológica (CF1).

Com esse resultado podemos dizer que as práticas pedagógicas parecem proporcionar o desenvolvimento da habilidade de segmentação da sentença em palavras, mesmo que o número de acertos ainda seja menor que 50%. Desta forma, esse resultado reforça os achados de Aburre e Mayrink-Sabinson (Aburre, 1992 e Mayrink-Sabinson, 1992, apud Barrera, 2003) de que a habilidade de segmentação da sentença em palavras parece ter um elevado grau de dificuldade para as crianças recém-alfabetizadas.

Vale ressaltar que na 2ª aplicação algumas crianças se expressaram informalmente para a pesquisadora, demonstrando envolvimento e satisfação com a aprendizagem da leitura e da escrita. Vejamos algumas dessas manifestações:

- Tarefa de avaliação de consciência fonológica: *“Prô, o meu amigo sabe falar quando a palavra termina igual a outra? Porque eu sei, você vai ver!”*; *“Essa é muito difícil, eu não consigo separar direito!”* – se referindo à segmentação da sentença em palavras; *“Você quer a sílaba inteira ou só o primeiro som?”* – se referindo à omissão de fonemas, através da palavra baleia.; *“Ao invés de usar essas fichinhas coloridas, posso bater palmas, igual a minha professora ensinou?”* – se referindo à segmentação da palavra em sílabas. *“Essa é bem fácil. Parece a música: atirei o pau no gato!”* – se referindo à tarefa de rima. *“Eu não consigo colocar fichinha para essa porque a minha prô não ensinou ainda.”*

Discussão e Considerações Finais

O objetivo desta pesquisa foi realizar um estudo com crianças do 1º ano do ensino fundamental e verificar como se apresenta a relação entre a aprendizagem da escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica em crianças no início do processo de alfabetização.

Essa possível associação foi verificada em dois momentos: no mês de fevereiro e no mês de maio. O intervalo de 3 meses permitiu verificar como se apresenta a relação entre a aprendizagem da escrita e a consciência fonológica, bem como a evolução de ambas.

A primeira hipótese investigada – as crianças mais avançadas em consciência fonológica no início do processo de escolarização são as que mais mostram progressos na escrita – encontrou sustentação nos resultados obtidos. Verificamos que a consciência fonológica está associada à escrita, ou seja, as crianças que têm a consciência fonológica mais desenvolvida aprenderam mais na escrita, tanto no início do ano quanto três meses mais tarde.

Esses resultados confirmaram outros achados de investigações anteriores (Maluf e Barrera, 1997; Barrera e Maluf, 2003), mostrando que existe uma forte correlação entre os níveis de consciência fonológica e de aquisição da escrita entre crianças que estão no início da alfabetização.

De acordo com Santos (2004) para dominar um sistema de escrita alfabética, a criança precisa aprender a reconhecer a relação entre os grafemas (letras) e os fonemas (sons).

Quanto às tarefas de avaliação de escrita 1e 2 os resultados mostraram que a escrita 1 (E1) está associada à escrita 2 (E2), ou seja, o desenvolvimento da habilidade de escrita está acontecendo, comparando a escrita do início do ano com a escrita depois de três meses de aprendizagem formal.

Com relação às tarefas de avaliação de consciência fonológica, encontramos uma correlação positiva bastante significativa: a consciência fonológica (CF) no início do ano está associada à consciência fonológica, três meses mais depois. O resultado nos permite dizer que a habilidade de consciência fonológica está se desenvolvendo em três meses de escolarização, conforme encontrado na pesquisa de Santos (2004).

Em relação à segunda hipótese deste trabalho – após três meses de aprendizagem formal em sala de aula, as crianças que mostram melhor desenvolvimento da consciência fonológica também mostram melhores resultados na aquisição da linguagem escrita – foi aceita. Contudo, os resultados da primeira aplicação da tarefa de consciência fonológica 1(CF1), realizada em fevereiro e os resultados da segunda aplicação da tarefa de escrita 2 (E2), realizada no mês de maio, não estão positivamente correlacionados.

