



UDESC

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E
APRENDIZAGEM DA LEITURA DE JOVENS E
ADULTOS: uma pesquisa-intervenção**

NAKITA ANI GUCKERT MARQUEZ

FLORIANÓPOLIS, 2019

NAKITA ANI GUCKERT MARQUEZ

**CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E APRENDIZAGEM DA
LEITURA DE JOVENS E ADULTOS: UMA PESQUISA-INTERVENÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Dalva Maria Alves Godoy

FLORIANÓPOLIS / SC

2019

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Setorial do FAED/UDESC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Marquez, Nakita Ani Guckert

Consciência fonológica e aprendizagem da leitura de
jovens e adultos: uma pesquisa-intervenção / Nakita Ani
Guckert Marquez. -- 2019.

137 p.

Orientadora: Dalva Maria Alves Godoy

Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de
Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis,
2019.

1. Aprendizagem da leitura. 2. Consciência fonológica. 3.
Correspondência grafema-fonema. 4. Educação de jovens e
adultos. I. Godoy, Dalva Maria Alves. II. Universidade do
Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. III.
Título.

Nakita Ani Guckert Marquez

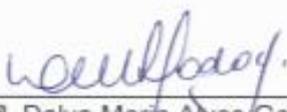
Consciência fonológica e a aprendizagem da leitura de jovens e adultos: uma pesquisa intervenção.

Dissertação julgada adequada para obtenção do Título de Mestre/a em Educação junto ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

Florianópolis, 27 de junho de 2019.

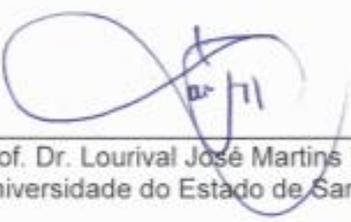
Banca Examinadora:

Presidente/a:



Prof.^a Dr.^a Dalva Maria Alves Godoy
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membro:



Prof. Dr. Lourival José Martins Filho
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membro:



Prof.^a Dr.^a Claudia Finger-Kratochvil
Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS

*“A compreensão do mundo está estreitamente ligada à compreensão do processo
linguístico”*

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

A Deus que me protegeu, deu forças e me possibilitou chegar até aqui.

À minha família, meus pais, que sempre batalharam muito para me dar a melhor educação possível, abrindo mão de seus sonhos para a realização dos meus. Meu irmão, pelo apoio, parceria e companheirismo. Vocês são meu exemplo e meu porto seguro.

Ao meu companheiro de vida Marcelo Petters, por todo incentivo, apoio e paciência. Você é o que me move a querer ser cada vez melhor. Sem você eu não teria conseguido.

À minha orientadora, Professora Dalva Maria Alves Godoy, por quem eu tenho um profundo respeito e admiração. Obrigada por todos os ensinamentos, carinho, oportunidades, dedicação e tempo dispensado à minha formação profissional.

À professora da turma envolvida e a todos os participantes da pesquisa que me acolheram tão bem, de modo que eu me sentisse parte da família do CEJA. Obrigada por terem confiado e acreditado nessa proposta e pelo tempo e engajamento dispensados para essa pesquisa.

Ao Instituto Federal Catarinense que me apoiou e deu condições para que eu pudesse realizar esse sonho. O aprendizado que construí durante esse processo será convertido em prol dos meus alunos e desta instituição, visando sempre zelar por um ensino público, gratuito e de qualidade.

À minha amiga Monalisa, minha tia Sionara e meu primos Kauan e Julia que me acolheram em suas casas e me receberam tão bem nos dias em que estive em Florianópolis.

Aos meus professores e colegas da Pós-Graduação pelo compartilhamento de conhecimentos, saberes e angústias. Durante o percurso muitos tornaram-se amigos especiais que serão levados por toda a vida.

Aos professores membros da banca examinadora, Prof. Dr. Lourival José Martins Filho e Prof^a Dr^a Claudia Finger-Kratochvil por terem aceito o convite disponibilizado tempo para contribuir com esse trabalho e com a minha formação.

A todos que contribuíram direta ou indiretamente para esse trabalho, meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

Nas últimas décadas diversas pesquisas na área da alfabetização têm demonstrado a importância do desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica e do conhecimento da correspondência grafema-fonema para a aprendizagem da leitura e da escrita. Visando contribuir com a ampliação desses estudos, a presente pesquisa analisou a influência de um programa de curta duração do ensino das habilidades de consciência fonológica e das correspondências grafema-fonema, sobre o desempenho em leitura de jovens e adultos que se encontravam nas diferentes fases da aprendizagem da leitura proposta por Linnea Ehri. Participaram do estudo 9 alunos(as) de uma turma de alfabetização de um Centro de Educação de Jovens e Adultos da cidade de Rio do Sul - SC. A pesquisa de intervenção constituiu-se de (1) entrevista semiestruturada com o objetivo de conhecer um pouco da história de vida e da trajetória escolar dos participantes e sua relação com a leitura; (2) aplicação de um programa de ensino, desenvolvido durante um período de 10 semanas, em 2 sessões semanais de 45 minutos cada, totalizando 15 horas, que buscou contribuir para o desenvolvimento das habilidades e conhecimentos citados; (3) duas avaliações, uma ao início e outra ao final da aplicação do programa, para verificar a efetividade do programa de ensino e qual a influência das habilidades de consciência fonológica e do conhecimento da relação grafema-fonema sobre a aprendizagem da leitura de jovens e adultos que se encontravam nas diferentes fases de leitura proposta por Linnea Ehri. A análise dos dados verificou que comparados os resultados da avaliação inicial e da avaliação final, os participantes da pesquisa apresentaram um grande percentual de aumento no desempenho das habilidades de consciência fonológica, conhecimento de grafemas e leitura em todas as fases, principalmente aqueles que se encontravam em transição da fase alfabética parcial, para a fase alfabética completa. Esses resultados sugerem que o programa de ensino contribuiu para o processo de alfabetização dos participantes e que práticas pedagógicas que aliem o desenvolvimento da consciência fonêmica e o ensino das correspondências grafofonêmicas podem ser benéficas para o desenvolvimento da leitura em jovens e adultos em processo de alfabetização.

Palavras chave: Aprendizagem da leitura. Consciência fonológica. Correspondência grafema-fonema. Educação de jovens e adultos.

ABSTRACT

In the last decades several researches in the area of literacy have demonstrated the importance of the development of phonological awareness skills and knowledge of grapheme-phoneme correspondence for the learning of reading and writing. Aiming to contribute to the expansion of these studies, the present study analyzed the influence of a short-term program in the teaching of phonological awareness skills and grapheme-phoneme correspondence on learning to read youngsters and adults who were in the different phases of learning process proposed by Linnea Ehri. The study included 9 students from a literacy class at a Youth and Adult Education Center in the city of Rio do Sul - SC. The intervention research consisted of (1) semi-structured interview with the purpose of knowing a little about the life history and the school trajectory of the participants and their relationship with reading; (2) application of a teaching program, developed during a period of 10 weeks, in 2 weekly sessions of 45 minutes each, totaling 15 hours, which sought to contribute to the development of the skills and knowledge cited; (3) two evaluations, one at the beginning and the other at the end of the application of the program, to verify the effectiveness of the teaching program and the influence of the phonological awareness skills and knowledge of the grapheme-phoneme relationship on learning to read young people and adults who were at different stages of reading proposed by Linnea Ehri. Data analysis showed that, compared to the results of the initial evaluation and the final evaluation, the participants presented a large percentage of increase in the performance of the phonological awareness skills, knowledge of graphemes and reading in all phases, especially those that were in transition from the partial alphabetical phase, to the complete alphabetic phase. These results suggest that the teaching program contributed to the literacy process of the participants and that pedagogical practices that combine the development of phonemic awareness and the teaching of grammatical correspondences can be beneficial for the development of reading in youngsters and adults in the literacy process.

Keywords: Reading learning. Phonological awareness. Grapheme-phoneme correspondence. Youth and adult education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Porcentagem da taxa de analfabetismo relacionada a faixa etária.....	14
Quadro 1 - Trabalhos selecionados no Banco de Teses e Dissertações CAPES com o termo “alfabetização de jovens e adultos”	16
Quadro 2 - Trabalhos selecionados no Banco de Teses e Dissertações CAPES com o termo “consciência fonológica”	17
Imagem 1 - Cartaz de propaganda do Mobral.....	25
Imagem 2 - Exemplo da capacidade neuronal de “simetrização” para reconhecimento de objetos.....	36
Quadro 3 - Características do conhecimento de letras, consciência fonêmica, correspondência grafema-fonema, forma de automatização de palavras, habilidade de decodificação e escrita das fases do desenvolvimento da leitura de Ehri.....	45
Quadro 4 - Etapas da pesquisa.....	64
Quadro 5 - Quantidade de participantes por faixa etária.....	75
Quadro 6 - Respostas dos participantes da pesquisa sobre a ocupação exercida profissionalmente.....	75
Quadro 7 - Respostas dos participantes da pesquisa sobre os motivos para interrupção dos estudos na infância.....	78
Quadro 8 - Respostas dos participantes da pesquisa sobre as experiências escolares vivenciadas na infância.....	79
Quadro 9 - Respostas dos participantes da pesquisa sobre os motivos que levaram ao retorno à escola.....	80
Quadro 10 - Respostas dos participantes da pesquisa sobre os motivos que os levaram evadir da EJA em anos anteriores.....	82
Quadro 11 - Respostas dos participantes da pesquisa sobre quais desafios ou dificuldades desestimulavam ou atrapalhavam os estudos.....	83
Quadro 12 - Respostas dos participantes da pesquisa sobre seus sentimentos em relação a EJA.....	84
Quadro 13 - Respostas dos participantes da pesquisa sobre a necessidade de utilização da leitura e da escrita no dia a dia.....	85
Quadro 14 - Classificação dos participantes da pesquisa de acordo com as fases do desenvolvimento da leitura proposta por Ehri, no momento da avaliação inicial.....	87

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Porcentagem representativa do desempenho dos participantes da fase alfabética parcial nos testes de conhecimento de letras, conhecimento de grafemas, consciência silábica, consciência fonêmica, leitura de palavras e leitura de pseudopalavras na avaliação inicial e avaliação final e o aumento desses desempenhos.....	95
Tabela 2 - Porcentagem representativa do desempenho dos participantes que se encontravam em transição da fase alfabética parcial para a alfabética completa nos testes de conhecimento de letras, conhecimento de grafemas, consciência silábica, consciência fonêmica, leitura de palavras e leitura de pseudopalavras na avaliação inicial e avaliação final e o aumento desses desempenhos.....	100
Tabela 3 - Porcentagem representativa do desempenho do participante da fase alfabética completa nos testes de conhecimento de letras, conhecimento de grafemas, consciência silábica, consciência fonêmica, leitura de palavras e leitura de pseudopalavras na avaliação inicial e avaliação final e o aumento desses desempenho.....	102
Tabela 4 - Porcentagem representativa do desempenho da participante da fase alfabética consolidada nos testes de conhecimento de letras, conhecimento de grafemas, consciência silábica, consciência fonêmica, leitura de palavras e leitura de pseudopalavras na avaliação inicial e avaliação final e o aumento desses desempenho.....	104

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AV1.....	Avaliação inicial
AV2.....	Avaliação final
BNCC.....	Base Nacional Comum Curricular
CAPES.....	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEJA.....	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CCV.....	Consoante-consoante-vogal
CV.....	Consoante-vogal
CVC.....	Consoante-vogal-consoante
CVCV.....	Consoante-vogal-consoante-vogal
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos
EJA.....	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB.....	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF.....	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB.....	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC.....	Ministério da Educação
MOBRAL.....	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PNAD.....	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE.....	Plano Nacional de Educação
PROEJA.....	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROJOVEM.....	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFRJ.....	Universidade Federal do Rio de Janeiro
VC.....	Vogal-consoante
VCV.....	Vogal-consoante-vogal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2. BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	20
3. PROCESSOS COGNITIVOS ENVOLVIDOS NA APRENDIZAGEM DA LEITURA	34
3.1 MODELOS DE APRENDIZAGEM DE LEITURA.....	40
3.2 A IMPORTÂNCIA DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA PARA A ALFABETIZAÇÃO.....	48
3.3 O PAPEL DA RELAÇÃO GRAFOFONÊMICA NA ALFABETIZAÇÃO	53
3.4 AS PESQUISAS EM CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA COM JOVENS E ADULTOS	56
4. DELINEAMENTO DA PESQUISA	62
4.1 PROBLEMA	62
4.2 OBJETIVOS	62
4.2.1 Objetivo geral	62
4.2.2 Objetivos específicos	62
4.3 METODOLOGIA	63
4.4 LOCAL E PARTICIPANTES	64
4.5 INSTRUMENTOS	65
4.5.1 Instrumentos de verificação de competências	65
4.5.2 Instrumentos de ensino: Programa de ensino de consciência fonológica para adultos	70
4.6 PROCEDIMENTOS	71
4.7 PERÍODO DE INTERVENÇÃO.....	72
5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	74
5.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	74
5.2 DESCRIÇÃO DA CLASSIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES EM FUNÇÃO DAS FASES DE APRENDIZAGEM DA LEITURA PROPOSTA POR EHRI NA AVALIAÇÃO INICIAL.	86
5.2.1 Fase alfabética parcial	88
5.2.2 Transição da fase alfabética parcial para a alfabética completa	90
5.2.3 Fase alfabética completa	92

5.2.4 Fase alfabética consolidada	92
5.3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS APÓS A APLICAÇÃO DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO.....	93
5.3.1 Participantes que se encontravam, ao início da pesquisa, na fase alfabética	94
5.3.2 Participantes que se encontravam, ao início da pesquisa, em transição da fase alfabética parcial para a alfabética completa.....	99
5.3.3 Participantes que se encontravam na fase alfabética completa.	102
5.3.4 Participantes que se encontravam na fase alfabética consolidada.	103
6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	106
6.1 FASE ALFABÉTICA PARCIAL.....	106
6.2 TRANSIÇÃO DA FASE ALFABÉTICA PARCIAL PARA A ALFABÉTICA COMPLETA.....	109
6.3 FASE ALFABÉTICA COMPLETA.....	110
6.4 FASE ALFABÉTICA CONSOLIDADA	111
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS.....	116
ANEXOS	126
ANEXO 1- ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA.....	126
ANEXO 2 – TESTE DE NOMEAÇÃO DE LETRAS.....	127
ANEXO 3 – TESTE DE CONHECIMENTO DE GRAFEMAS	128
ANEXO 4 – TESTE DE MEMÓRIA DE TRABALHO FONOLÓGICA	129
ANEXO 5 – TESTE DE NOMEAÇÃO SERIADA RÁPIDA (Acesso lexical).....	130
ANEXO 6- AVALIAÇÃO DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA.....	131
ANEXO 7 – TESTE DE LEITURA DE PALAVRAS E PSEUDOPALAVRAS	134
ANEXO 8 – TESTE PARA RECONHECIMENTO DAS FASES DE LEITURA DE EHRI.....	136
ANEXO 9 – SUBTESTE DE VOCABULÁRIO	137

1 INTRODUÇÃO

Ao longo da evolução da humanidade, a leitura e a escrita tornaram-se elementos fundamentais da cultura (CAGLIARI, 2011). A comunicação, a autonomia, o acesso à informação e a produção de conhecimento habitualmente estão associados ao ato de ler e escrever. Dominar a linguagem escrita possibilita uma maior mobilidade e participação da vida em sociedade, pois é um meio de interação com o mundo e suas tecnologias, expansão de conhecimentos e exercício da plena cidadania.

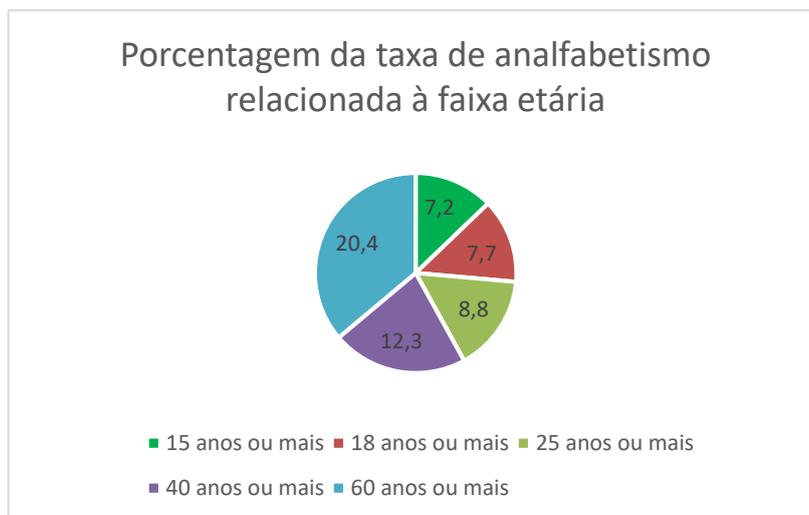
Segundo Soares (2014) as sociedades modernas são fundamentalmente grafocêntricas, estando a escrita e a leitura incorporadas à vida cultural, social, econômica e política. Então, se por um lado ler e escrever possibilita a participação social, por outro, não dominar esse conhecimento é sinônimo de exclusão social, comprometendo o pleno exercício da cidadania de quem não o possui. Garantir o acesso de todos à alfabetização é uma forma de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática.

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (Pnad Contínua), divulgada em dezembro de 2017, no Brasil existem 11,8 milhões de analfabetos, o que corresponde a 7,2% da população de 15 anos ou mais. Nos últimos quatro anos a taxa de analfabetismo vem diminuindo, em 2013 o índice correspondia a 8,5% da população, em 2014 ficou em 8,4%, e em 2015 diminuiu para 8,0% (IBGE, 2017).

Os índices apresentados demonstram que o país não conseguiu cumprir a meta 9 do Plano Nacional de Educação, que estabelecia o aumento da taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% até 2015 e que, provavelmente, com o ritmo de crescimento observado, não será suficiente para cumprir o outro objetivo dessa meta: o de erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional até o final da vigência do Plano Nacional de Educação, em 2024.

A pesquisa PNAD ainda aponta a relação entre analfabetismo e a faixa etária. Como pode-se observar no gráfico abaixo, o índice de analfabetismo aumenta significativamente conforme são consideradas as faixas etárias mais elevadas. Entre a população de 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo corresponde ao maior índice, ficando em 20,4%.