Os resultados mostraram que as crianças com maior habilidade em consciência fonológica no início do ano, não necessariamente apresentaram maiores avanços na escrita após três meses.

Desta forma, os resultados sugerem que existe uma estreita relação entre consciência fonológica e aquisição da linguagem escrita. Contudo, a habilidade de consciência fonológica parece não ser preditiva da habilidade de escrita, concordando com os achados de Capovilla e Capovilla, 1997 e Guimarães, 2003: a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita desenvolvem-se em interação.

Como conclusão geral desta pesquisa, defendemos a proposta de realização de atividades que visem a promoção da consciência fonológica, facilitando assim, a compreensão da relação entre as linguagens oral e escrita e conseqüentemente a aquisição a aquisição desta última.

É importante enfatizar que atividades lúdicas e agradáveis como os jogos a que se referem Adams e colaboradores (2006), mencionados por nós nesta pesquisa, podem facilitar a compreensão do código alfabético.

Acreditamos que a interação entre consciência fonológica e linguagem escrita passe a ser objeto de estudo na formação de professores alfabetizadores, dada sua importância para a aprendizagem da linguagem escrita.

Referências Bibliográficas:

Adams, M. J.; Foorman B. R.; Lundberg I.; Beeler T. (2006). Consciência Fonológica em crianças pequenas. Porto Alegre, RS: Artmed.

Barrera, S.D. & Maluf, M. R. (2003). Consciência Metalingüística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. Psicologia, Reflexão e Crítica, 16(3),491-502.

Barrera, S.D. (2003). Papel facilitador das habilidades metalingüísticas na aprendizagem da linguagem escrita. In: Maluf, M.R. (Org.) Metalinguagem e aquisição da escrita. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Cagliari, L. C. (1996). Alfabetização & Lingüística. São Paulo. Editora Scipione.

Cagliari, G. M. & Cagliari, L.C. (1999). Diante das Letras: A Escrita na Alfabetização. Campinas, SP. Mercado das Letras.

Capovilla, A.G.S. & Capovilla, F. C. (1997). O desenvolvimento da consciência fonológica em crianças durante a alfabetização. Temas sobre desenvolvimento, 35(6), 15-21.

Capovilla, F. (Org.) (2003). Os novos caminhos da alfabetização infantil. Relatório encomendado pela Câmara dos Deputados ao Painel internacional de Especialistas em alfabetização Infantil. SP. Edições Científicas Memnon.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1986). Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre, Artes Médicas.

Gombert, J.E. (2003). Atividades metalingüísticas e aprendizagem da leitura. In: Maluf, M.R. (Org.) Metalinguagem e aquisição da escrita. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Gombert, J.E. (1990). Le developpement métalinguistique. Paris: Presses Universitaires de France.

Guimarães, S. R. K. (2003). O aperfeiçoamento da concepção alfabética de escrita: Relações entre consciência fonológica e representações ortográficas. In: Maluf, M.R. (Org.) Metalinguagem e aquisição da escrita. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Maluf, M.R. & Barrera, S.D. (1997) Consciência Fonológica e Linguagem_Escrita em Pré-Escolares. Psicologia: Reflexão e Crítica, v.10. n. 1, pp.125-145.

Maluf, M.R.; Zanella, M. S.; Pagnez, K.S.M. (2006). Habilidades Metalingüísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras. Boletim de Psicologia, v. LVI, pp. 67 – 92.

Maluf, M. R. (Org). (2003). Metalinguagem e aquisição da escrita. São Paulo. Casa do Psicólogo.

Maluf, M. R. (org). (2004). Psicologia Educacional: Questões contemporâneas. São Paulo. Casa do Psicólogo.

Maluf. M.R. (2005). Ciência da Leitura e Alfabetização Infantil: Um enfoque metalingüístico. São Paulo. Boletim Academia Paulista de Psicologia. n. 2. pp. 55-62

Morais, J. (1996). A arte de ler. São Paulo. UNESP.

Paula, G. R.; Mota, H. B.; Keske-Soares M. (2005). A terapia em consciência fonológica no processo de alfabetização. Pró-fono, v. 2. n. 17.