Gráfico 1 - Porcentagem da taxa de analfabetismo relacionada à faixa etária



Fonte: Elaborado pela autora com dados da PNAD contínua (2017).

Os dados apontados evidenciam a relevância de incluir a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas pesquisas sobre alfabetização. A EJA é uma modalidade de ensino com inúmeros desafios, que historicamente sempre enfrentou dificuldades para ter sua importância reconhecida e ser assumida pelo estado como política pública. Somente após 1988, com a Constituição Federal, é que a educação de jovens e adultos é apresentada como um direito, devendo o Estado criar condições para o trabalhador estudar. Em 1996, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), a educação de jovens e adultos passa a ser considerada uma modalidade de ensino, conforme Art. 4º, inciso VII:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de (...) oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (LDB, 1996).

A partir da LDB 9394/96, a EJA torna-se uma modalidade de ensino, com características próprias, que precisam ser consideradas no planejamento e estruturação de suas práticas políticas e pedagógicas. O analfabetismo no Brasil tem raízes históricas que refletem problemas estruturais não resolvidos. Apesar de, ao longo da história, diversas políticas públicas terem sido criadas com o objetivo de reduzir o analfabetismo, elas dificilmente alcançaram os seus objetivos, nem ao menos foram suficientes para baixar os índices em consonância com os padrões

internacionais (HADDAD, SIQUEIRA, 2015). Geralmente, as causas desses fracassos são atribuídas às descontinuidades dessas ações, às péssimas condições dos materiais didáticos e das escolas, à insuficiente formação de professores para essa modalidade, ao alto índice de evasão escolar, à baixa frequência dos alunos matriculados, ao currículo não adequado para a realidade dos sujeitos, à baixa autoestima e à falta de tempo dos estudantes, e às questões socioeconômicas. Sabe-se que esses fatores têm grande influência sobre a aprendizagem e que não podem ser desconsiderados (CARBONE, 2013).

Outra questão que pode ter contribuído para o fracasso dos programas de alfabetização é o pouco enfoque dado às questões linguísticas nas práticas pedagógicas alfabetizadoras. De acordo com Soares (2017), a partir da década de 80, com os estudos do letramento, as propostas curriculares nacionais para alfabetização passaram a priorizar os aspectos interativos e socioculturais da língua, deixando em segundo plano os aspectos linguísticos, o que levou muitos professores a acreditarem equivocadamente que o letramento, por si só, proporcionaria aos alfabetizados o conhecimento sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabético.

Gombert (2003, 2013), também enfatiza a importância das questões linguísticas para a alfabetização. Para o autor, diferentemente da linguagem oral, a linguagem escrita se desenvolve por meio de um alto nível de abstração e elaboração, pois necessita que o alfabetizando tenha uma consciência explícita das estruturas linguísticas que devem ser manipuladas intencionalmente. É preciso um controle intencional dos tratamentos linguísticos, ou seja, fazer uso das suas capacidades metalinguísticas, para refletir sobre seus conhecimentos fonológicos, morfológicos e sintáticos.

Segundo Godoy, Fortunato e Paiano (2014) nos últimos anos muitas pesquisas na área da aprendizagem da leitura e da escrita têm destacado a importância da consciência fonológica para a alfabetização. Maluf, Zanella e Pagnez (2006) afirmam também que, entre as diferentes habilidades metalinguísticas que vêm sendo estudadas, a consciência fonológica é aquela que mais apresenta relação com a alfabetização.

A consciência fonológica é o conjunto de habilidades, constituinte das habilidades metalinguísticas, que permite ao indivíduo manipular e refletir sobre os sons da fala de forma consciente. “A consciência fonológica, no nível do fonema, tem sido apontada como o mais forte fator preditivo de sucesso em leitura: bons níveis de

consciência fonêmica, ao início do processo de alfabetização, produzem futuros bons leitores” (GODOY, FORTUNATO, PAIANO, 2014, p. 47).

Godoy, Fortunato e Paiano (2014) afirmam que, apesar das habilidades de consciência fonológica serem habilidades importantes para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, ainda são poucas as pesquisas nessa área, o que faz com que esse estudo seja de grande relevância para o campo educacional.

Nos últimos anos, os estudos sobre a educação de jovens e adultos avançaram. Diversos autores têm produzidos trabalhos voltados para os aspectos do letramento, das políticas públicas, da formação de professores, da legislação e sobre questões curriculares, mas poucos são os estudos voltados aos aspectos linguísticos da alfabetização de jovens e adultos (MOURA, 2009).

A partir de um levantamento no Banco de Teses e Dissertações da CAPES utilizando-se o termo “alfabetização de jovens e adultos”, como buscador, sem especificar período, foram encontrados 218 resultados, sendo 181 dissertações e 30 teses. Contudo, observou-se que a maior parte dos trabalhos encontrados abordaram o tema nos seus aspectos políticos, sociais e de formação de professores. Poucos foram os trabalhos em que os aspectos linguísticos tinham sido tratados na alfabetização de jovens e adultos, sobretudo referente ao papel que o desenvolvimento da consciência fonológica exerce no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Nessa busca podemos destacar apenas 4 pesquisas que trouxeram resultados da investigação dos efeitos da consciência fonológica no processo de alfabetização em jovens e adultos, que estão apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 1 - Trabalhos selecionados no Banco de Teses e Dissertações CAPES com o termo “alfabetização de jovens e adultos” (Continua)

Banco de Teses e Dissertações CAPES					
Termo “alfabetização de jovens e adultos”					
TIPO	TÍTULO	AUTOR	ORIENTADOR	IES	ANO
Tese	Alfabetização de jovens e adultos: consciência fonológica e desenvolvimento linguístico	Ana Paula de Abreu Costa de Moura	Myrian Azevedo Freitas	UFRJ	2009

Quadro 1 - Trabalhos selecionados no Banco de Teses e Dissertações CAPES com o termo “alfabetização de jovens e adultos” (Conclusão)

Banco de Teses e Dissertações CAPES					
Termo “alfabetização de jovens e adultos”					
TIPO	TÍTULO	AUTOR	ORIENTADOR	IES	ANO
Tese	Correlatos cognitivos da habilidade de leitura e escrita de jovens e adultos brasileiros pouco escolarizados	Marcela Fulanete Corrêa	Cláudia Cardoso-Martins	UFMG	2013
Dissertação	Relações entre consciência fonológica, escrita e leitura em testes do programa Brasil Alfabetizado	Ana Paula Campos Cavalcanti Soares	Francisca Izabel Pereira Maciel	UFMG	2009
Dissertação	Consciência fonológica em indivíduos jovens e adultos	Renata Gomes da Costa	Elizabeth Reis Teixeira	UFBA	2012

Fonte: Banco de Teses e Dissertações CAPES.

Com o intuito de ampliar a investigação sobre o tema, foi realizada também, uma busca utilizando o termo “Consciência fonológica”, na qual foram encontradas 396 teses e dissertações. No entanto, desses, apenas 4 trabalhos, além daqueles já mencionados anteriormente, referiam-se a estudos que relacionassem os efeitos da consciência fonológica na alfabetização de jovens e adultos, a saber:

Quadro 2 - Trabalhos selecionados no Banco de Teses e Dissertações CAPES com o termo “consciência fonológica” (Continua)

Banco de Teses e Dissertações CAPES					
Termo “consciência fonológica”					
TIPO	TÍTULO	AUTOR	ORIENTADOR	IES	ANO
Tese	A relação entre consciência fonológica e aquisição da leitura e da escrita de jovens e adultos	Rosane Braga de Melo	Jane Correa	UFRJ	2006

Quadro 2 - Trabalhos selecionados no Banco de Teses e Dissertações CAPES com o termo “consciência fonológica” (Conclusão)

Banco de Teses e Dissertações CAPES					
Termo “consciência fonológica”					
TIPO	TÍTULO	AUTOR	ORIENTADOR	IES	ANO
Dissertação	Como os adultos aprendem a ler? Evidências de um estudo com adultos pouco alfabetizados e crianças com a mesma habilidade de leitura	Marcela Fulanete Corrêa	Cláudia Cardoso-Martins	UFMG	2009
Dissertação	Aprendendo a ler e escrever: um estudo com jovens e adultos da EJA no enfoque metalinguístico	Juliana Devecchi Pinheiro de Souza	Maria Regina Maluf	PUC/SP	2011
Dissertação	Relações implicacionais entre consciência fonológica e instrução alfabética na educação de adultos inseridos em entornos sociais grafocêntricos	Amanda Machado Chraim	Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti	UFSC	2012

Fonte: Banco de Teses e Dissertações CAPES.

A partir desta busca no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, com estes descritores, pode-se constatar que as pesquisas que envolvem os efeitos das habilidades de consciência fonológica no processo de alfabetização de jovens e adultos ainda são escassas, estando as pesquisas sobre a alfabetização de jovens e adultos mais direcionadas aos aspectos sociais e políticos, enquanto as pesquisas sobre consciência fonológica se dedicam mais a estudar a população de crianças.

Diante deste cenário, justifica-se a relevância desta pesquisa, uma vez que, comprovado o papel fundamental da consciência fonológica para o processo de alfabetização de crianças, considera-se importante averiguar se para a alfabetização de jovens e adultos o desenvolvimento dessa habilidade também tem a mesma contribuição, sendo um fator facilitador da aprendizagem da leitura para essa população.

Assim, levando-se em consideração a importância da consciência fonológica e do conhecimento das correspondências grafema-fonema a presente pesquisa tem

como objetivo investigar a influência de um programa de curta duração do ensino das habilidades de consciência fonológica e das correspondências grafema-fonema, sobre a aprendizagem da leitura de jovens e adultos. O estudo baseou-se na teoria das fases da aprendizagem da leitura formulada por Ehri, se propondo a observar qual a influência do programa nas diferentes fases de aprendizagem. Considerando estes objetivos optou-se por fazer uma pesquisa-intervenção de abordagem quali-quantitativa, em uma turma de alfabetização da EJA da cidade Rio do Sul – SC.

A presente dissertação inicia trazendo, no capítulo 2, uma breve contextualização histórica da educação de jovens e adultos, discutindo a construção das políticas públicas para EJA, as concepções que fundamentaram (e fundamentam) as práticas pedagógicas e as particularidades desta modalidade.

No capítulo 3 é apresentado o referencial teórico que embasou esta pesquisa, abordando os processos cognitivos envolvidos na leitura, os modelos de aprendizagem da leitura, bem como o importante papel das habilidades de consciência fonológica e do conhecimento das relações grafofonêmicas para a aprendizagem da leitura. Também são apresentadas pesquisas que trazem resultados significativos sobre a importância desses conhecimentos e habilidades para a aprendizagem da língua escrita.

O capítulo 4 traz o percurso metodológico utilizado para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa. Nesse capítulo estão descritos o problema e os objetivos da pesquisa, o local e os participantes, bem como os instrumentos e procedimentos utilizados e o período no qual se desenvolveu este estudo.

Em seguida, no capítulo 5, são apresentados e analisados os dados obtidos com as entrevistas e as avaliações realizadas. Inicia-se com a análise do perfil dos participantes da pesquisa e, posteriormente, são apresentados e analisados os resultados do desempenho dos participantes que se encontravam classificados em diferentes fases de aprendizagem da leitura proposta por Ehri.

No capítulo 6 são discutidos os resultados embasados na fundamentação teórica apresentada no capítulo 3. Por fim, no capítulo 7 são feitas as considerações finais deste estudo.

2. BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Para um maior entendimento das particularidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e dos sujeitos integrantes dessa modalidade considerou-se pertinente realizar um breve relato sobre as concepções político-pedagógicas que subsidiaram a educação de jovens e adultos no Brasil ao longo do tempo. O que se entende por educação de jovens e adultos hoje, está alicerçado em concepções construídas há décadas, por isso, conhecer e refletir sobre essa construção contribui para a compreensão do contexto atual das políticas e das práticas pedagógicas desse segmento e possibilita ressignificar essas concepções.

Os primeiros registros sobre educação de jovens e adultos datam do início do período colonial com a chegada dos padres jesuítas ao Brasil, em 1549. Naquela época as ações educativas realizadas pelos jesuítas tinham como objetivo catequizar os indígenas que aqui viviam e ensinar-lhes como se “comportar civilizadamente” (SOUZA, 2007).

Após a expulsão dos padres jesuítas, na segunda metade do século XVIII, a educação ficou esquecida até o século XIX. Nesse período diversos fatores contribuíram para que a educação da população não fosse considerada uma necessidade social e econômica importante. A concentração da população no meio rural, a necessidade de trabalhar desde a infância, a ideia “de que para trabalhar na terra não era preciso estudar”, a falta de escolas e de professores capacitados, e um período de escravidão que durou até 1888, foram alguns dos tantos fatores que sustentavam essa ideia (SOUZA, 2007).

No período imperial, em 1824, foi criada a primeira Constituição brasileira, que garantia a todos os cidadãos, direito a instrução primária e gratuita. Apesar disso, a lei não teve um grande impacto na sociedade, pois, na época, eram considerados cidadãos apenas a elite econômica, que correspondia a uma parcela muito pequena da população, sendo excluídos desse grupo, indígenas, negros e a maioria das mulheres (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Em meados de 1870, começaram a surgir escolas noturnas com o objetivo de alfabetizar os trabalhadores analfabetos e “civilizar as camadas populares”. A educação nesse período tinha caráter filantrópico e baseava-se na premissa de que os analfabetos eram seres inferiores, incapazes e degenerados. Essa concepção ficou ainda mais acentuada com a implantação da Lei Saraiva em 1882, e da Constituição de 1891, que restringiu o direito ao voto aos

analfabetos, o que na época correspondia cerca de 80% da população do país (SOUZA, 2007).

Ao refletir-se sobre a visão pejorativa que era imputada aos analfabetos desde o Brasil Colônia, pode-se compreender os atuais estigmas que recaem sobre a EJA e os seus educandos. De acordo com Arroyo (2007), a visão que perdura sobre a EJA deixa de fora a condição humana, o desenvolvimento, o potencial e a autonomia dos sujeitos dessa modalidade, classificando-os como oprimidos, pobres, defasados, excluídos e repetentes. Galvão e Di Pierro (2013) afirmam que esses sujeitos são vistos como uma mancha social, incapazes de responder às exigências sociais. Muitas vezes, diante das dificuldades e da falta de autonomia para realizar coisas rotineiras, como pegar um ônibus, ou fazer um documento, os próprios sujeitos da EJA se percebem assim.

De acordo com Sartori (2011), nas primeiras décadas do século XX, a educação de adultos começava a ganhar importância, resultado de uma série de fatores sociais da época, como: as mudanças sociais causadas pela expansão da industrialização e da urbanização, a migração de grande parte da população do campo para a cidade, o que fez aumentar significativamente a necessidade de mão de obra qualificada, o surgimento de diversos movimentos que lutavam pela efetivação de direitos sociais básicos, e a renovação dos pensamentos pedagógicos advindos da Escola Nova. Essas mudanças sociais se refletiram na redação da Constituição de 1934 que reconheceu pela primeira vez a educação como um direito de todos, caracterizando-a como de responsabilidade da família e do estado.

Outro ponto importante da Constituição de 1934 foi apresentado no Artigo 150 que determinou a criação de um Plano Nacional de Educação. Todavia, o Plano só foi aprovado em 1962, após o término do regime do Estado Novo. O mesmo Artigo 150 fez menção à educação de adultos quando determinou que o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória deveria ser extensivo aos adultos. Essa foi a primeira vez que a educação de adultos foi mencionada em um documento oficial, sendo esse, o marco (inicial) para a legitimação da demanda de educação adulta. Ainda que essa população não tivesse sido considerada no passado como cidadã, nesse momento da história, se caracterizava como força de trabalho e com direitos sociais.

Com o fim do Estado Novo e da Segunda Guerra Mundial em 1945, a educação popular e a alfabetização de adultos passaram a serem vistas como um instrumento

para a redemocratização e o desenvolvimento do país. Era preciso integrar a população imigrante, aumentar as bases eleitorais e melhorar a produtividade (BRASIL, 2001b). A partir de então a educação de adultos ganhava lugar nas políticas públicas educacionais, surgindo diversos programas governamentais que contribuíram para a estruturação da educação de jovens e adultos. Um dos marcos mais importantes para isso foi o destino de 25% dos recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP) para o ensino supletivo da educação de adolescentes e adultos não alfabetizados (SOUZA, 2007).

Em 1947, foi criada a Campanha de Educação de Adultos (CEA), ou também denominada, Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), que tinha como objetivo alfabetizar a população em três meses e concentrar o curso primário em dois períodos de sete meses. Nos primeiros anos, a campanha teve resultados significativos, favorecendo a implantação de várias escolas supletivas nos sistemas estaduais de ensino. O ensino supletivo proporcionaria educação para todos aqueles que não tivessem o ensino primário. A partir de 1954, a campanha começou a ser extinta, devido a fortes críticas referentes ao seu caráter superficial de alfabetização e a inadequação metodológica que não atendia as demandas dos adultos e da população rural. Um exemplo disso foi a utilização da cartilha oficial da campanha, intitulada Primeira Guia de Leitura, que pouco se diferenciava das cartilhas utilizadas para a alfabetização de crianças. Até esse período, o analfabetismo era visto como a causa dos problemas econômicos, sociais e culturais do país, e não como consequência das condições sociais desiguais. O sujeito que não possuísse conhecimento sobre a linguagem escrita era visto como um ser incapaz e marginal (BRASIL, 2001b). Eram rotulados como ignorantes, um risco de subversão, potenciais marginais e delinquentes. Essa concepção era reforçada pela ideologia da criminalização da pobreza existente na época, tendo como função, além de estigmatizar e rotular esses sujeitos, excluí-los e negar seus direitos.

De acordo com Beisiegel (2004), o 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1958, marcou uma nova fase para a educação de jovens e adultos. Inspiradas nas ideias de Paulo Freire, as discussões reivindicavam um ensino público gratuito a todos os segmentos, criticavam as ações educacionais realizadas até então e propunham novas concepções pedagógicas para a alfabetização de adultos. O adulto analfabeto não deveria mais ser visto como um ignorante, era necessário respeito e valorização dos saberes populares. A organização do currículo deveria

partir da realidade dos sujeitos envolvidos, por meio dos conhecimentos trazidos por eles. O material didático não poderia mais ser uma mera adaptação dos materiais infantis, a alfabetização era vista também como uma ação política na busca pela transformação social.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), o período de 1959 a 1964 foi bastante relevante para a educação de jovens e adultos, pois importantes movimentos de educação e cultura aconteceram, entre eles: O Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento de Cultura Popular (MCP), e a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler. Em janeiro de 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, fundamentado nas propostas de Paulo Freire.