Pinheiro, A. M.V. (1994) Leitura e Escrita: Uma abordagem cognitiva. Campinas: Editorial Psy II

Roazzi, A. & Carvalho, M.R. (1995). O desenvolvimento de habilidades de segmentação lexical e a aquisição da leitura. Brasília. Revista Brasileira de Estudos

Pedagógicos. v. 76, n. 184, p. 477-548.

Roazzi, A. & Dowker, A. (1989). Consciência fonológica, Rima e Aprendizagem da Leitura. Brasília. Psicologia, Teoria e Pesquisa. v. 5, nº 1, pp.31-55.

Santos, M. J. (2004). Consciência fonológica e educação infantil: aplicação de um programa de intervenção e seus efeitos na aquisição da escrita. São Paulo. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Soares, M.B. & Cardoso-Martins, C. (1989). A consciência fonológica de crianças das classes populares: o papel da escola. Brasília. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. v. 70, n. 164, pp. 86-97.

Sousa, E. O. (2005). Habilidades Metassintáticas e aprendizagem da leitura: estudo com crianças da 1ª série do ensino fundamental. São Paulo. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Yavas, F. (1988). Habilidades metalingüísticas na criança: uma visão geral. Campinas. Cadernos de Pesquisa. n.14, pp.39-51.

ANEXO 1

NOME:	
IDADE:	
SEXO:	
FREQÜENTOU A EDUCAÇÃO INFANTIL? () SIM () NÃO	
TURMA:	DATA:
DITADO DE PALAVRAS	
1. duas	
2. fala	
3.café	
4.chuva	
5.festa	
6.papai	
7.depois	
8.folhas	
9.chapéu	
10.vela	
11.brigas	
12.medalha	
13.hoje	
14.onça	
15.azul	
16.criança	
17.leões	
18.gemido	
19.tigela	
20.barraca	

ANEXO 2

NOME: _____ DATA: _____

PROVA DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

1. Identificação de rima:

A criança será solicitada a julgar, dentre três palavras, quais terminam com o mesmo som.

Itens de treino: gato/rato/cama touca/bebê/louca

a. mão/ giz/ pão

c. café/ boné/ sapato

b. moça/ queijo/ beijo

d. boneca/ menino/ soneca

2. Identificação de aliteração:

A criança será solicitada a julgar, dentre três palavras, quais começam com o mesmo som. **Itens de treino: leite/legal/onça pato/bola/padre**

a. vila/ tigre/ viola

c. sacola/ caderno/ sapato

b. livro/ cabeça/ canário

d. balança/ piscina/ banana

3. Segmentação da sentença em palavras:

A criança será solicitada a segmentar as sentenças lidas em palavras.

Itens de treino: A menina canta: a – menina – canta

O menino joga bola: o – menino – joga – bola

a. O gato mia.

c. O jogador marcou um gol.

b. Meu pai foi trabalhar.

d. O carro quebrou perto da ponte.

4. Segmentação da palavra em sílaba:

A criança será solicitada a separar uma palavra falada pelo aplicador nas suas sílabas componentes:

Itens de treino: caneta: ca-ne-ta sapato: sa-pa-to

a. vela

c. gelatina

b. cabeça

d. telefone

5. Omissão de fonemas iniciais:

A criança será solicitada a omitir os fonemas iniciais das palavras faladas pelo aplicador. **Itens de treino: azedo caneta**

a. igreja

c. gato

b. baleia

d. elefante

ANEXO 3

Avaliação de escrita 1 - Resultados de cada uma das crianças na escrita das 20 palavras ditadas

Pontuação: 0 (zero): resposta incorreta; 1 ponto: resposta próxima da grafia correta; 2 pontos: resposta correta.

	duas	fala	café	chuva	festa	papai	depois	folhas	chapéu	vela	brigas	medalha	hoje	onça	azul	criança	leões	gemido	tigela	barraca	total
1	2	2	1	1	2	2	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1	2	1	1	1	28
2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	1	2	1	1	0	0	1	1	0	0	1	2	1	1	1	0	0	1	1	1	16
4	1	2	2	1	2	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	15
5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	1	1	1	1	1	2	2	2	33
7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2
10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	0	1	1	1	1	0	0	1	2	1	20
12	1	2	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	6
13	2	2	2	1	2	2	2	1	1	2	2	1	2	1	1	1	2	1	2	2	32
14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
15	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
16	1	2	2	1	1	1	1	0	1	2	1	1	1	1	1	0	0	1	2	1	21
17	0	2	2	0	0	2	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	10
18	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
19	0	2	2	1	0	0	0	0	0	2	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	15
20	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
21	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	28
22	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
23	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	1	1	1	2	2	34
24	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	8
25	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
26	2	1	1	2	2	1	2	2	1	1	2	1	1	1	1	1	2	2	2	2	30
27	2	1	2	2	1	2	1	2	1	2	2	2	1	1	1	1	1	2	2	1	30
28	2	1	1	1	1	1	2	2	1	1	2	2	2	1	1	1	2	1	2	2	29
29	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	2	2	2	35
30	1	2	2	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	24
31	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
32	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	2	2	2	35
33	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
34	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
35	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	1	37
36	1	2	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	12
37	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
38	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	0	1	1	1	2	1	1	2	1	30
39	2	2	2	1	2	2	2	1	1	2	2	1	1	1	1	2	1	2	2	2	32
40	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	37
41	1	2	2	1	2	2	2	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	27
42	1	2	2	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	21
43	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
44	1	2	1	1	1	2	1	1	1	2	2	0	1	1	1	1	1	2	2	1	26
45	1	2	1	1	2	2	1	1	1	2	1	2	1	1	1	0	0	0	2	1	23
46	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
47	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	1	1	2	1	34
48	1	2	1	0	2	2	1	1	0	2	0	0	1	1	1	1	1	2	2	1	22
49	1	2	1	2	2	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	24
50	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	30
51	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
52	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
53	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	39
Total	46	62	51	40	49	56	44	40	36	58	44	40	33	32	31	28	28	41	49	40	848

Pontuação máxima: 40 pontos por criança, para o total de palavras escritas.

Pontuação máxima de acerto por palavra: 106 pontos para cada palavra.

ANEXO 4

Avaliação de escrita 2 - Resultados de cada uma das crianças na escrita de 20 palavras ditadas

Pontuação: 0 (zero): resposta incorreta; 1 ponto: resposta próxima da grafia correta; 2 pontos: resposta correta.

	duas	fala	café	chuva	feita	papai	depois	folhas	chapéu	veia	brigas	medalha	hoje	onça	azul	criança	leões	gemido	tigela	barraca	total
1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	31
2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	1	2	2	2	1	1	2	1	1	2	2	33
3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	1	1	1	1	2	2	33
4	1	2	2	1	1	2	1	2	1	2	2	2	2	1	1	1	0	1	2	1	27
5	1	2	2	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	0	1	0	0	1	2	22
6	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	33
7	0	1	2	1	0	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20
8	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	1	2	1	2	2	2	36
9	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	1	2	1	1	2	2	34
10	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	1	1	2	1	1	2	2	34
11	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	1	1	2	1	1	2	2	35
12	2	2	2	1	1	2	2	2	1	2	2	2	2	1	1	2	1	1	2	2	33
13	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	1	1	2	2	35
14	1	2	2	1	1	2	2	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	2	2	29
15	1	2	2	1	1	2	2	1	1	2	2	1	1	1	1	2	1	1	2	1	28
16	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	1	1	2	1	1	2	2	34
17	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	2	2	32
18	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	28
19	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	1	1	1	1	0	0	1	2	2	29
20	2	2	2	1	1	2	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	2	2	29
21	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	38
22	0	2	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	22
23	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	38
24	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	1	1	2	2	35
25	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	1	1	2	2	36
26	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	1	1	0	0	2	2	32
27	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	1	2	1	1	2	2	35
28	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	1	1	2	2	35
29	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	1	2	1	1	2	2	34
30	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	1	1	2	2	35
31	1	2	1	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	1	2	0	1	2	2	31
32	1	2	2	1	1	2	1	1	1	2	1	0	0	0	0	0	0	0	1	2	19
33	2	2	2	1	2	2	2	1	2	1	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	34
34	1	1	2	1	0	2	1	1	1	2	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	21
35	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	1	2	1	2	2	2	36
36	2	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	1	2	2	34
37	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	2	2	33
38	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	1	1	2	1	1	2	2	35
39	2	2	2	1	2	2	2	1	1	2	2	2	2	1	1	2	0	1	2	2	32
40	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	1	2	1	1	2	2	35
41	1	2	2	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	2	2	28
42	2	2	2	1	1	2	2	1	1	2	2	2	1	1	1	2	0	1	2	1	28
43	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	2	2	32
44	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	0	1	1	0	0	1	2	2	2	29
45	2	2	2	2	1	2	1	0	0	2	2	1	1	1	1	1	1	1	2	2	28
46	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	39
47	1	2	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	23
48	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	38
49	2	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	2	1	23
50	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	1	1	2	2	1	2	2	2	35
51	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	1	1	2	1	2	1	33
52	2	1	1	0	2	2	0	1	2	1	1	1	1	1	1	2	0	0	0	0	18
53	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	39
Total	90	103	101	85	83	104	88	82	76	97	89	81	57	54	81	49	60	96	94	88	1658