Paulo Freire contribuiu à área da alfabetização de adultos e à educação como um todo, criando uma concepção de educação emancipatória e libertadora. Paulo Freire rejeitou uma educação “bancária”, na qual o papel do professor consistia em fazer “depósitos” de informações e o papel do aluno baseava-se em memorizar mecanicamente essas informações. O educador também se posicionou contra a utilização da cartilha como meio para a alfabetização, pois considerava-a como um método pré-fabricado, abstrato e imposto (GALVÊAS, ca.1998; FREIRE, 1999).

Freire desenvolveu no início dos anos 60, no Nordeste, um método de alfabetização de caráter político, conscientizador e libertador que propunha promover a cidadania e a transformação social, levando os alunos a aprenderem a linguagem escrita mediante a discussão de seus conhecimentos e de suas experiências de vida. Para Mendonça e Mendonça (2011), o método Paulo Freire é sociolinguístico. Sócio, porque desenvolve o diálogo no contexto social como forma de subsidiar a construção de uma consciência crítica, e linguístico, pois promove o trabalho com os aspectos específicos da língua, como a competência fonológica no conhecimento das correspondências grafofonêmicas.

No livro “Educação como Prática da Liberdade”, Freire (1999) propõe cinco etapas para a execução do seu método. A primeira etapa chamada de “levantamento do universo vocabular” compreende a realização de um levantamento do vocabulário utilizado pelos alfabetizados. Na segunda etapa, são selecionadas desse levantamento, palavras que atendam a uma sequência gradativa de dificuldades fonéticas da língua e teor pragmático, ou seja, palavras que tenham um teor de motivação e conscientização naquele contexto social, cultural e político. Na terceira etapa, são criadas as situações existenciais, situações locais desafiadoras que são

analisadas, discutidas e mediadas pelo educador, na busca de transformação. Na etapa seguinte, são elaboradas fichas-roteiro que servem como subsídio para o debate das situações existenciais. Na quinta e última etapa, são elaboradas fichas para a análise e síntese das palavras geradoras. Através da decomposição silábica, apresentação das famílias silábicas e junção das sílabas para formar novas palavras, os alfabetizandos vão se apropriando do funcionamento da língua escrita.

Na proposta de Freire, à medida que o sujeito se alfabetiza, vai compreendendo o mundo e sua realidade social, cultural e política, conscientizando-se dos problemas que o cercam e pensando em ações transformadoras. Isto foi um divisor de águas para EJA. Freire não via o analfabetismo como uma doença a ser erradicada, nem o analfabeto como um sujeito incapaz, subversivo, ou alguém a ser salvo, mas sim como uma concreta manifestação das injustiças sociais. Pela primeira vez se pensou em uma proposta de alfabetização específica para jovens, adultos e idosos que considerasse a historicidade e especificidade de cada indivíduo, com o objetivo de, além de alfabetizar, educar cidadãos políticos e conscientes de seus direitos e de sua condição social.

Com o Golpe Militar, em 1964, as iniciativas de Freire foram extintas e em 1967, para suprir a necessidade de alfabetizar a população jovem e adulta, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). O MOBRAL, tinha como objetivo suprir a necessidade por mão de obra alfabetizada e entendia a alfabetização como apreensão única da habilidade de ler e escrever. Os participantes do programa eram tidos como sujeitos sem conhecimentos que precisavam ser socializados. Com esse entendimento houve um retrocesso na concepção da especificidade da população de EJA e nas condutas pedagógicas e educacionais para atender tal demanda.

O MOBRAL contava com independência institucional e financeira em relação aos sistemas regulares de ensino. Para isso, foram formadas comissões municipais que deveriam desenvolver as atividades sob uma gerência pedagógica central, a qual era responsável pela avaliação, supervisão e elaboração de materiais pedagógicos (BRASIL, 2001b). A total independência e desvinculação do programa em relação ao Ministério da Educação gerou um desconforto para o Ministério, ocasionando muitas críticas sobre os gastos e práticas do MOBRAL.

A imagem 1, a seguir, apresenta a campanha publicitária do programa na época. Ao analisar o texto do cartaz pode-se inferir que o objetivo do programa estava voltado apenas para atender as necessidades econômicas do país. Na mensagem

impresa o governo tenta convencer os empresários que, ao contribuir com o MOBRAL, além de “livrar” a nação dos analfabetos, sujeitos estes que não contribuíam para o desenvolvimento socioeconômico do país, poderiam contar com um maior número de mão de obra qualificada e ampliar os lucros de suas empresas. Os analfabetos eram tidos como um grande obstáculo para o desenvolvimento do país.

Imagem 1 – Cartaz de propaganda do Mobral

Ajude o Mobral com segundas intenções.

Todo analfabeto é pobre. Consume pouco. Compra pouco. Jamais um analfabeto será um bom cliente da sua empresa. Você, como empresário, já deve ter percebido onde vamos chegar: ajude o Mobral para ajudar a sua empresa. Pelos seus lucros futuros. Ajudar o Mobral traz outras compensações.

Pessoalmente, você tem a oportunidade de conviver com os líderes da sua cidade.

A começar pelo Prefeito, profissionais liberais, comerciantes, industriais. E isso é importante para você e para o seu negócio.

Ajudando o Mobral você reforça a boa imagem da sua empresa de maneira mais prática, direta e simpática do que mil coquetéis ou notinhas de viagem à Europa.

No fim das contas, como você depende do progresso do País para crescer, quem sai ganhando é você mesmo.

Ajude o Mobral da sua cidade com

TRABALHO: sapatos, tecelagem, profissão, membro do quadro administrativo, serviços de secretaria.

MATERIAL: cadernos, livros, bancos, sapatos, bonês, tudo que for útil para os alunos.

RECURSOS: obrigo de contribuir significativamente.

mobral
indústria de base

PROCURE A COMISSÃO MUNICIPAL DA SUA CIDADE

Fonte: Site Pinterest ¹

Lê-se ainda no anúncio a desfiguração do sujeito analfabeto como motivo para o desenvolvimento de planos e ações de educação. O que se coloca no centro da questão é o sujeito consumidor, aquele que entra na dinâmica capitalista. Também se

¹ Disponível em: <<https://br.pinterest.com/pin/418553359103779648/?lp=true>> Acesso em jun. 2018.

observa a transferência, do estado para o empresário, da responsabilidade de financiar ações para diminuição do analfabetismo.

A década de 70 foi marcada pela inserção do ensino supletivo nos sistemas de ensino regulares, eles complementavam a atuação do MOBRAL estendendo a escolaridade além da alfabetização (SOUZA, 2007). De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), com a criação da LDB 5.692/71, a educação de jovens e adultos ficou fortemente marcada pela concepção de suplência. O ensino supletivo nasce com uma proposta de reposição de escolaridade voltada para a formação de mão de obra, uma alternativa rápida para solucionar a falta de escolarização e a má qualificação dos trabalhadores, traços esses que ainda persistem enraizados na EJA.

De acordo com Friedrich et al. (2010), em 1985, com o fim do regime militar, o MOBRAL foi extinto e substituído pela Fundação Educar, que deveria fomentar os programas destinados àqueles que não tiveram acesso à escola. Sem recursos financeiros disponíveis, a fundação não durou muito tempo, sendo extinta em 1990 e deixando um vazio nas políticas públicas para educação de jovens e adultos. Com o fim da Fundação Educar a responsabilidade sobre a educação de jovens e adultos foi transferida para os municípios.

No Ano Internacional da Alfabetização (1990), os debates sobre a educação de adultos se intensificaram, oriundos da Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, realizada na Tailândia. Nesse mesmo ano, no Brasil, o governo federal criou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que propunha reduzir em 70% o número de analfabetos do país em cinco anos. Contudo, devido à falta de recursos financeiros, o programa não obteve sucesso, sendo extinto em menos de dois anos (VEIGA e MORAES, 2017). Observa-se novamente a fragilidade de ações destinadas à EJA, que parecem ser secundárias e dependentes de sobra de recursos financeiros. Não há destinação de verba de forma assertiva para desenvolver a questão. Pensa-se programas e ações, mas não se priorizam verbas, demonstrando a falta de políticas educacionais consolidadas nessa área.

Em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/96 a educação de jovens e adultos passou a ser considerada uma modalidade da educação básica “destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996). A referida lei também trata sobre a diminuição da idade mínima, de 18 para 15 anos, para ingresso no ensino fundamental e de 21 para 18 anos para o ensino médio

para a realização de exames supletivos e determina que os sistemas de ensino devem oferecer gratuitamente oportunidades educacionais apropriadas levando em consideração as características, as condições de vida e de trabalho desse público.

Segundo Veiga e Moraes (2017), no cenário internacional, a declaração de Hamburgo sobre a educação de adultos de 1997, resultado da V Conferência Internacional para a Educação de Adultos (CONFINTEA), ressignificou as concepções presentes até aquele momento sobre a educação de jovens e adultos e influenciou no Brasil, três anos mais tarde, a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. A declaração considerava a educação de adultos mais do que um direito, um exercício de cidadania. Fomentar a educação de jovens e adultos é premissa fundamental para a construção de um mundo mais democrático, justo, igualitário, a favor de um desenvolvimento socioeconômico e científico sustentável.

O Plano Decenal de Educação para Todos (1993 – 2003) impulsionou uma série de discussões sobre o futuro da educação no Brasil. Por meio dele o governo federal estabeleceu a Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, regulamentada pela Lei n.º 9.424/96 e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997 que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). O fundo estabelecia que 15% da arrecadação de estados e municípios fossem destinadas ao ensino fundamental. A utilização e a distribuição desses recursos, eram proporcionais ao número de alunos atendidos em cada rede de ensino no ensino fundamental. As matrículas realizadas em programas de educação de jovens e adultos, não eram incluídas nesse computo, o que acabou desestimulando a abertura de vagas nesse setor e incentivou o atendimento pelas organizações não governamentais.

Na década de 90, a educação de jovens e adultos esteve motivada por meio das parcerias entre sociedade civil e poder público. De acordo com Souza (2007), um exemplo disso foi o “Programa de Alfabetização Solidária” criado em 1996, que novamente se caracterizou por ser um programa emergencial e aligeirado, com professores despreparados e que contribuiu para reforçar a imagem do analfabeto como um sujeito incapaz, através da campanha “Adote um Analfabeto”. O programa utilizou-se das Instituições de Educação Superior (IES) para terceirizar a política educacional e reduzir custos. Grande parte das verbas vinham de doações de empresários e doadores individuais. Esse caráter de filantropia reforçava o estigma

de que os analfabetos eram seres pobre, coitados, inferiores e não sujeitos de direitos. Os alfabetizadores contratados não possuíam vínculos empregatícios recebendo uma bolsa de 200 reais mensais. Vemos aqui novamente a repetição no formato das políticas públicas fracassadas de anos anteriores.

Em 10 de maio de 2000, foi aprovado o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, do relator Carlos Roberto Jamil Cury, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. O parecer regulamentador e normatizador da EJA atualmente, estabelece três funções para essa modalidade de ensino, são elas: função reparadora, equalizadora e qualificadora.

A função reparadora remete, como o próprio nome já diz, a reparar o direito do conhecimento negado a esses sujeitos, principalmente referente à alfabetização. Saber ler e escrever são direitos humanos fundamentais, que permitem ao indivíduo desenvolver outras habilidades, expandir seus conhecimentos, e participar mais ativamente em atividades sociais, econômicas, culturais e políticas. A negação desse direito resulta em consequências materiais, simbólicas e em diferentes formas de estratificação social. O documento entende que a educação escolar é parte imprescindível desse processo de reparação, mas não a faz sozinha, a busca por uma sociedade menos desigual e mais justa é fundamental. O acesso a uma escola pública, gratuita e de qualidade é uma via para chegar a patamares que tornam possíveis maior igualdade no espaço social. A EJA precisa garantir não só o direito desses indivíduos de estarem na escola, mas também necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio, que vá ao encontro das necessidades de aprendizagem desses sujeitos (SARTORI, 2011).

É necessário equalizar esses direitos, ou seja, é preciso possibilitar a esses sujeitos menos favorecidos, marcados pela desigualdade social de nosso país, maiores condições de acesso, permanência e sucesso escolar. A educação de jovens e adultos tem a função equalizadora de, considerando as condições específicas, garantir uma redistribuição e alocação mais igualitária na forma pela qual se distribuem os bens sociais. Assim sendo, aos indivíduos que tenha sido negado o direito ao acesso e permanência na escola, por quaisquer que sejam as razões, devem proporcionalmente receber maiores oportunidades que outros, possibilitando igual condição para viver em sociedade (BRASIL, 2000).

A função qualificadora da EJA comporta também seu próprio sentido. Refere-se à tarefa de oportunizar a atualização de conhecimentos por toda a vida. O ser

humano é um ser incompleto, mas com potencial para construir conhecimentos e valores e desenvolver habilidades e competências em todas as idades e épocas da vida. A função qualificadora também se refere à questão do material didático. Uma produção de material didático adequada e contemporânea, com acompanhamento permanente, e flexível quanto aos conteúdos, é importante para garantir o atendimento das necessidades e particularidades desses jovens e adultos frente as inovações do mundo atual (BRASIL, 2000).

Ao determinar a função reparadora, equalizadora e qualificadora para a educação de jovens e adultos o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, apresenta-se como um lampejar de políticas mais assertivas para EJA, reconhecendo a dívida do poder público com essa população, considerando as particulares dos jovens, adultos e/ou idosos alfabetizando e compreendendo essa modalidade de forma mais ampla, como uma educação permanente.

O parecer trata ainda sobre os limites de idade para o ingresso nos cursos da EJA, sendo estabelecidas as idades de 14 anos para a etapa correspondente ao ensino fundamental e 17 anos para o ingresso no ensino médio (BRASIL, 2000).

Em 2001, o governo federal sancionou a Lei 10.172/2001 que aprovou o Plano Nacional de Educação. O plano estabeleceu 26 metas para serem realizadas entre os anos 2001 a 2011. Dentre elas pretendeu-se alfabetizar dois terços da população em até cinco anos e a sua totalidade até 2011, todavia o plano, mais uma vez, não garantiu recursos financeiros que viabilizassem essas metas, pois o FUNDEF só contemplava o ensino fundamental (BRASIL, 2001a). O fracasso das políticas públicas para alfabetização de jovens e adultos em decorrência da falta de verbas disponibilizadas é um fato recorrente na história da EJA.

Segundo Sartori (2011), durante os anos 2003 a 2008, diversos programas de educação de jovens e adultos foram criados, entre eles: Programa Brasil Alfabetizado, Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação (PROEJA), Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA).

O PROJOVEM foi instituído com o objetivo de atender jovens desempregados da periferia que já tivessem cursado, mas não concluído, o ensino fundamental, a fim de elevar a escolaridade, certificar e envolver esse público em ações comunitárias. De acordo com Rummert (2007), os princípios estabelecidos nas diretrizes do programa

não condizem com a carga horária aligeirada determinada, sendo insuficiente para alcançar os objetivos propostos. O ENCCEJA, segundo esse mesmo autor, promove uma inclusão excludente dos indivíduos, pois prioriza a certificação em prejuízo do conhecimento, fragilizando ainda mais a educação de jovens e adultos. Assim, essas políticas não se constituem como uma efetiva oportunidade de promoção da educação formal. Já o PROEJA demonstra ser um programa mais consistente e inclusivo. Voltado para a integração da educação de jovens e adultos à educação profissional, os princípios norteadores do programa buscam atender as demandas históricas dos trabalhadores e superar a dualidade do trabalho intelectual e manual, de modo a ajudar na construção de uma sociedade mais igual e democrática (BRASIL, 2007a).

A partir de 2007, entrou em vigor o Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB), que veio substituir o FUNDEF. Com a criação do FUNDEB, a educação de jovens e adultos passou a fazer parte da distribuição dos recursos para a educação. Apesar disso, o valor recebido por aluno ainda tem sido inferior, comparado aos valores destinados a outras modalidades da educação básica (VEIGA e MORAES, 2017). Percebe-se que os recursos financeiros para as políticas da EJA nunca foram uma prioridade dos governos. Foi um longo caminho para que esses recursos fossem garantidos por lei e, mesmo assim, ainda hoje são escassos e preteridos.

Veiga e Moraes (2017) baseiam-se nos dados disponibilizados pelo IBGE, para ressaltar que nem a grande quantidade de programas de educação de jovens e adultos, nem o apoio financeiro recebido através da participação no FUNDEB, modificaram significativamente as políticas públicas em relação a alfabetização de jovens, adultos e idosos e o incentivo à continuidade dos estudos. Dos anos 2001 a 2008 o índice de analfabetismo foi reduzido em apenas 2,4%, meta muito aquém daquela esperada pelo Plano Nacional de Educação.

Segundo Melo (2006), no Brasil, a falta de investimentos, a descontinuidade das políticas públicas para EJA que buscavam alfabetizar a população em um curto período e os interesses de cunho político, nos trouxeram, ao século XXI, conseqüentemente, sem uma formação específica para os professores alfabetizadores de jovens e adultos e o aporte teórico necessário nesse campo de conhecimento. Somente em 2006 foi aprovada a Resolução nº 1 de 15/05/2006 que atribuiu aos cursos de licenciatura a formação docente para atuação na educação de

jovens e adultos. Mas ainda assim, a formação inicial de professores parece não ser suficientemente sólida para atuar com as especificidades desse segmento, visto que a Pedagogia prioriza a infância.

Em 2014, entrou em vigência o Plano Nacional de Educação 2014-2024. O plano é constituído por 20 metas e suas respectivas estratégias, sendo as metas 8, 9 e 10 direcionadas para a EJA. A meta 8 visa elevar a escolaridade da população de 18 a 29 anos, com o objetivo de atingir, no mínimo, 12 anos de estudo ao final da vigência do plano, para as populações do campo, dos 25% mais pobres, das regiões de menor escolaridade, e igualar a escolaridade entre negros e não negros. A meta 9 busca aumentar o índice de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5%, reduzir em 50% o índice de analfabetismo funcional e extinguir o analfabetismo absoluto até o final da vigência do PNE. A meta 10 trata de ofertar no mínimo 25% das matrículas da EJA de forma integrada a educação profissional, tanto no ensino fundamental, como no ensino médio (BRASIL, 2015). Importante salientar que essas metas estabelecidas trazem à tona necessidades reprimidas dessa população, e que, com a aprovação da Emenda Constitucional nº95 (EC 95), de 15 de dezembro de 2016, que determina o não reajuste do orçamento do Poder Executivo acima da inflação, até o ano de 2036, dificilmente essas metas serão cumpridas.

É notório como a EJA demanda estar sempre em luta para não ser colocada em segundo plano nas políticas públicas educacionais. Outro exemplo recente é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Na primeira versão preliminar da Base, percebeu-se a ausência total da menção sobre a EJA, o que foi justificado pelo MEC ao argumentar que os conteúdos foram pensados concomitante para todos os estudantes em todos os níveis. Sabendo-se das particularidades dessa modalidade e da diversidade dos sujeitos da EJA, esperava-se pelo menos alguma reflexão a respeito dessas questões. A total ausência reforça a posição de invisibilidade e exclusão da EJA perante as políticas educacionais. Na segunda versão da BNCC, a única alteração encontrada no documento na tentativa de incluir a EJA foi o acréscimo do termo “jovens e adultos” à expressão “crianças e adolescentes” o que agrava ainda mais o problema, pois homogeneiza o currículo ignorando completamente as características dessa modalidade. Na terceira e última versão do documento, publicado em 2017, permanece o descaso com a modalidade, não contendo orientações específicas para o desenvolvimento do currículo.

A proposta curricular para a EJA demanda estudo, debate e flexibilidade,

considerando a abrangência de sua diversidade social, étnica, cultural e econômica, de modo que garanta a visibilidade dos sujeitos, a articulação e o respeito aos conhecimentos construídos. Negar esta discussão em um documento que diz ter como finalidade promover a equidade educacional e ser referência para construção de currículos é marginalizar, mais uma vez, esses sujeitos e desconsiderar o direito à educação.

Outra questão que compromete o desenvolvimento das políticas públicas para a EJA é que, até 2018, havia, no MEC, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) que destinava-se as questões pertinentes à EJA, mas, com as eleições em outubro de 2018, o governo eleito extinguiu essa Secretaria, bem como as políticas de EJA de cunho federal. Apesar de formalmente a EJA ter sido transferida para a Secretaria de Educação Básica (SEB), não existe, até o atual momento, nenhuma nova proposta de política pública para essa modalidade, estando em risco de extinção, pela falta de verbas e de manutenção, até as propostas implantadas por governos anteriores.

A trajetória da educação de jovens e adultos no Brasil esteve marcada por inúmeras ações, como programas governamentais, parcerias, campanhas, movimentos sociais e debates em fóruns e em encontros nacionais, que foram construídas e desconstruídas de acordo com os interesses sociais, políticos e econômicos de suas épocas. Não se pode refletir sobre as questões epistemológicas e pedagógicas da EJA sem considerar esses interesses construídos historicamente.

A EJA possui uma identidade que se diferencia da escolarização regular, não só pela faixa etária, mas pela sua especificidade sócio-histórico-cultural. Questões como a diversidade étnica, de gênero, de localização espacial e de trajetória de vida pessoal e escolar precisam ser consideradas para compreender como ocorre a aprendizagem desses jovens e adultos, para orientar a organização do trabalho pedagógico e para a construção de políticas públicas que atendam essas particularidades (SÃO PAULO, 2013).

Historicamente, a descontinuidade e a fragmentação das políticas públicas para EJA deixaram marcas que se refletem no dia a dia da sala de aula e que comprometem a democratização do acesso ao conhecimento institucionalizado. O baixo investimento, a dificuldade de acesso e permanência na escola, a fragilidade da formação de professores para EJA, são fatores que só serão superados quando pensados além do espaço escolar, dentro de seu contexto histórico social e com a

efetivação de políticas públicas que promovam a igualdade e a inserção social dessa população, possibilitando o direito à educação para todos.

Conhecer e refletir sobre o contexto social, político e econômico presentes na história da educação de jovens e adultos faz-se fundamental para a ressignificação e fortalecimento desta modalidade na atualidade. A história da educação de jovens e adultos demonstra que as questões pertinentes à EJA transbordam os limites da escola e precisam ser compreendidas em seu sentido mais amplo, de forma a promover equidade social.

Cabe ressaltar que esta dissertação não tem como objetivo central uma vasta discussão sobre as questões políticas-didáticas-pedagógicas inerentes à EJA, uma vez que, como já mencionado anteriormente, a maioria das pesquisas em EJA estão voltadas para estudar esses aspectos. Apenas considerou-se adequado situar o leitor a respeito das particularidades e desafios desta modalidade em que foi desenvolvida a pesquisa.

O foco desta pesquisa é buscar contribuir com os estudos que investigam os aspectos da aprendizagem da leitura de jovens e adultos e qual a influência do desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica e do conhecimento das relações grafema-fonema nesse processo, uma vez que são poucas as pesquisas que se dedicam a estudar esses conhecimentos e habilidades com essa população.

No próximo capítulo, será apresentado o referencial teórico deste estudo, tratando dos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem da leitura, dos modelos de aprendizagem da leitura e do papel da consciência fonológica e do conhecimento das relações grafofonêmicas no desenvolvimento da leitura, bem como o resultado de outras pesquisas da área.

3. PROCESSOS COGNITIVOS ENVOLVIDOS NA APRENDIZAGEM DA LEITURA

Desde a década de 70, a psicologia cognitiva tem apresentado importantes estudos sobre a aprendizagem da leitura e da escrita. Segundo Gombert (2003), aprender a ler e a escrever não é tarefa fácil, pois exige do alfabetizando mecanismos cognitivos complexos, como abstração, memória, elaboração e desenvolvimento de capacidades metalinguísticas.

De acordo com Morais (2013), ler reside na capacidade de, por meio de sinais gráficos, extrair a pronúncia e o significado de uma palavra. É uma atividade que tem como objetivo a compreensão. Já a escrita é a capacidade de graficamente codificar os sons de uma palavra com a finalidade de comunicação. O propósito da alfabetização consiste em levar os indivíduos a compreenderem o que leem de forma cada vez mais autônoma e independente, para que utilizem a leitura e a escrita de forma a se comunicar em um contexto de tempo e espaço (BRASIL, 2007b).

Saber ler e escrever são habilidades relacionadas que mobilizam conhecimentos e processos cognitivos tanto comuns quanto específicos, e por estas razões devem ser consideradas habilidades distintas (MELO, 2006). Scliar-Cabral (2003) argumenta que a leitura antecede a escrita. Ninguém aprende a escrever sem primeiro ter aprendido a ler, pois quando lemos não precisamos escrever, mas quando escrevemos, a leitura se faz obrigatória.

Morais (2013a, p.11) afirma que ler “implica em um sistema mental de tratamento da informação escrita”, ou seja, é necessário realizar complexas operações para transformar o símbolo gráfico na pronúncia e no significado que lhe corresponde. Esse processo demanda que, inicialmente, os alfabetizandos compreendam o princípio do nosso sistema de escrita, isto é, que compreendam que as palavras escritas são constituídas de grafemas - símbolo gráfico, formado por uma ou mais letras – que representam fonemas - menor unidade sonora distintiva da língua. Segundo o autor, o ser humano é capaz de realizar esse processo devido à instrução explícita durante a alfabetização, à prática de leitura e às capacidades cognitivas.

Gough e Tunmer, em 1986, elaboraram um “modelo simples de leitura”, representado pela fórmula $L = D \times Co$. Nesse modelo, os autores sugerem que o desenvolvimento da leitura (L) é o resultado de dois componentes fundamentais, a decodificação (D) e a compreensão oral (Co). Os dois componentes em conjunto são

essenciais para a leitura, caso um deles falte ou seja insuficiente, compromete toda a atividade da leitura. Apesar disso, o peso de cada componente da fórmula é diferente à medida que a leitura vai se desenvolvendo. Nos primeiros anos de escolaridade, a decodificação é o componente determinante para a aprendizagem da leitura, pois este é o componente mais específico dessa atividade. Alfabetizando que não conseguem ou têm muita dificuldade na decodificação, conseqüentemente não compreendem bem a linguagem escrita (VALE, 2014). É importante salientar que embora o reconhecimento de palavras seja fundamental, ele não é suficiente por si só, para que ocorra a compreensão leitora. Outros conhecimentos e capacidades cognitivas específicas do processo de compreensão são necessárias como, o conhecimento a respeito do mundo, do vocabulário, das estruturas de linguagem e estruturas textuais além da capacidade de raciocínio verbal.

Diante do papel fundamental do componente da decodificação ao início do processo de alfabetização e da complexidade e particularidade envolvida em cada um dos componentes da leitura, destaca-se que o foco dessa dissertação repousa sobre o componente da decodificação.

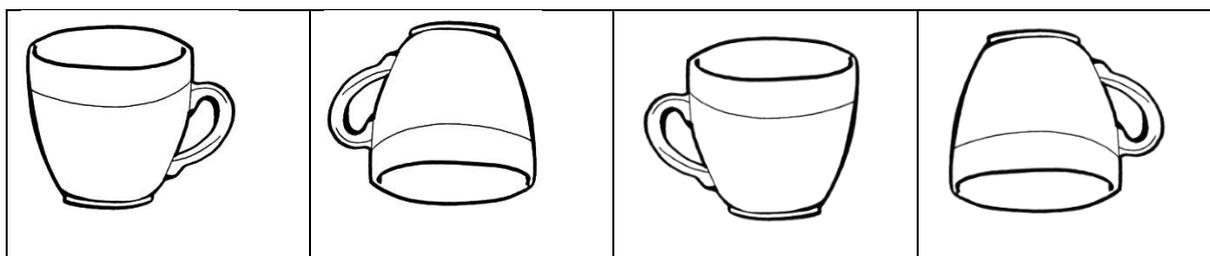
Na fórmula de Gough e Tunmer a decodificação se configura como a capacidade de reconhecimento de palavras escritas, é um processo cognitivo pelo qual, através do léxico mental, se extrai informações suficientes das palavras escritas de modo a ativar o léxico mental auditivo para a obtenção da informação semântica. Assim, quanto mais eficiente for a capacidade de reconhecer palavras escritas, mais eficiente será a leitura (VALE, 2014; SCLIAR-CABRAL, 2012).

De acordo com Dehaene (2012), o tratamento da linguagem escrita inicia-se no olho que, a cada pausa no decorrer da leitura de um texto, identifica uma ou duas palavras, extraíndo o conteúdo do código escrito através de duas vias de tratamento: a fonológica e a lexical. A fóvea é a região do olho constituída por células fotorreceptoras, os cones, responsáveis por captar os estímulos (as letras) e traduzir os impulsos neurais para as células ganglionares, que conduzem essas informações ao nervo óptico, que por sua vez, encaminha para o sistema nervoso para reconhecimento no córtex visual. Devido à limitação biológica do olho humano, no que se refere à estreiteza da fóvea, durante a leitura é necessária a realização de movimentos oculares por sacadas (pequenos saltos), alternados por períodos de fixação. Os períodos de fixação são responsáveis por extrair a informação do texto,

enquanto os movimentos sacádicos permitem ao leitor passar para uma outra fração do texto.

Nessa etapa da decodificação a programação biológica do ser humano entra em conflito com os traços do sistema alfabético que precisam ser reconhecidos. Biopsicologicamente, nossos neurônios estão programados para simetrizar as informações visuais que recebemos, ou seja, no processamento dos sinais visuais, para conseguir uma resposta mais rápida aos estímulos, são desprezadas as diferentes direções (direita, esquerda, para baixo, para cima). Essa capacidade neuronal é comum aos primatas, para que traços elementares invariantes sejam reconhecidos, como faces e objetos. Assim, como no exemplo da imagem abaixo, a “simetrização” nos possibilita identificar o desenho da xícara independentemente da posição em que ela se encontre.

Imagem 2 - Exemplo da capacidade neuronal de “simetrização” para reconhecimento de objetos



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Contudo, para aprender a ler em um sistema de escrita alfabético é necessário que ocorra uma reciclagem neuronal ensinando aos neurônios a “dissimetrizar”. Isso só é possível por meio da aprendizagem, graças à plasticidade neuronal e da capacidade de interconexões entre as regiões da linguagem e da cognição. É preciso fazer com que o cérebro consiga distinguir a direção dos traços das letras, e reconhecer a diferença existente entre elas. Por exemplo, a mudança da direção dos traços das letras “b” e “p”, resultam na mudança de representação fonêmica e de significado, como nas palavras “belo” e “pelo” (DEHAENE, 2012; SCLiar-CABRAL, 2015).

Durante o processo de decodificação, além da dimensão perceptiva, da extração do sinal gráfico, temos também a dimensão lexical, ou seja, é necessário recuperar o significado da palavra no léxico mental auditivo. É a conexão entre o

conhecimento linguístico do leitor e a representação gráfica da palavra extraída do texto que permite ao leitor chegar ao significado.

Como afirma Dehaene (2012), a extração do código escrito pode ocorrer pela via fonológica ou pela via lexical. A via fonológica consiste na identificação das palavras escritas por meio da aplicação das regras de conversão grafema-fonema. Ao identificar as letras, realiza-se a correspondência grafema-fonema para a recuperação da pronúncia da palavra, que posteriormente acessa o léxico mental auditivo, que por sua vez ativa o sistema semântico, recuperando assim, o significado da palavra (COLTHEART, 2013). A via lexical, também denominada de via direta, compreende o envio da análise visual da palavra escrita para um armazém de representações ortográficas que compara esta palavra com as já armazenadas ali, identificando-a e ativando o seu significado no sistema semântico, para em seguida recuperar a pronúncia da palavra (MORAIS, 1997; VEGA, 2002).

A via fonológica é preferencialmente utilizada pelo leitor aprendiz, pois este ainda não construiu um léxico mental ortográfico robusto para que possa reconhecer as palavras escritas automaticamente, e, também utilizada pelos leitores habilidosos para ler palavras pouco frequentes e desconhecidas. A via lexical é utilizada para ler palavras irregulares e palavras frequentes, ou seja, palavras que foram reconhecidas pelo leitor anteriormente e, por isso, já estão armazenadas no léxico mental ortográfico. Em leitores iniciantes, a leitura é feita, exclusivamente, ou quase, pela via fonológica que servirá como fonte alimentadora da via lexical. Ou seja, à medida que o leitor iniciante decodifica novas palavras, passa a construir representações mentais mais precisas das palavras lidas, expandindo o léxico mental ortográfico, o que possibilitará, conseqüentemente, leituras posteriores pela via lexical (SHARE, 1995).

Assim, apesar de distintas, essas duas vias de leitura agem de forma mutuamente compensatória. Ambas trabalham em função do desenvolvimento da leitura fluente² que, por sua vez, permitirá voltar a atenção e os recursos cognitivos do leitor para os processos de compreensão leitora. A escolha de qual via de leitura será utilizada pelo leitor vai depender das habilidades desse leitor e das características da palavra a ser lida. Isso significa que para que ocorra uma leitura competente é necessária a atuação das duas vias de leitura (ELLIS, 1995; CORSO, SALLES, 2009).

Gombert (2003) enfatiza a importância do desenvolvimento da automatização

² Capacidade de ler de forma rápida, precisa e com expressividade (NATIONAL READING PANEL, 2000).

do reconhecimento de palavras escritas para a compreensão de leitura. Durante a leitura, o reconhecimento de palavras deve ocorrer de forma automática para que o leitor possa concentrar seus esforços no seu objetivo principal, que é a compreensão do texto lido. Quanto mais automatizado estiver o processo de decodificação, menos recursos cognitivos estarão voltados para esse processo, possibilitando assim que esses recursos sejam utilizados nos processos de compreensão.

Diante do papel fundamental que o reconhecimento de palavras escritas tem para a aprendizagem da leitura é importante entendermos como ocorre esse processo. Ehri (1997; 2013a) descreve quatro mecanismos que os leitores utilizam para reconhecer as palavras escritas, são eles: correspondência grafema-fonema, analogia, predição e reconhecimento automatizado. Em cada caso, os processos são diferentes e à medida que os leitores vão se tornando hábeis, são capazes de ler palavras de todas essas maneiras.

Para Ehri (1997; 2013b) a correspondência grafema-fonema é o aspecto técnico da leitura. Esse processo envolve a conversão dos grafemas em fonemas correspondentes, que em sua combinação resultam na pronúncia de palavras. Essa estratégia é utilizada principalmente para a leitura de palavras desconhecidas e de pseudopalavras, não sendo suficiente para a leitura de palavras irregulares, pois as palavras irregulares não podem ser recodificadas fonologicamente, porque não obedecem às regras grafema-fonema. Enquanto leitores iniciantes que utilizam a estratégia de correspondência grafema-fonema decodificam palavras por meio de letras individuais, leitores mais avançados, utilizam-se do conhecimento de padrões ortográficos maiores, como sílabas ou morfemas. Os leitores mais hábeis aprendem a pronúncia desses “pedaços de letras” a partir de suas experiências lendo palavras diferentes que compartilham padrões comuns de letras.

Na estratégia de reconhecimento de palavras escritas por analogia, o leitor utiliza-se do reconhecimento de um padrão ortográfico de uma palavra já conhecida, que está armazenada na memória, e utiliza-o para ler outra palavra semelhante. Por exemplo: o leitor pode ler “gato”, “mato” e “pato”, por analogia à palavra “rato” (EHRI, 1997; 2013a). Fernandes, Ventura, Querido e Morais (2008) testaram a utilização da estratégia de leitura por analogia com crianças portuguesas do 1º ano e constataram que em uma ortografia portuguesa a utilização de analogias só parece ocorrer a partir do conhecimento da decodificação grafema-fonema.