Pontuação máxima: 40 pontos por criança, para o total de palavras escritas.

Pontuação máxima de acerto por palavra: 106 pontos para cada palavra.

ANEXO 5

Avaliação de consciência fonológica 1 - Resultados de cada uma das crianças nas 5 provas de consciência fonológica

	RIMA				ALITERAÇÃO				SEGMENTAÇÃO DA SENTENÇA EM PALAVRAS				SEGMENTAÇÃO DA PALAVRA EM SÍLABAS				OMISSÃO DE FONEMAS				Total	
	Itens				Itens				Itens				Itens				Itens					
	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D		
1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	14
2	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	11	
3	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	12	
4	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	13	
5	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	8	
6	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	14	
7	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	14	
8	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	4	
9	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	14	
10	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	10	
11	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	8	
12	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	10	
13	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	12	
14	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	8	
15	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	11	
16	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	9	
17	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	9	
18	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	8	
19	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	6	
20	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	10	
21	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	10	
22	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	1	8	
23	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	16	
24	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	7	
25	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	13	
26	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	13	
27	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	8	
28	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	9	
29	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	12	
30	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	14	
31	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	6	
32	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	18	
33	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	14	
34	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	12	
35	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	18	
36	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	9	
37	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	12	
38	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	11	
39	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	16	
40	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	
41	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	12	
42	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	14	
43	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	15	
44	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	12	
45	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	13	
46	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	11	
47	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	12	
48	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	12	
49	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	11	
50	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	17	
51	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	6	
52	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	6	
53	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	15	
Total	128				119				41				190				131				609	

Pontuação: acerto: 1 ponto

não-acerto: 0 ponto

Pontuação máxima: 20 pontos por criança

Pontuação máxima de acerto por questão: 212 pontos para cada questão da tarefa de avaliação de consciência fonológica.

ANEXO 6

Avaliação de consciência fonológica 2 - Resultados de cada uma das crianças nas provas de consciência fonológica

	RIMA				ALITERAÇÃO				SEGMENTAÇÃO DA SENTENÇA EM PALAVRAS				SEGMENTAÇÃO DA PALAVRA EM SÍLABAS				OMISSÃO DE FONEMAS				Total	
	Itens				Itens				Itens				Itens				Itens					
	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D		
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	17
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	18
3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	19
4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	16
5	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1	12
6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	16
7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	17
8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	17
9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	16
10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	17
11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	14
12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	17
13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	17
14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	13
15	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	12
16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20
17	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	19
18	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	19
19	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	13
20	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	15
21	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	19
22	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	12
23	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	18
24	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	16
25	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	17
26	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	16
27	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	16
28	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	17
29	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	13
30	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	16
31	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	15
32	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	19
33	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	15
34	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	17
35	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	19
36	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	18
37	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	19
38	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20
39	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	18
40	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20
41	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	15
42	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	16
43	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	17
44	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	14
45	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	15
46	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20
47	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	19
48	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1	13
49	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	16
50	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	18
51	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	17
52	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	15
53	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	18
Total	206				204				99				202				165				876	