De acordo com Ehri (1997; 2013a), outra maneira de decodificar palavras é por

predição. Essa estratégia consiste na utilização de informações contextuais, pistas alfabéticas parciais, como letras iniciais ou finais, ou ilustrações que acompanham os textos, para “adivinhar” o que está escrito. Por exemplo: na frase “No hospital, os médicos e as e...”, o contexto e a letra inicial da palavra a ser lida, levam o leitor a prever que a palavra seguinte é “enfermeiras”. Para que isso seja possível é necessário que o leitor tenha conhecimentos suficientes sobre o vocabulário e os contextos em que essas palavras possam ocorrer. No entanto, a maioria das palavras não pode ser adivinhada de maneira precisa, confiável e eficaz. Para ler com precisão, o leitor deve usar outros processos além da adivinhação contextual.

Ehri (1997; 2013b) afirma que à medida que o leitor vai ampliando suas experiências com a atividade da leitura, sua capacidade de reconhecimento de palavras começa a ocorrer automaticamente através do acesso a memória. Essa maneira de reconhecimento de palavras escritas é denominada de leitura por reconhecimento direto ou leitura por reconhecimento automatizado. Nesse processo as palavras conhecidas (que estão armazenadas na memória) são lidas rapidamente, de forma automática, como uma unidade. Os leitores hábeis reconhecem suas pronúncias e significados no tempo de um segundo depois de vê-las, sem precisar de atenção ou esforço para decodificá-las. Essa forma é utilizada pelos leitores para ler palavras irregulares, visto que, como dito anteriormente, palavras irregulares não podem ser decodificadas fonologicamente. Contudo, a leitura por reconhecimento automatizado não se limita a palavras irregulares. Todas as palavras que são praticadas o suficiente (lidas de uma a quatro vezes), são armazenadas na memória criando o léxico ortográfico. A precisão, a velocidade, o automatismo na decodificação e as experiências de leitura são essenciais para progredir no reconhecimento direto de palavras.

Morais, Leite e Kolinsky (2013, p.23) definem o léxico mental ortográfico como “o conjunto das representações estruturadas da ortografia das palavras que conhecemos da língua e que armazenamos, de maneira organizada, no nosso cérebro”. Assim como Ehri (1997; 2013a), esses autores também consideram fundamental a construção do léxico mental ortográfico para que ocorra a aprendizagem da leitura, pois é ele que permitirá aos leitores ler com fluência, por meio do acesso automático das palavras.

Para uma leitura textual eficiente é preciso que o leitor reconheça as palavras automaticamente. Se isso estiver bem desenvolvido, a leitura de palavras ocorrerá

inconscientemente, sem demandar a atenção do leitor. Ao ver uma palavra escrita, mesmo que o leitor queira ignorá-la isso não é possível. Já as estratégias de decodificação por correspondência grafema-fonema, analogia ou predição, requerem do leitor atenção consciente, o que deslocará, mesmo que momentaneamente, sua atenção do texto para a identificação da palavra. Essa interrupção atrapalha a fluência da leitura e a compreensão do texto que está sendo lido (EHRI, 1997).

Segundo Ehri (1997) embora o reconhecimento automatizado de palavras seja a forma mais utilizada por leitores hábeis, outras maneiras de ler palavras também podem ser ativadas. De acordo com os modelos interativos que tratam dos processos de leitura, para confirmar as identidades das palavras, são ativadas múltiplas fontes de informação. O conhecimento da sintaxe, por exemplo confirma se a palavra se encaixa na estrutura da sentença. Já o conhecimento de mundo e de vocabulário confirmam se o significado da palavra é consistente com o significado do texto. A confirmação dessas múltiplas fontes, durante a leitura do texto, contribui para que o leitor perceba seus erros, possibilitando a sua autocorreção e tornando a leitura mais precisa e eficiente.

Outra propriedade importante da leitura por reconhecimento automatizado destacada por Ehri (2013a) é a unitização, ou seja, as palavras são lidas sem pausas, como uma unidade isolada. Esse fenômeno ficou comprovado em língua portuguesa por Defior, Martos e Cary (2002) em uma pesquisa realizada com estudantes do 1º ao 4º ano de escolas de Portugal, através da medida de tempo gasto pelos estudantes para ler palavras, pseudopalavras e dígitos. Os resultados demonstraram que a partir do 2º ano os alunos leram as palavras tão rápido quanto os dígitos, o que indica que as palavras eram lidas como unidades inteiras, por reconhecimento automatizado.

Dessa forma, buscando compreender como ocorre o aprendizado da leitura em leitores hábeis, discorre-se a seguir sobre os modelos mais difundidos na área da psicologia cognitiva que explicam como se aprende a ler e a escrever.

3.1 MODELOS DE APRENDIZAGEM DE LEITURA

Um dos modelos de aprendizagem de leitura mais difundidos na área da pesquisa em leitura é o proposto por Frith (1985). O modelo estabelece três grandes estágios da leitura, denominados como logográfico, alfabético e ortográfico.

No estágio logográfico a criança não compreende o funcionamento da escrita,

mas é capaz de reconhecer algumas palavras familiares, baseando-se para isso nos indicadores gráficos, como cores e formas, e nos contextos que as rodeiam. O estágio seguinte é denominado de alfabético. Esse estágio é fundamental para a aprendizagem da leitura, pois é nele que a criança consegue converter os segmentos ortográficos em fonológicos, lendo através da via fonológica. O terceiro e último estágio é o ortográfico, no qual as palavras são reconhecidas como um todo, sem ser necessário fazer uma análise letra por letra. O estágio ortográfico se desenvolve após o uso sucessivo da decodificação grafema-fonema. (FRITH, 1985; DEHAENE, 2012).

Na teoria de Frith, os estágios são propostos tanto para a leitura como para escrita. Embora exista uma interação entre os estágios para a leitura e para a escrita, ambos se desenvolvem de forma diferente. Assim, segundo Frith (1985), a estratégia alfabética ocorre primeiro na escrita, quando a leitura ainda é logográfica. Já a estratégia ortográfica ocorre primeiro na leitura, e só mais tarde se estende à escrita. Ou seja, o alfabetizando pode ler utilizando uma estratégia logográfica e escrever utilizando uma estratégia alfabética.

Baseado em Frith (1985), Ehri desenvolveu um modelo de aprendizagem de leitura que é muito utilizado nas investigações sobre leitura. O modelo de Ehri foi o escolhido para ser utilizado como fundamentação para esse estudo. Ehri descreve (2013a) quatro fases diferentes para a aprendizagem da leitura, que se diferenciam pelo conhecimento e uso que os alfabetizandos fazem das relações grafema-fonema, são elas: pré-alfabética, alfabética parcial, alfabética completa e alfabética consolidada. O nome das fases expressa o tipo de reconhecimento alfabético predominante nas conexões grafema-fonema que se formam na memória para relacionar as formas escritas das palavras à sua pronúncia e significado. Em cada fase existem aspectos específicos e determinantes que marcam a transição para as fases seguintes.

De acordo com Ehri (2013b) a fase pré-alfabética é correspondente ao período inicial da leitura, na qual os alfabetizandos não possuem os conhecimentos necessários que permitem fazer a associação grafema-fonema, e por isso, utilizam pistas visuais salientes ou contextuais para ler as palavras. A leitura não é independente e eficiente, pois os alfabetizandos não conseguem realizar o processo de decodificação e as pistas utilizadas não são suficientes para armazenar as grafias corretas das palavras na memória. Nessa fase os alfabetizandos podem fazer de conta que estão lendo, quando na verdade estão apenas recitando palavras

memorizadas. Um estudo de Gough e colaboradores (1992, apud EHRI, 2013a) demonstrou a utilização dessa estratégia de leitura ao avaliar crianças pré-escolares. No estudo ensinou-se quatro palavras às crianças, sendo que em uma das palavras havia uma impressão digital. A palavra com a impressão digital foi a que as crianças aprenderam mais rapidamente. Ao retirar a marca da digital da palavra, mais da metade das crianças não conseguiram identificá-la. Ao colocar a marca da digital em outra palavra, as crianças a leram como sendo a palavra que acompanhava a impressão anteriormente. Outro estudo realizado por Masonheimer, Drum e Ehri (1984) investigou crianças pré-escolares que liam rótulos e logomarcas comuns no seu meio social. Pediu-se as crianças que lessem esses mesmos rótulos, mas com a alteração de uma letra. Apesar dessas crianças conhecerem mais da metade dos nomes das letras e serem informadas de que havia um erro na escrita, elas não conseguiam percebê-lo, o que demonstrou que elas utilizavam características visuais salientes, ao invés de identificar as letras da palavra. Bloodgood (1999, apud EHRI, 2013a) ao estudar crianças de 3 a 5 anos que reconheciam seu próprio nome e alguns nomes dos colegas, constatou que mesmo não sabendo o nome das letras e seu som correspondente elas se baseavam em pistas visuais das letras iniciais para fazer o reconhecimento da palavra. Um exemplo disso é quando crianças muito pequenas, que frequentam centros de educação infantil reconhecem seu nome em crachás de chamada, baseando-se nas cores e nos desenhos que acompanham o crachá ou no formato de algumas letras de seu nome. De acordo com Ehri (2013a; 2013b) a transição para a próxima fase se dá a partir do conhecimento das letras e um dos processos que pode estimular essa aprendizagem é a escrita do nome próprio.

Segundo Ehri (2013a; 2013b) a fase seguinte, a alfabética parcial, ocorre quando os alfabetizandos aprendem a identificar a forma das letras, os seus nomes e sons, e começam a utilizá-las para ler formando conexões parciais. Nessa fase os alfabetizandos ainda não conseguem decodificar palavras utilizando todas as correspondências grafema-fonema, mas conseguem ler algumas palavras fazendo correspondências de forma parcial, por meio de pistas fonéticas, ou contextuais como o nome das letras. Assim, situações em que o nome da letra e o seu som são semelhantes, como nas letras “b” (para “be”) e “t” (para “te”) são utilizadas como pistas para a leitura, facilitando a aprendizagem e a leitura principalmente de palavras em que o nome da letra é ouvido inteiro na pronúncia da palavra, como em “bebê”. De acordo com Ehri (2013a) para que isso ocorra, além do alfabetizando precisar ter

conhecimento sobre o nome das letras é necessário também desenvolver alguma consciência fonêmica, mesmo que parcial.

As letras lembradas nessa fase são aquelas cujos sons são relevantes em seus nomes. Ao se deparar com a palavra “sapo” o alfabetizando adivinha a palavra ao conectar a letra “s” ao som inicial e a letra “o” ao final da pronúncia da palavra. Se essas palavras forem armazenadas na memória dessa maneira, elas podem ser confundidas, pois o alfabetizando poderá ler “sapo” para qualquer palavra que inicie com e “s” e termine com “o”, como “sapato”.

Estudos de Bowman e Treiman (2002) concluíram que quando as crianças começam a ler palavras de memória utilizando o nome das letras como pistas fonéticas, antes de construírem um vocabulário, apenas pistas para o nome das letras que se encontravam no início das palavras estabeleciam efetivas conexões. Entretanto após o início da leitura imediata de palavras simples, as pistas dos nomes das letras podem ser usadas em qualquer posição. Um estudo de Roberts (2003, apud EHRI, 2013a) com crianças pré-escolares inglesas indicou que ensinar o nome das letras às crianças auxilia na leitura direta das palavras, demonstrando a relação causal desses componentes. Contudo isso ainda não é suficiente para a construção de um vocabulário de palavras automaticamente, foi o que concluiu uma pesquisa de Cardoso-Martins et al. (2003) com adultos analfabetos que se encontravam na fase alfabética parcial. Nesse estudo, os adultos analfabetos tinham conhecimento sobre o nome de algumas letras, escreviam de forma fonética parcial algumas palavras e aprendiam a ler mais rapidamente grafias fonéticas do que escritas visuais, mas isso não foi suficiente para que conseguissem ler palavras comuns. Nesse sentido, aprender o nome das letras pode contribuir para o desenvolvimento da leitura nesta fase, pois os alfabetizandos podem ser capazes de ler palavras através das conexões fonéticas na memória, embora isso não seja suficiente para ler corretamente a maioria das palavras.

A transição para a fase alfabética completa ocorre quando o alfabetizando adquire o conhecimento grafofonêmico³ e a habilidade de decodificação. Segundo estudos de Juel, Griffith e Gough (1986) apud Ehri (2013a) algumas capacidades são essenciais para que ocorra essa transição, a saber: consciência fonêmica, exposição à escrita, conhecimento de cifras (decodificação de pseudopalavras) e conhecimento

³ Sinônimo de correspondência grafema-fonema.

de palavras lidas automaticamente. Estudos (BYRNE, 1995; EHRI et al. 2001) demonstram a importância do ensino da consciência fonêmica aliado ao conhecimento das correspondências grafema-fonema, pois a concepção do fonema é moldada pelo grafema relacionado a ele. A consciência fonêmica exerce um papel muito importante ajudando os leitores a analisar, segmentar e sintetizar as palavras nos seus fonemas, realizando a correspondência grafema-fonema. É essa aprendizagem que leva os alfabetizandos a um novo nível de desenvolvimento, evoluindo na qualidade dos processos de leitura. Bar (1974-1975) citado por Ehri (2013a) concluiu que instruções fônicas precoce e sistemáticas contribuem para uma transição mais rápida da fase alfabética parcial para a fase alfabética completa, proporcionando um desempenho melhor em leitura. Isso ocorre porque a habilidade de decodificação beneficia a capacidade de leitura imediata de palavras.

Na fase alfabética completa, o alfabetizando já se apropriou do princípio alfabético e já realiza a leitura automática através da estratégia de decodificação, contribuindo para conectar a grafia das palavras às respectivas pronúncias e significados na memória. Essas conexões criam um sistema “mnemônico”, que funciona como uma cola, fixando as representações parciais ou totais das palavras na memória. Isso confere a palavra um endereço único, eliminando a confusão entre palavras de grafias semelhantes. Algumas experiências de leitura, são suficientes para transformar as palavras desconhecidas em palavras automáticas familiares. Quanto mais palavras são armazenadas na memória, mais padrões de letras tornam-se familiares, gerando um mecanismo de autoensino. Esse processo serve tanto para armazenar palavras regulares, como palavras irregulares. Essa estratégia faz-se importante para construir o léxico mental que permite ler as palavras de maneira automática. Nessa fase os alfabetizandos têm algumas habilidades características, como: leem textos de forma independente com boa precisão e velocidade, principalmente quando os textos são compostos por palavras que já estão memorizadas ou que podem ser reconhecidas por predição, analogia ou decodificação e apresentam uma expansão rápida do vocabulário de palavras escritas na memória (EHRI, 2013a; 2013b).

A fase alfabética consolidada é a última proposta por Ehri, ela ocorre quando pedaços de palavras ou palavras inteiras são armazenadas na memória, proporcionando ao leitor operar com unidades maiores, constituídas por morfemas e unidades silábicas e não mais depender predominantemente das correspondências

grafema-fonema. À medida que os leitores leem diferentes palavras que compartilham o mesmo padrão de letras, como “gato”, “pato”, “mato”. O conhecimento dessas unidades maiores colabora para o aprendizado do vocabulário automático. Ehri e Robbins (1992) apud Ehri (2013a) em um estudo realizado com alunos do 1º ano indicaram que padrões de letras comuns, como rimas, proporcionaram conexões que facilitavam a aprendizagem. Em outro estudo Juel (1983) apud Ehri (2013^a, p.169) observou que as crianças liam mais rapidamente as palavras que “continham mais padrões comuns de duas letras nas mesmas posições em muitas palavras diferentes do que quando liam palavras que compartilhavam padrões em menos palavras” demonstrando que a leitura imediata de palavras é facilitada pelos padrões ortográficos. Assim as palavras são lidas de forma rápida e automática, pois são acessadas através do léxico mental. Com isso a melhora na velocidade da leitura favorece a compreensão da leitura, pois, a carga de memória que seria utilizada na decodificação fica liberada para os processos mentais da compreensão. Esta fase é típica dos leitores hábeis, que são capazes de ler qualquer palavra de modo automático (EHRI, 2013a; 2013b).

O quadro a seguir apresenta de forma resumida o conhecimento sobre letras, consciência fonêmica, correspondência grafema-fonema, forma de automatização de palavras, habilidade de decodificação e escrita pertinentes a cada uma das fases de desenvolvimento de leitura de Ehri.

Quadro 3 - Características do conhecimento de letras, consciência fonêmica, correspondência grafema-fonema, forma de automatização de palavras, habilidade de decodificação e escrita das fases do desenvolvimento da leitura de Ehri (Continua)

	Pré-alfabética	Alfabética Parcial	Alfabética Completa	Alfabética Consolidada
Letras	Pode conhecer ou não	Conhece a maioria das formas e dos nomes	Conhece a maioria das correspondências grafema-fonema	Conhece unidades grafossilábicas
Consciência fonêmica	Não possui	Limitada	Completa	Desempenha um papel menos importante
Correspondência grafema-fonema	Não realizam	Correspondências parciais	Correspondências completas	Correspondências grafossilábicas predominantes

Quadro 3 - Características do conhecimento de letras, consciência fonêmica, correspondência grafema-fonema, forma de automatização de palavras, habilidade de decodificação e escrita das fases do desenvolvimento da leitura de Ehri (Conclusão)

	Pré-alfabética	Alfabética Parcial	Alfabética Completa	Alfabética Consolidada
Forma de automatização de palavras	Através de pistas visuais salientes ou contextuais	Através de correspondências grafema-fonema parciais	Através de correspondências grafema-fonema completas	Através de correspondências grafossilábicas
Habilidade de decodificação	Não decodifica pseudopalavras	Decodifica pouca ou nenhuma pseudopalavra	Desenvolvimento da decodificação de palavras e pseudopalavras	Decodifica com proficiência palavras e pseudopalavras
Escrita	Escreve não foneticamente	Parcialmente fonética e pouca memória para grafias corretas	Utiliza correspondência fonema-grafema e aumento da memória para grafias corretas	Utiliza unidades grafossilábicas e correspondência fonema-grafema e memória proficiente para grafias corretas.

Fonte: adaptação de Sargiani (2016).

De acordo com o quadro 3, observa-se que em cada fase da teoria de Ehri existem conhecimentos e habilidades indispensáveis para que se desenvolva a aprendizagem da leitura. Na transição da fase pré-alfabética para a alfabética parcial, o mais importante é o conhecimento sobre o nome das letras. Já para a transição da fase alfabética parcial para a alfabética completa, a aprendizagem mais relevante é o conhecimento da correspondência grafema-fonema e da consciência fonêmica, fazendo com que o alfabetizando seja capaz de decodificar palavras.

Para Ehri (1995) a aprendizagem da leitura e da escrita fundamenta-se nos vínculos estabelecidos entre os elementos fonológicos e ortográficos. A estratégia alfabética interfere, da mesma forma para leitura quanto para a escrita desde o início do processo. O vocabulário inicial de leitura amplia-se, mesmo que parcialmente, por meio do processamento de relações entre letras e sons, enquanto para a escrita isso se desenvolve através da escrita inventada de palavras, utilizando o recurso de transcrição direta da fala, mesmo que apenas alguns sons sejam escritos. De acordo com Ehri (1995), o aprimoramento do conhecimento ortográfico ocorre na medida que o conhecimento das relações grafofonêmicas avança, que por sua vez, pode derivar inicialmente do desenvolvimento da leitura e do contato com materiais escritos.

Destaca-se aqui a teoria do autoensino de Share (1995). Para esse autor é o exercício da decodificação grafema-fonema (leitura pela via fonológica) que permite ao leitor construir autonomamente seu léxico mental ortográfico, possibilitando o

reconhecimento de palavras de forma automática e inconsciente em leituras posteriores. Assim a decodificação fonológica funciona como um mecanismo de autoaprendizagem. Quanto mais o leitor decodifica novas palavras corretamente e repetida vezes, mais ele aprende sobre as estruturas ortográficas.

Importante mencionar que, apesar de Share (1995) utilizar o termo “autoaprendizagem”, ele não se refere ao leitor aprender a ler por si mesmo. Pelo contrário, o ensino explícito do princípio alfabético, das correspondências grafema-fonema, e o desenvolvimento da consciência fonêmica são fundamentais para o aprendizado da leitura. Share (1995), ainda destaca o papel fundamental do vocabulário oral nesse processo. Ter um amplo vocabulário é importante para auxiliar na decodificação a partir da ativação do léxico oral, além de essencial para compreensão textual. São o desenvolvimento dessas habilidades que permite ao aprendiz utilizar o mecanismo de autoaprendizagem.

Para Share (1995), no início do processo de aprendizagem a leitura se dá pela via fonológica, de forma lenta e gradual, por meio da decodificação grafema-fonema. À medida que o leitor vai exercitando a leitura, vai aprimorando o processo de decodificação tornando-o mais rápido e eficiente, e armazenando as representações das palavras no léxico mental ortográfico. No decorrer desse processo, o leitor vai compreendendo e se beneficiando das regularidades ortográficas de sua língua. Por exemplo: ao decodificar corretamente as palavras CASA e TESOURA, o leitor iniciante tem a oportunidade de aprender que o grafema “s” entre vogais representa o fonema /z/, assim, ao se deparar com uma nova palavra que tenha este mesmo padrão, o leitor utiliza seus conhecimentos para lê-la mais facilmente e com mais precisão. Cada palavra decodificada corretamente pelo leitor iniciante carrega informações que servirão de base para a leitura pela rota lexical, posteriormente.

Segundo Morais (2013), pesquisas apontam que depois de quatro exposições, ou menos, para decodificar uma mesma palavra em diversos contextos de leitura, os alfabetizandos conseguem criar uma representação lexical ortográfica dessa palavra. Quanto mais vezes a palavra for reencontrada, maior será a fixação da aprendizagem. Sendo assim, o exercício da leitura mostra-se como um importante instrumento para a consolidação dos conhecimentos ortográficos necessários para escrever corretamente e para uma leitura proficiente. Ressalta-se a importância de desenvolver desde cedo o hábito da leitura nos alfabetizandos, pois permitirá a consolidação das representações lexicais. Quanto mais o leitor lê, mais aperfeiçoa o seu próprio

processo de leitura.

3.2 A IMPORTÂNCIA DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA PARA A ALFABETIZAÇÃO

Nas últimas décadas, diversos estudos na área da alfabetização tem demonstrado a relação entre o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas e a aprendizagem da língua escrita (MALUF, ZANELLA e PAGNEZ, 2006). Gombert (2003; 2013) define metalinguística como a capacidade de se distanciar do uso comunicativo da linguagem de forma a controlar conscientemente suas propriedades linguísticas, o que somente ocorrerá através das aprendizagens explícitas, em paralelo à aprendizagem da leitura.

Pesquisas apontam que, dentre as habilidades metalinguísticas (consciência fonológica, consciência sintática e consciência semântica), a consciência fonológica é a habilidade que mais auxilia na aprendizagem da leitura e da escrita, pois seu desenvolvimento contribui para a aprendizagem da correspondência grafema-fonema (MALUF, 2005).

Segundo Scliar-Cabral (2012), a consciência fonológica ou metafonológica consiste na capacidade de o indivíduo refletir e manipular conscientemente a cadeia da fala, decompondo as palavras nas menores unidades constituintes capazes de distinguir significados, por meio da utilização dos grafemas, que as representam.

Para Freitas (2004), é através das habilidades de consciência fonológica que o indivíduo reconhece auditivamente palavras que rimam, terminam ou começam com o mesmo som, que são capazes de adicionar, segmentar, inverter e subtrair sílabas ou fonemas, a fim de formar novas palavras.

Segundo Moojen et.al. (2003, apud COSTA, 2012),

A consciência fonológica envolve o reconhecimento pelo indivíduo de que as palavras são formadas por diferentes sons que podem ser manipulados, abrangendo não só a capacidade de reflexão (constatar e comparar), mas também a de operação com fonemas, sílabas, rimas e aliterações (contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir, transpor).

De acordo com Alves (2012), a consciência fonológica não é uma estrutura unidimensional, ela se constitui em diferentes níveis, de acordo com o grau de complexidade linguística que exigem, podendo ser segmentada em diferentes formas: as frases podem ser segmentadas em palavras, as palavras em sílabas, as sílabas em

onset e rimas ou em fonemas. São essas diferentes habilidades de reflexão e manipulação das unidades linguística que determina os diferentes níveis de complexidade da consciência fonológica. Conforme Chard e Dickson (1999) citado por Alves (2012), a consciência fonológica se desenvolve em um *continuum* de complexidade. A habilidade menos complexa é a de reconhecimento de rimas de palavras, seguida pela capacidade de manipulação de sílabas e de unidades intrassilábicas, chegando ao nível mais complexo, o extremo do *continuum*, que é a consciência ao nível dos fonemas.

Apesar de não haver ainda um entendimento entre os pesquisadores do número exato de níveis de consciência fonológica, Defior e Serrano (2011) consideram quatro diferentes níveis, são eles: consciência lexical, consciência silábica, consciência intra-silábica e consciência fonêmica.

A consciência lexical, o nível menos complexo da consciência fonológica, consiste na capacidade de identificar e manipular as palavras que compõem frases.

A consciência silábica pode ser adquirida pela criança antes mesmo do processo de alfabetização. Ela corresponde a capacidade de perceber e operar sobre as sílabas das palavras. Ao adquirir essa habilidade a criança é capaz de contar o número de sílabas de uma palavra; inverter, adicionar e excluir sílabas das palavras; segmentar as palavras em sílabas; e formar palavras a partir da junção de sílabas (ALVES, 2012).

A consciência intra-silábica é a capacidade de perceber e operar sobre as unidades menores que uma sílaba, mas maiores que o fonema. As unidades intrassilábicas podem ser divididas em ataque, também chamado de *onset*, e rima. O ataque ou *onset* “é a posição silábica que compreende os segmentos que antecedem a vogal da sílaba” (ALVES, 2012, p.35). Já a rima silábica corresponde aos segmentos que não fazem parte do ataque, podendo ser constituída de núcleo e coda. O núcleo é formado sempre por uma vogal ou um ditongo e a coda pode ser ocupada por uma consoante e está sempre a direita do núcleo. Por exemplo: na sílaba “bar” o ataque está representado pela consoante “b” e a rima silábica pelos componentes restantes da sílaba “ar”, ou seja, pela vogal “a” (núcleo) e a consoante “r” (coda). De acordo com Freitas (2004), no nível intrassilábico o indivíduo é capaz de desenvolver tarefas como identificação e produção de rimas de sílabas e aliterações.

O nível mais complexo da consciência fonológica é o da consciência fonêmica, visto que estas unidades fonológicas são abstratas. Alves (2012) define a consciência

fonêmica como a capacidade consciente de identificação e manipulação dos fonemas, ou seja, da menor unidade de som de caráter distintivo na língua, reconhecendo que uma palavra é um conjunto de fonemas.

Nesse nível, a criança é capaz de segmentar palavra em fonemas; identificar palavras iniciadas ou terminadas com o mesmo fonema; juntar fonemas isolados para formar palavras; adicionar, subtrair ou modificar a ordem dos fonemas para formar outras palavras; e identificar palavras diferentes pelo fonema inicial (FREITAS, 2004). Esse é o mais difícil nível e por isso o último a ser desenvolvido. O desenvolvimento desse nível requer um ensino explícito da relação grafema-fonema. Antes de começar a escrever as crianças precisam entender que cada fone que falamos corresponde a um grafema e que inversamente os símbolos escritos no papel representam os sons da fala (ALVES, 2012).

Para Scherer (2012), a consciência fonêmica é o nível que requer maior maturidade linguística do falante. As crianças desde cedo já percebem rimas e aliterações, mas não são capazes de desenvolver a consciência fonêmica voluntariamente. Para desenvolver esse nível o papel da alfabetização é fundamental.

Quando relacionamos a consciência fonológica com o processo de alfabetização, é importante distinguir e caracterizar esses níveis, pois eles não têm igual importância para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Os níveis silábicos e intrassilábico de consciência fonológica se desenvolvem antes do ensino do sistema alfabético, de forma espontânea, através das trocas sociais que oportunizam as experiências linguísticas. A partir dos 4 anos a criança já é capaz de agir com as sílabas e com as rimas. Em contrapartida a consciência fonêmica só é observada a partir dos 6 anos, quando associada ao ensino explícito do sistema alfabético. O contato com a linguagem escrita no início do processo de alfabetização torna visível os menores segmentos da linguagem oral, os fonemas (DEFIOR e SERRANO, 2011). Estudos translinguísticos indicam que a importância dos níveis de consciência fonológica para a aprendizagem da leitura e da escrita podem variar de acordo com as características do sistema de escrita e da ortografia de cada língua. Em espanhol, por exemplo, a habilidade mais relevante para a alfabetização é a consciência fonêmica, seguida pela consciência silábica que é também um bom preditor, já a importância da consciência intrassilábica não está clara. Um estudo (ASÍ; COSSU; COLS., 1988 apud DEFIOR; SERRANO, 2011) comparando o desenvolvimento da consciência silábica e fonêmicas de crianças italianas e americanas constatou que em

ambas as línguas a tarefa de segmentação silábica era mais fácil que a tarefa de segmentação fonêmica, porém as crianças italianas mostraram-se superiores em todas as provas de segmentação. Isso ocorre devido a uma maior presença de sílabas abertas e menor número de vogais em italiano, o que permite que a consciência silábica se desenvolva antes. Já em línguas que não utilizam o sistema alfabético, como é o caso do Japonês, as crianças desenvolvem apenas a consciência silábica, não alcançando o nível da consciência fonêmica (DEFIOR e SERRANO, 2011).

A consciência fonológica tem uma estreita relação com a aprendizagem da leitura e da escrita em um sistema alfabético, pois o sistema alfabético se baseia no princípio de que os grafemas representam fonemas. Segundo Morais (2013a) para que ocorra a aprendizagem da leitura é indispensável que o alfabetizando compreenda a natureza do nosso sistema alfabético. O alfabetizando precisa transformar sequências ortográficas em pronúncias, para serem reconhecidas em palavras, o que no sistema alfabético, representa a conversão dos grafemas em fonemas. Para isso é preciso que o alfabetizando tenha alguma competência fonêmica, mesmo que rudimentar.

A habilidade de consciência fonêmica, apesar de ser fundamental para o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita, não é a única habilidade indispensável. Para a descoberta do princípio alfabético, o conhecimento das correspondências grafema-fonema também é muito importante. Byrne (1995), em suas pesquisas, descobriu que crianças não alfabetizadas são incapazes de descobrir o princípio alfabético sem o ensino explícito das correspondências grafema-fonema. Para o autor, a consciência fonológica e o conhecimento da relação grafema-fonema, operam de maneira complementar no processo de aquisição do princípio alfabético, nenhum dos dois é suficiente por si mesmo.

De acordo com Castles e Coltheart (2004), as pesquisas realizadas na área da ciência da leitura tem constatado que para aprender a escrever e a ler em uma ortografia alfabética são necessárias duas habilidades: o conhecimento das correspondências entre grafemas e fonemas, e a consciência fonológica, da qual a consciência fonêmica é a habilidade determinante. Essas habilidades estão inter-relacionadas, na medida em que o ensino explícito das correspondências grafema-fonema contribui para o desenvolvimento da consciência fonêmica que, por sua vez, facilita a aprendizagem da leitura.

Assim sendo, realizar atividades que desenvolvam a consciência fonológica

pode facilitar a alfabetização inicial. Adams (2006) afirma que diversas pesquisas comprovam que a instrução em consciência fonológica é significativa para acelerar a aprendizagem da leitura e da escrita. Estudos como o de Ehri et al. (2001); Troia (1999), relatam que crianças que recebem treinamento em habilidades fonológicas tornam-se melhores leitores e escritores que aquelas que não recebem.

Um estudo realizado por Hatcher e Hulme (1999), investigou 124 crianças com dificuldade de leitura que foram divididas em 4 grupos: o grupo 1 recebeu instrução fonológica aliada a atividades de leitura; o grupo 2 recebeu apenas instrução fonológica, o grupo 3 apenas participou das atividades de leitura; e o grupo 4 serviu como grupo controle, desenvolvendo apenas as atividades regulares de ensino. Os resultados encontrados apresentaram um desempenho significativamente superior para o grupo 1, seguido do grupo 2, o que levou os autores a concluir sobre a importância do desenvolvimento da consciência fonológica para o desenvolvimento da leitura.

Lundberg, Frost e Petersen (1988) investigaram, em um estudo longitudinal, a influência para a aprendizagem da leitura de um programa de treinamento em consciência fonológica com 400 crianças que ainda não recebiam instrução alfabética. Os resultados comprovaram que mesmo as crianças não estando expostas à instrução alfabética durante a aplicação do programa, o desenvolvimento da consciência fonológica facilitou a aprendizagem da leitura.

Um estudo bastante referenciado nas pesquisas da área é o de Bradley e Bryant (1983) onde foram investigadas as habilidades de consciência fonológica de 403 crianças que não tinham nenhum conhecimento sobre as correspondências grafofonêmicas. Durante dois anos, as crianças foram divididas em 4 grupos: 2 grupos controle, 1 grupo que recebeu treinamento em consciência fonológica, e 1 grupo que recebeu instrução fonológica, aliada ao conhecimento das relações grafema-fonema, com auxílio de letras móveis. Ao final do estudo, o grupo que recebeu instruções em consciência fonológica com auxílio das letras móveis apresentou melhor desempenho em leitura, estando 14 meses à frente dos outros grupos.

No Brasil, um estudo realizado por Carvalho (2010) utilizou-se de jogos e brincadeiras para desenvolver um programa de estimulação da consciência fonológica com 18 crianças entre 7 e 9 anos. A pesquisadora encontrou diferenças significativas no grupo experimental para o desenvolvimento da leitura, da escrita e da consciência fonológica.

Dias e Bighetti (2009) pesquisaram a influência de um programa de desenvolvimento das habilidades fonológicas aliado a correspondência grafema-fonema no desenvolvimento da leitura e da escrita em um contexto de sala de aula, com 59 crianças do 1º ano do ensino fundamental. Os resultados encontrados demonstraram diferenças significativas para o grupo experimental em todas as habilidades avaliadas.

É notória a eficácia de programas de intervenção em consciência fonológica para o desenvolvimento da linguagem escrita. De acordo com Santos e Maluf (2007), tanto crianças como adultos em processo de alfabetização podem ser beneficiados. Mas são necessários atenção e cuidado com os procedimentos metodológicos dos programas de intervenção. Planejar e promover atividades qualificadas, com tempo de intervenção e tipo de aplicação adequadas são essenciais nesse processo.

Para Defior e Serrano (2011), as atividades que buscam desenvolver as habilidades de consciência fonológica precisam ser planejadas de forma lúdica, introduzindo as tarefas de acordo com os níveis de consciência fonológica que se quer alcançar, utilizando material concreto de apoio e ir suprimindo-os à medida que vão dominando a tarefa.

Assim, atividades que proporcionam desde cedo refletir sobre o aspecto sonoro e segmentar da linguagem oral, fazendo da língua um objeto de reflexão, aliadas ao ensino explícito da relação grafema-fonema, contribuem significativamente para a alfabetização, tornando a aprendizagem da leitura e da escrita mais concreta e consciente (SCHERER, 2012).

3.3 O PAPEL DA RELAÇÃO GRAFOFONÊMICA NA ALFABETIZAÇÃO

Quando se fala em leitura, precisamos considerar de qual sistema de escrita se trata. Como dito anteriormente, o sistema de escrita brasileiro é o alfabético, e esse sistema constitui-se na representação da linguagem oral ao nível de sua estrutura fonêmica (MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013). Por isso, para aprender a ler em um sistema de escrita alfabético é necessário a descoberta do princípio alfabético, ou seja, é fundamental que o alfabetizando compreenda que os grafemas representam fonemas. Essa aprendizagem não se desenvolve de forma espontânea, o que faz com que o ensino explícito das habilidades de consciência fonêmica e das relações grafema-fonema seja fundamental para o ensino da leitura (SCLIAR-CABRAL, 2003).

Na língua portuguesa, nem sempre a relação grafofonêmica ocorre de forma simples e única. A maioria dessas relações são definidas por regras que podem ser diretas/biunívocas, dependentes de contexto, e morfológico-gramaticais. (BRASIL, 2012).

As relações diretas ou biunívocas são aquelas em que o grafema corresponderá sempre ao mesmo fonema independentemente da posição que ocupe na palavra. Nesse grupo enquadram-se os grafemas “P”, “B”, “T”, “D”, “F” e “V”. As regularidades dependentes de contexto, são aquelas em que a correspondência grafema-fonema é determinada pela posição que o grafema ocupa na palavra ou pelos grafemas anteriores e/ou posteriores. Por exemplo, o grafema “C” pode representar tanto o fonema /k/ - quando acompanhado dos grafemas “A”, “O” ou “U” – como o fonema /s/ - quando acompanhado dos grafemas “E” e “I”. Já nas correspondências regulares dependentes de contexto morfológico-gramaticais são os aspectos gramaticais que determinará o grafema a ser empregado, como por exemplo nas palavras com sufixo [eza] que podem ser escritas com “s” ou “z” dependendo da classificação gramatical (substantivo ou adjetivo).