Pontuação: acerto: 1 ponto

não-acerto: 0 ponto

Pontuação máxima: 20 pontos por criança

Pontuação máxima de acerto por questão: 212 pontos para cada questão da tarefa de avaliação de consciência fonológica.

ANEXO 7

Correlations

		RIM1	ALI1	SEN1	PAL1	OMI1	RIM2	ALI2	SEN2	PAL2	OMI2	ESC1	ESC2
RIM1	Pearson Correlation	1	,611**	,121	,342**	,137	,359**	,241*	,027	,108	,329**	,417**	,094
	Sig. (1-tailed)		,000	,193	,006	,164	,004	,041	,424	,221	,008	,001	,253
	N	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53
ALI1	Pearson Correlation	,611**	1	,265*	,235*	,215	,068	-,001	-,112	-,016	,162	,481**	,031
	Sig. (1-tailed)	,000		,028	,045	,061	,314	,496	,212	,456	,123	,000	,411
	N	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53
SEN1	Pearson Correlation	,121	,265*	1	-,059	,355**	,111	,115	,301*	,113	,172	,214	-,015
	Sig. (1-tailed)	,193	,028		,336	,005	,215	,206	,014	,210	,109	,062	,459
	N	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53
PAL1	Pearson Correlation	,342**	,235*	-,059	1	,067	,043	,174	,170	,198	,165	,201	,061
	Sig. (1-tailed)	,006	,045	,336		,317	,381	,106	,112	,078	,118	,074	,331
	N	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53
OMI1	Pearson Correlation	,137	,215	,355**	,067	1	,052	,136	,363**	,144	,253*	,281*	,121
	Sig. (1-tailed)	,164	,061	,005	,317		,355	,166	,004	,152	,034	,021	,194
	N	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53
RIM2	Pearson Correlation	,359**	,068	,111	,043	,052	1	,599**	,263*	,216	,211	,216	,290*
	Sig. (1-tailed)	,004	,314	,215	,381	,355		,000	,029	,061	,065	,060	,017
	N	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53
ALI2	Pearson Correlation	,241*	-,001	,115	,174	,136	,599**	1	,289*	,224	,263*	,135	,178
	Sig. (1-tailed)	,041	,496	,206	,106	,166	,000		,018	,054	,029	,168	,101
	N	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53
SEN2	Pearson Correlation	,027	-,112	,301*	,170	,363**	,263*	,289*	1	,141	,358**	,172	,252*
	Sig. (1-tailed)	,424	,212	,014	,112	,004	,029	,018		,157	,004	,110	,035
	N	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53
PAL2	Pearson Correlation	,108	-,016	,113	,198	,144	,216	,224	,141	1	,321**	,057	,117
	Sig. (1-tailed)	,221	,456	,210	,078	,152	,061	,054	,157		,010	,342	,203
	N	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53
OMI2	Pearson Correlation	,329**	,162	,172	,165	,253*	,211	,263*	,358**	,321**	1	,242*	,183
	Sig. (1-tailed)	,008	,123	,109	,118	,034	,065	,029	,004	,010		,040	,094
	N	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53
ESC1	Pearson Correlation	,417**	,481**	,214	,201	,281*	,216	,135	,172	,057	,242*	1	,245*
	Sig. (1-tailed)	,001	,000	,062	,074	,021	,060	,168	,110	,342	,040		,039
	N	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53
ESC2	Pearson Correlation	,094	,031	-,015	,061	,121	,290*	,178	,252*	,117	,183	,245*	1
	Sig. (1-tailed)	,253	,411	,459	,331	,194	,017	,101	,035	,203	,094	,039	
	N	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53

** . Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).