Há ainda as correspondências grafema-fonema, que não são guiadas por regras. Nesse caso, a leitura dependerá exclusivamente do acesso ao léxico mental, como é o caso do grafema “X”. Por exemplo: na palavra “táxi” e “taxa” em que o grafema “x” é representado pelos fonemas /ks/ e /ch/ respectivamente.

Percebe-se que o conhecimento sobre as relações grafema-fonema não é algo simples e direto, compreendendo uma série de possibilidades que, para que o ocorra aprendizagem da língua escrita, precisam ser ensinadas. Segundo Scliar-Cabral (2003, p.20), “Ser bem alfabetizado é não titubear perante um grafema, para que assim possa ocorrer o processamento fluente das frases e a compreensão textual”. Quando a decodificação é lenta, os recursos cognitivos dedicam-se aos processos de nível inferior comprometendo a compreensão leitora, mas se o processo de decodificação estiver automatizado os recursos cognitivos são disponibilizados para o processamento da compreensão. Em um estudo, Perfetti (1985) constatou que crianças mais lentas em decodificação são as que mais apresentavam problemas de compreensão, estendendo-se essa dificuldade até a vida adulta. Clarke (2010) também identificou que 90% das crianças em idade escolar que apresentaram dificuldades em leitura, possuíam dificuldades relacionadas ao processo de decodificação. Somente 10% das crianças apresentaram dificuldades específicas de

compreensão.

Carpio, Defior e Justicia (2007), em uma pesquisa realizada com adultos analfabetos, concluíram que em um estágio inicial de aprendizagem da leitura o ensino da correspondência grafema-fonema parece ser suficiente para melhorar a leitura dos aprendizes, mas quando a aprendizagem avança, e as palavras a serem lidas se tornam mais complexas, o ensino das correspondências grafema-fonema aliado ao desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica torna-se mais eficiente.

Byrne (1995) também demonstrou a importância do ensino das correspondências grafema-fonema aliada ao desenvolvimento da consciência fonêmica para a descoberta do princípio alfabético. Em seu estudo com crianças foram feitos treinamentos de segmentação de palavras e após a aprendizagem foi verificado se as crianças conseguiam deduzir as letras correspondentes à segmentação, o que não foi possível. Na segunda etapa do estudo, foram acrescentados aos treinamentos de segmentação, o ensino da correspondência grafema-fonema. Byrne concluiu que, nesta segunda etapa, as crianças foram capazes de realizar as tarefas, contudo somente as crianças com algum nível de consciência fonêmica é que conseguiram compreender o princípio alfabético. O estudo revela que a descoberta do princípio alfabético está diretamente relacionada a aprendizagem das correspondências grafofonêmicas, embora sozinho esse conhecimento não seja suficiente. Tanto consciência fonêmica como conhecimentos grafofonêmico são fundamentais e complementares no processo de aprendizagem da leitura.

De acordo com Dehaene (2012), estudos com leitores chineses (READ et al., 1986) e sujeitos analfabetos (MORAIS et al., 1979) evidenciam claramente que a consciência fonêmica não aparece sem o ensino do código alfabético. O código fonêmico e o código grafêmico emergem simultaneamente em um espiral causal, ou seja, a aprendizagem dos grafemas incita a atenção sobre os fonemas, que por sua vez, a análise dos fonemas aguça a compreensão dos grafemas e assim sucessivamente. Esse processo é perceptivo ao analisarmos o processo de leitura dos leitores iniciantes. No início da aprendizagem o leitor tem mais facilidade com a leitura de sílabas mais simples com estrutura CV, apresentando dificuldades à medida que aumentam as consoantes, como nas sílabas de estrutura CVC, CCV, por exemplo. Outra característica são os erros cometidos nas leituras das palavras irregulares.

Os estudos discorridos acima evidenciam a importância do desenvolvimento das habilidades de consciência fonêmica aliada ao ensino de correspondências grafofonêmicas para a aprendizagem da leitura. É baseado nesta premissa que buscou-se desenvolver um programa de ensino que enfocasse esses conhecimentos para verificar a influência na aprendizagem da leitura de adultos em processo de alfabetização.

A seguir apresenta-se algumas pesquisas que buscaram investigar a relação da consciência fonológica com a aprendizagem da leitura e a escrita, e que serviram de inspiração para o presente estudo.

3.4 AS PESQUISAS EM CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA COM JOVENS E ADULTOS

Como dito anteriormente, através de uma busca no Banco de Teses e Dissertações a CAPES constatou-se que são poucas as pesquisas que investigam na população de adultos a relação entre as habilidades de consciência fonológica e a aprendizagem da linguagem escrita. Menor ainda são as pesquisas nessa área que propõem como metodologia a aplicação de um programa de ensino. A seguir serão apresentados os resultados mais relevantes de trabalhos que objetivaram investigar a relação da aprendizagem da língua escrita com as habilidades de consciência fonológica e que contribuem para o embasamento teórico dessa pesquisa.

Um dos estudos pioneiros com a população de adultos analfabetos e bastante referenciado pelas pesquisas dessa área é o desenvolvido por Morais et al. (1979) que analisou o desempenho de consciência fonêmica em tarefas de adição e supressão de fonemas em pseudopalavras com dois grupos de adultos de Portugal (um grupo analfabeto e outro recém alfabetizado). Os resultados revelaram que os adultos analfabetos não foram capazes de realizar as tarefas propostas enquanto os recém alfabetizados obtiveram sucesso nas tarefas. Os autores concluíram que a consciência fonêmica não pode se manifestar espontaneamente, sem que haja a alfabetização.

Anos mais tardes os mesmos pesquisadores replicaram esse estudo com outros grupos de adultos analfabetos e recém alfabetizados, ampliando as habilidades fonológicas investigadas. Os resultados além de corroborarem com os encontrados na primeira pesquisa, demonstraram que a consciência silábica e a capacidade de perceber rimas pode se desenvolver antes do processo de alfabetização, o que não

ocorre com a consciência fonêmica, que só é desenvolvida concomitante à aprendizagem da língua escrita (MORAIS et al. 1988).

Scliar-Cabral et al. (1997) apud Soares (2017) investigou as habilidades fonêmicas de três grupos de adultos brasileiros: um grupo de analfabetos, um grupo com pouca escolarização, e um grupo alfabetizado. Os resultados revelaram que para se alcançar um bom desempenho em consciência fonêmica é necessário algum conhecimento sobre o código alfabético, como também um conhecimento automatizado e amplo das regras grafofonêmicas.

Melo (2006) teve como objetivo investigar a relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita de jovens e adultos brasileiros, considerando variáveis influentes como os níveis iniciais de escrita e de leitura e inteligência verbal (QI verbal, índice de compreensão verbal e índice de memória operacional) e o conhecimento de letras. Participaram do estudo 65 adultos matriculados em classes de alfabetização de duas escolas do Rio de Janeiro, que foram divididos em grupo experimental e grupo controle. Os alunos participaram ao início do ano de uma entrevista exploratória e realizaram testes para medir conhecimento de letras, leitura, escrita, consciência fonológica e inteligência verbal (sete subtestes da escala Wechsler). Ao final do ano letivo foram medidos novamente os níveis de leitura, escrita e inteligência verbal.

Os resultados encontrados por Melo (2006) confirmam a relevância da consciência fonológica para a aprendizagem da leitura e da escrita de jovens e adultos, em específico a habilidade de segmentação fonêmica, mostrando-se um dos fatores preditores tanto para o desenvolvimento da aprendizagem da leitura quanto para a escrita. Melo (2006) concluiu também que apesar do conhecimento de letras ser importante para a alfabetização, ele participa desse processo de forma indireta, não se mostrando fator preditor para o desenvolvimento da leitura e da escrita de jovens e adultos brasileiros, pois esse conhecimento por si só não elucida as relações grafema-fonema existentes no sistema ortográfico alfabético português. Em relação a inteligência verbal, o QI verbal não se mostrou preditor para a aprendizagem da leitura e da escrita embora o Índice de Memória Operacional correlacionou-se significativamente com o desempenho em leitura ao final do ano. O desenvolvimento da leitura e a capacidade da memória de curto prazo relacionam-se à medida que uma defasagem na memória operacional limita o número de itens verbais que podem ser armazenados na memória e causa um impacto nas tarefas de codificação fonológica,

o que pode prejudicar a leitura, pois reduz a habilidade para combinar sons durante a leitura.

Moura (2009) investigou como os alfabetizandos jovens e adultos constroem seus conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética e qual o papel que as habilidades de consciência fonológica, assumem nesse processo. Participaram 33 alunos das classes do Programa de Alfabetização da UFRJ, na qual foram realizadas avaliações para medir as habilidades de consciência fonológica (atividades de rimas, aliterações, consciência silábica e consciência fonêmica). Os resultados encontrados confirmam a relação de reciprocidade e interação entre as habilidades de consciência fonológica e o aprendizado da língua escrita e apresentam uma hierarquia de dificuldades em relação as tarefas de consciência fonológica utilizadas na pesquisa. A tarefa de segmentar as palavras em sílabas e contá-las foi a mais fácil para a maioria dos participantes, seguida pela tarefa de detecção de rimas, de aliteração e identificação do número de segmentos sonoros das palavras.

Corrêa (2009) investigou se a alfabetização de adultos é afetada pelos mesmos processos cognitivos que a alfabetização de crianças. Para isso participaram do estudo 61 jovens e adultos, de programas de alfabetização tardia e 61 crianças matriculadas em turmas de 1º a 3º ano de uma escola pública de Minas Gerais. Os participantes foram emparelhados individualmente de acordo com a habilidade de leitura de palavras, em que foram avaliadas as habilidades de leitura, escrita e matemática, o conhecimento do nome das letras, a consciência fonológica, a nomeação seriada rápida, a memória verbal de curto-prazo, a inteligência verbal e a habilidade de codificação ortográfica.

Os resultados de Corrêa (2009) demonstram que tanto adultos como crianças, para aprender a escrever a ler, baseiam-se em processos fonológicos e que, existe uma contribuição bastante significativa da consciência fonológica e da nomeação seriada rápida para as variações na habilidade de leitura e escrita de ambos os grupos. Somente uma diferença foi encontrada quando se comparou o grupo de adultos com o grupo de crianças, entre os adultos não houve correlação entre as variações na inteligência verbal e a habilidade de leitura e escrita, enquanto que, para as crianças, a inteligência verbal contribuiu significativamente para as variações na habilidade de leitura e escrita, o que sugere a importância do papel da inteligência verbal na alfabetização de crianças, mas não de adultos.

Soares (2009) objetivou compreender como se relacionavam os progressos da

aprendizagem da leitura e da escrita com o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica em aprendizes da educação de jovens e adultos (EJA), em processo de alfabetização. Para isso foram aplicados em 70 alunos de uma turma de alfabetização da EJA um teste do Programa Brasil Alfabetizado para avaliar a correlação entre a aprendizagem da leitura e da escrita e as habilidades de consciência fonológica. Os resultados encontrados indicam que a aprendizagem inicial da leitura e da escrita se correlacionam com o desenvolvimento das habilidades fonológicas, especialmente a habilidade de segmentação e contagem de sílabas, confirmando a relação de causalidade recíproca entre esses aspectos.

Souza (2011) verificou qual a relação das habilidades de leitura e escrita com o desenvolvimento metafonológico de jovens e adultos de um curso de Alfabetização da EJA. Participaram desse estudo 62 jovens e adultos, que foram avaliados em provas de segmentação silábica e consciência fonêmica, ditado de palavras e tarefa de reconhecimento de palavras. Os resultados encontrados demonstraram que os participantes com um desempenho superior nas tarefas de escrita também apresentaram desempenho superior nas tarefas de consciência fonológica, enquanto, os participantes com baixo desempenho nas tarefas de escrita apresentaram desempenho inferior nessas tarefas.

O estudo de Chraim (2012) buscou identificar quais habilidades metafonológicas se mostravam implicadoras no aprendizado da codificação e da decodificação alfabéticas, em adultos em processo de alfabetização, considerando os estágios de apropriação de escrita de Ferreiro e Teberosky.

Os resultados de Chraim (2012) sugerem uma correlação entre os estágios mais avançados da escrita com melhores escores nos testes de consciência fonológica. Todos os participantes da pesquisa apresentaram um bom desempenho nas tarefas de consciência silábica, inclusive aqueles que não haviam se apropriado do sistema alfabético. Em relação as tarefas de consciência fonêmica, os participantes da pesquisa que não estavam no estágio alfabético, apresentaram índices de acertos bastante baixos, corroborando com a ideia de que as habilidades de consciência fonêmica têm uma relação de reciprocidade com a instrução alfabética. Quanto menos avançado o estágio de escrita se encontrava o participante da pesquisa, menor foi seu índice de acertos nas tarefas de consciência fonêmica. Em relação às capacidades que parecem muito imbricadas a um maior conhecimento em instrução alfabética, estão a identificação de fonema final, exclusão e síntese. Mesmo os participantes que

estavam no estágio alfabético de escrita, tiveram dificuldades nas tarefas de segmentação e transposição fonêmica.

Corrêa (2013) teve como objetivo investigar em um primeiro estudo, a contribuição da nomeação seriada rápida e da consciência fonológica para as habilidades de leitura e escrita em 72 jovens e adultos matriculados em programas de alfabetização. Os participantes foram submetidos a testes que avaliavam as habilidades acadêmicas, a consciência fonológica e a nomeação seriada rápida.

No estudo de Corrêa (2013) a nomeação seriada rápida mostrou-se um preditor para a fluência de leitura, ao passo que a consciência fonológica se associou com a precisão de leitura e escrita de palavras. Apesar da nomeação seriada rápida também ter contribuído para a precisão de leitura, essa contribuição não foi maior do que a contribuição da consciência fonológica. Para Corrêa (2013) as dificuldades na leitura e na escrita são mais graves em sujeitos com déficits tanto na consciência fonológica quanto na nomeação seriada rápida. A conclusão dos resultados demonstra que assim como as crianças, os adultos são sensíveis às regras de correspondência fonema-grafema desde o começo da alfabetização e utilizam desse conhecimento para aprender a escrever.

Mota et al. (2012) investigou um grupo de 31 adultos para verificar o desempenho das habilidades em consciência fonológica em adultos analfabetos e compará-lo com o de adultos alfabetizados. Os resultados dos testes de consciência fonológica indicaram que os adultos analfabetos tiveram um desempenho inferior ao dos alfabetizados, embora os dois grupos não apresentaram bom desempenho nas tarefas fonêmicas. Esses resultados corroboram com os estudos que apontam a existência de níveis de complexidade diferentes entre as habilidades de consciência fonológica. E que a consciência fonêmica se desenvolve à medida que ocorre a exposição ao código alfabético. Os adultos analfabetos tiveram desempenho melhores nas tarefas de consciência silábica, seguida pelas tarefas que envolviam rima e aliteração e finalmente tarefas fonêmicas. A comparação dos desempenhos entre os grupos estudados, mostra que o desempenho dos analfabetos é inferior aos dos alfabetizados, embora as tarefas de síntese silábica e segmentação silábica não apresentaram diferenças estatisticamente significativas.

Lopes e Minervino (2015) analisaram a habilidade em consciência fonológica de 44 participantes, adultos alfabetizados e adultos não alfabetizados que frequentavam programas de alfabetização. Todos os sujeitos realizaram testes para

avaliar o desempenho em tarefas aliteração, rima e segmentação fonêmica.

Assim como os resultados encontrados em Mota et al. (2012), nestes resultados existiu significativa diferença no desempenho apresentado pelos dois grupos. Os analfabetos apresentaram um desempenho inferior comparado aos alfabetizados em todas as tarefas de consciência fonológica analisadas. Apesar disso os resultados diferem em relação ao grau de dificuldade encontrado pelos dois grupos. A tarefa de aliteração foi a mais fácil a ser realizada, seguida pela tarefa de rimar, e da tarefa de segmentação, considerada a mais difícil. Lopes e Minervino (2015) concluem que apesar dos adultos dominarem a linguagem oral e terem experiências de vida mais desenvolvidas do que as crianças, a consciência fonológica só é completamente desenvolvida com o ensino formal.

Dentre as pesquisas encontrou-se apenas uma que usava como metodologia a aplicação de um programa de ensino para investigar a relação das habilidades de consciência fonológica com o desempenho em leitura em adultos analfabetos. Essa pesquisa foi desenvolvida por Carpio, Defior, Justicia (2007) que estudaram o efeito do ensino das regras de correspondência grafema-fonema e da consciência fonológica na aprendizagem da leitura em 18 mulheres de uma classe de alfabetização de jovens e adultos, falantes da língua espanhola. As participantes foram separadas em 3 grupos pareados em habilidades fonológicas, leitura e inteligência, e receberam vinte e duas sessões de ensino. Um grupo participou de sessões de ensino de correspondência grafema-fonema, o segundo grupo recebeu treinamento em consciência fonológica e correspondência grafema-fonema e o último grupo colaborou como grupo controle. Os dois grupos que participaram das sessões de ensino apresentaram avanços significativos comparados ao grupo controle, principalmente o grupo que aliou o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica com o conhecimento das relações grafofonêmicas.

Os resultados dessas pesquisas demonstram a importância de estudos nesta área, de forma que podem contribuir no esclarecimento das questões relacionadas à aprendizagem da leitura e à consciência fonológica oferecendo evidências para que os profissionais da educação construam práticas pedagógicas mais efetivas que facilitem a aprendizagem da linguagem escrita em adultos.

4. DELINEAMENTO DA PESQUISA

4.1 PROBLEMA

Diversas pesquisas têm demonstrado o importante papel das habilidades metafonológicas, principalmente a consciência fonêmica, e do conhecimento grafofonêmico na aprendizagem da língua escrita. Apesar disso, poucos são os estudos que trazem como população jovens e adultos em processo de alfabetizando. Levando em consideração essas questões e as singularidades dos estudantes da EJA, questiona-se: Será que o ensino das habilidades de consciência fonológica e do conhecimento das correspondências grafema-fonema poderá alavancar o processo de aprendizagem do sistema alfabético de jovens e adultos? E qual o impacto do desenvolvimento destas habilidades nas diferentes fases de aprendizagem da leitura?

4.2 OBJETIVOS

4.2.1 Objetivo geral

O objetivo geral desta pesquisa é analisar o impacto que um programa de ensino das habilidades de consciência fonológica e das correspondências grafema-fonema, de curta duração, tem sobre as diferentes fases da aprendizagem da leitura em jovens e adultos da EJA.

4.2.2 Objetivos específicos

- Desenvolver um programa de ensino, de curta duração, das habilidades de consciência fonológica e das correspondências grafema-fonema.
- Identificar, ao início e ao final da pesquisa, em que fase da aprendizagem da leitura proposta pela teoria de Ehri, se encontram os jovens e adultos participantes deste estudo.
- Identificar o nível das habilidades de consciência fonológica, de leitura e de conhecimento das correspondências grafema-fonema, dos participantes da pesquisa antes e depois da aplicação do programa de ensino.
- Analisar a influência de um programa de curta duração do ensino das habilidades

de consciência fonológica e das correspondência grafema-fonema, sobre a aprendizagem da leitura de jovens e adultos que foram classificados nas diferentes fases da aprendizagem da leitura proposta por Linnea Ehri.

4.3 METODOLOGIA

A metodologia desta pesquisa foi delineada a fim de responder, a partir dos resultados obtidos na coleta de dados, qual a influência que um programa de ensino das habilidades de consciência fonológica e das correspondência grafema-fonema, exerce sobre a leitura de jovens e adultos que se encontram nas diferentes fases da aprendizagem da leitura proposta por Ehri. Assim, o tipo da pesquisa, os participantes envolvidos e os instrumentos para obtenção dos dados foram escolhidos de forma a dar subsídios para a discussão desta questão.

A pesquisa se caracteriza como uma pesquisa-intervenção de abordagem qualiquantitativa, pois propõe a ação da pesquisadora na produção do conhecimento e na intervenção sobre os indivíduos, de modo a testar teorias, investigar relações de causalidade entre fatores e fenômenos e descrever desenvolvimento. A pesquisa de intervenção tem importantes implicações educacionais, pois proporciona o diálogo e a aproximação entre o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem (SPINILLO, LAUTERT, 2009).

A pesquisa foi operacionalizada utilizando como procedimentos de coleta de dados uma entrevista semiestruturada e avaliação inicial e final, no qual os participantes foram avaliados antes e depois da aplicação de um programa de ensino das habilidades de consciência fonológica e correspondência grafema-fonema, que será detalhado posteriormente. A avaliação inicial constituída de instrumentos que aferiram consciência fonológica, conhecimento de letras, conhecimento de grafemas, leitura, nomeação seriada rápida, memória de trabalho e vocabulário, serviu para subsidiar o desenvolvimento e a aplicação do programa de ensino e como ponto de partida na comparação entre os resultados obtidos na avaliação final.

A avaliação final foi realizada através da verificação da consciência fonológica, do conhecimento de letras, do conhecimento de grafemas e leitura com o objetivo de analisar se houve alterações significativa nas variáveis, após a aplicação do programa de ensino.

O programa de ensino teve duração de 15 horas distribuídas em duas

intervenções semanais de 45 minutos cada. Durante a aplicação do programa foi realizado, por meio do diário de classe, o controle de presença dos participantes, que consta como objeto de análise, juntamente com os outros dados coletados.

Desse modo a pesquisa se estruturou em três etapas, conforme quadro a seguir:

Quadro 4 - Etapas da pesquisa

ETAPAS	AÇÕES
Etapa 1	- Entrevista semiestruturada - Avaliação inicial (consciência fonológica, conhecimento de letras, conhecimento de grafemas, leitura de palavras e pseudopalavras, nomeação seriada rápida, memória de trabalho e inteligência verbal (vocabulário))
Etapa 2	- Aplicação do programa de ensino das habilidades de consciência fonológica e das correspondência grafema-fonema
Etapa 3	- Avaliação final (consciência fonológica, conhecimento de letras, conhecimento de grafemas e leitura de palavras e pseudopalavras)

Fonte: elaborado pela autora, 2019.

4.4 LOCAL E PARTICIPANTES

A pesquisa foi desenvolvida em uma turma de nivelamento de um Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) da cidade de Rio do Sul – SC. Essa turma de nivelamento encontra-se dividida em dois grupos que são atendidos em dias diferentes. O grupo 1, correspondente ao nível inicial de alfabetização, com aulas às segundas e as quintas-feiras no período noturno, e o grupo 2, correspondente ao nível médio de alfabetização, com aulas às terças e sextas-feiras. Essa forma de divisão dos grupos é uma característica organizacional própria deste centro de educação de jovens e adultos sob a justificativa de que desta forma o atendimento aos alunos torna-se mais individualizado e efetivo, podendo a professora atender as necessidades educacionais singulares de cada estudante.

Participaram inicialmente dessa pesquisa 12 adultos matriculados da turma de nivelamento. Durante o desenvolvimento da pesquisa 2 alunos mudaram-se de cidade e 1 aluno desistiu de participar das aulas na EJA. Assim, a pesquisa pôde ser concluída com 9 participantes, sendo 4 do sexo feminino e 5 do sexo masculino, com

idades entre 28 e 58 anos. Dentre os 9 alunos, 6 pertenciam ao grupo do nível inicial de alfabetização, e 3 pertenciam ao grupo de nível médio.

Para anular a influência da pesquisadora e aumentar o nível de aleatoriedade da pesquisa, a turma escolhida para realizar o estudo foi indicada pela Gerência Regional de Educação de Rio do Sul.

Os critérios para a participação foram a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de acordo com orientação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da UDESC, que emitiu parecer favorável para esta pesquisa, sob número 2.630.875, em 2 de maio de 2018, e a ausência de algum comprometimento cognitivo comprovado que pudessem dificultar o aprendizado em tempo normal.

4.5 INSTRUMENTOS

Para essa pesquisa foram utilizados instrumentos de verificação de competências e instrumentos de ensino. O instrumento de verificação de competências constituiu-se de entrevista, avaliação inicial e avaliação final que teve como objetivo verificar o desempenho dos participantes da pesquisa nos seguintes aspectos: conhecimento do nome das letras, conhecimento das relações grafema-fonema, memória de trabalho fonológica, nomeação seriada rápida, consciência fonológica, inteligência verbal (vocabulário) e leitura.

O instrumento de ensino, composto pelo programa de ensino “Consciência fonológica para adultos”, teve como objetivo contribuir para o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica, principalmente a consciência fonêmica, e para o conhecimento da correspondência grafema-fonema.

A seguir, são apresentados cada um dos instrumentos utilizados.

4.5.1 Instrumentos de verificação de competências

4.5.1.1 Entrevista

Foi realizada uma entrevista (Anexo 1) semiestruturada, constituída por 12 perguntas. A primeira pergunta da entrevista solicita aos participantes que escolham um nome fictício para serem identificados na pesquisa. As perguntas seguintes

referem-se a história de vida e a trajetória escolar dos alfabetizando, sua relação com a leitura, as motivações que os levaram a buscar a EJA, e as práticas pedagógicas em que estão inseridos, com o objetivo de aproximar pesquisadora e participantes da pesquisa e identificar algumas variáveis comuns a esta modalidade de ensino que possam ter influência sobre a aprendizagem.

As entrevistas foram realizadas individualmente em um local seguro e acolhedor, de modo que os entrevistados se sentissem à vontade para responder as questões. As respostas das entrevistas foram gravadas em áudio, pela pesquisadora, de acordo com a assinatura do consentimento para fotografia, vídeos e gravações.

4.5.1.2 Conhecimento de letras

O teste de conhecimento de letras (Anexo 2) visou verificar se os participantes conheciam o nome das letras. Nesta avaliação foram apresentadas, de forma aleatória, 24 fichas de tamanho 6,5 x 6 cm, contendo as letras do alfabeto, em formato maiúsculo, fonte Arial, tamanho 160. Os participantes deveriam nomear as letras apresentadas, sem realizar treinamento anterior. O escore máximo obtido para esse teste é de 24 pontos, contabilizando-se um ponto para cada resposta correta.

4.5.1.3 Conhecimento de grafemas

O teste de conhecimento de grafemas (Anexo 3) desenvolvido por Godoy (no prelo) tem como objetivo verificar o conhecimento dos participantes sobre o valor sonoro dos grafemas. Para essa avaliação foram apresentadas, em ordem pré-definida, 28 grafemas em fichas individuais de 6,5 x 4,5 cm, em fonte Arial, tamanho 100, formato maiúsculo. Após treinamento os participantes deveriam dizer o “som da letra” apresentada. O escore máximo obtido para esse teste é de 28 pontos, contabilizando-se um ponto para cada resposta correta.

4.5.1.4 Memória de trabalho fonológica

Para avaliar a memória de trabalho fonológica utilizou-se um teste de repetição de pseudopalavras (Anexo 4), elaborado por Godoy (2001), que exige dos

participantes boas representações de segmento da fala e boa memória imediata. O teste constitui-se de uma lista com 20 pseudopalavras, divididas em cinco blocos que variam a extensão dos itens de 1 a 5 sílabas, com variação entre oxítonas e proparoxítonas. Para realizar o teste, o participante, após ouvir uma pseudopalavra gravada, deveria repeti-la, não sendo necessário treinamento. O escore máximo obtido para esse teste é de 20 pontos, contabilizando-se um ponto para cada resposta correta.

4.5.1.5 Nomeação seriada rápida de letras e dígitos

O teste de nomeação seriada rápida (Anexo 5) baseado em Corrêa (2009) tem como objetivo avaliar a rapidez com que o indivíduo recupera a informação fonológica no léxico mental. O teste constitui-se de um cartão com um conjunto de 50 letras (para tarefas de nomeação seriada rápida de letras) e 50 dígitos (para tarefas de nomeação seriada rápida de dígitos), dispostos em ordem aleatória. Nessa tarefa os participantes deveriam nomear os estímulos visuais apresentados, o mais rápido e correto possível. Antes de iniciar a tarefa realizou-se um treinamento e verificou-se o conhecimento dos participantes sobre as letras e os dígitos utilizados. A correção deste teste é realizada através do registro do tempo gasto pelos participantes para ler os estímulos.

4.5.1.6 Consciência fonológica

Para medir o nível de consciência fonológica dos participantes foram utilizados 5 testes (Anexo 6), desenvolvidos por Godoy (2001; 2005), a saber: subtração silábica, inversão silábica, segmentação fonêmica, subtração fonêmica e inversão fonêmica.

Os testes têm como objetivo identificar os diferentes níveis de habilidades em consciência fonológica dos participantes. Em cada um dos testes são oferecidos 4 estímulos, para treino, assegurando que o participante entendeu a tarefa a ser realizada. Os dois primeiros estímulos do treino foram realizados pelo pesquisador e pelo participante de forma conjunta, e nos dois últimos a pesquisadora incentivou o participante a fazer sozinho, auxiliando-o quando necessário. Após o treino a pesquisadora apresentava os estímulos pré-gravados, com variação linguística de São Paulo. Os testes foram corrigidos contabilizando 1 ponto para as respostas certas e 0 (zero) ponto em caso de erro ou omissão de resposta.

A seguir, são apresentados cada um dos testes de consciência fonológica utilizados.

a) Nível Silábico

I) Subtração

A prova de subtração silábica, é composta por 16 pseudopalavras, com estrutura CVCV (consoante – vogal – consoante – vogal). A tarefa do participante consistia em subtrair a primeira sílaba da palavra e anunciar a sílaba que restava. Por exemplo, ao retirar mentalmente a sílaba “gu” da pseudopalavra “guta”, o participante deveria dar como resposta “ta”. O escore máximo para essa prova é de 16 pontos.

II) Inversão

A prova de inversão silábica é composta por 10 itens com estrutura CVCV. Nessa tarefa o participante deveria inverter as sílabas dos estímulos apresentados. Por exemplo no estímulo “ratu” o participante deveria dar como resposta “tura”. O escore máximo para essa prova é de 10 pontos.

b) Nível Fonêmico

I) Subtração

A prova de subtração em nível fonêmico é constituída de 13 pseudopalavras com estrutura CVC e 10 pseudopalavras com estrutura CCV. A tarefa do participante consistia em retirar mentalmente o fonema inicial de cada pseudopalavra apresentada e dizer o que restava. Por exemplo, no estímulo “nis”, o participante deveria retirar mentalmente o “n” e dar como resposta “is”. O escore máximo para essa prova é de 23 pontos.

II) Inversão

A prova de inversão fonêmica é composta por 5 itens CV, 5 itens VC e 10 itens VCV. A tarefa do participante consistia em inverter mentalmente os fonemas dos itens apresentados e dizer o que resultava. Por exemplo no item “ri” o participante deveria dar como resposta “ir”. O escore máximo para essa prova é de 20 pontos.

III) Segmentação

A prova de segmentação fonêmica é composta por 7 itens com estrutura CV, CVC e CVCV. A tarefa do participante consistia em separar os itens apresentados em seus fonemas constituintes pronunciando-os separadamente. Exemplo: no item “fá” o participante deveria pronunciar “f” e “á”. O escore máximo para essa prova é de 7 pontos.

4.5.1.7 Leitura de palavras e pseudopalavras

A avaliação da leitura foi realizada por meio do teste “Anele 1 - Avaliação de Leitura de Palavras e Pseudopalavras Isoladas – LPI” (Anexo 7), elaborado por Salles, Piccolo e Miná (2017). O teste é composto por 59 estímulos, sendo 19 palavras regulares, 20 irregulares e 20 pseudopalavras emparelhadas por frequência (para palavras) e extensão. As palavras/pseudopalavras utilizadas são curtas (dissílabas constituídas por até 5 letras) e longas (polissílabas constituídas por 8 ou mais letras). A tarefa do participante consistia em ler em voz alta os estímulos apresentados um a um, em ordem pré-estabelecida, em fonte Arial, tamanho 24, minúsculo. Antes de iniciar a aplicação foi realizado um treino composto por 8 estímulos, sendo 6 palavras e 2 pseudopalavras.

Para a correção do teste, foram considerados como respostas certas, a leitura correta das palavras e pseudopalavras e a autocorreção imediata. O escore máximo obtido para o teste de leitura de palavras é de 39 pontos, e para leitura de pseudopalavras é de 20 pontos, contabilizando-se um ponto para cada resposta correta.

4.5.1.8 Teste para reconhecimento da fase de leitura de Ehri

O teste de reconhecimento das fases de leitura de Ehri (Anexo 8) foi elaborado pela própria pesquisadora, especificamente para essa pesquisa, para avaliar em que fase da leitura proposta por Ehri os participantes se encontravam. Para essa avaliação foram apresentadas, em ordem pré-definida, 8 logos de marcas conhecidas (3 logos com a escrita correta e 5 logos com a escrita alterada) e 10 palavras escritas em fichas

individuais de 4cm X 6cm. O participante deveria ler corretamente as fichas, sem realizar treinamento anterior. Antes de iniciar o teste, foi avisado aos participantes que algumas palavras estariam escritas de forma errada e, portanto, as palavras deveriam ser lidas conforme estavam grafadas nos cartões.

O teste foi corrigido de forma qualitativa por meio de análise dos erros e das estratégias de decodificação utilizadas pelos participantes para o reconhecimento das palavras escritas, de forma a classificar os participantes nas fases de leitura proposta por Ehri.

4.5.1.9 Inteligência verbal (vocabulário)

O subteste de Vocabulário WAIS III (WECHSLER, 2004), tem como objetivo avaliar o desenvolvimento da linguagem e a inteligência verbal (Anexo 9). Nessa tarefa o participante deveria definir oralmente o significado de cada uma das 33 palavras apresentadas pela pesquisadora. Caso o participante cometesse seis erros consecutivos, a prova era interrompida. Para a correção do teste seguiu-se as normas publicadas pelos manuais, contabilizando 2 pontos para respostas corretas, 1 ponto para respostas corretas, mas com pobreza de conteúdo e 0 ponto para respostas erradas.

4.5.2 Instrumentos de ensino: Programa de ensino de consciência fonológica para adultos.

O programa de ensino de consciência fonológica para adultos (Apêndice 1) teve como objetivo contribuir para o desenvolvimento da consciência fonológica, e dos conhecimentos das correspondências grafema-fonema dos adultos em processo de alfabetização. Ele foi desenvolvido pela pesquisadora, especificamente para essa pesquisa, a partir de jogos e atividades lúdicas e desafiadoras.

Não foi encontrado na literatura nenhum programa de ensino das habilidades de consciência fonológica desenvolvido especificamente para adultos. Devido a isso, procurou-se desenvolver um programa de ensino a partir do interesse e da característica da turma participante da pesquisa, respeitando as especificidades presentes na EJA. Nas atividades foram incluídos textos, músicas e poesias presentes

no folclore brasileiro, propiciando aos alunos segurança e tranquilidade no processo de aprender, pois são textos curtos e significativos. Também foram englobados jogos e atividades desafiadoras e dinâmicas, solicitação feita, em uma conversa informal, pela professora regente da turma e pelos alunos participantes.

O desenvolvimento das intervenções fora inspirado no livro de Adams (2006), e de Ilha, Lara e Cordoba (2017), no programa de ensino de Silva (2018), e em estudos da área que discorrem sobre a importância de desenvolver a consciência fonológica em níveis graduais de dificuldades. O programa buscou atender os níveis de complexidade da consciência fonológica, dando um enfoque maior à consciência fonêmica e à correspondência grafema-fonema, visto que são essas as habilidades que operam de maneira complementar no processo de aquisição do princípio alfabético, e, portanto, importantes para o desenvolvimento da leitura (BYRNE 1995).

O programa foi elaborado com uma carga horária de 15 horas, distribuídas em 20 sessões, realizadas 2 vezes por semana, com duração de 45 min cada. O programa de ensino foi organizado em quatro unidades. Na unidade 1, composta por uma intervenção ao nível lexical, com duração de 45 minutos, foram desenvolvidas atividades de identificação e produção de rimas de palavras. A unidade 2, com um total de 3 horas de duração, constituiu-se de atividades ao nível silábico na qual foram desenvolvidas habilidades de identificação, análise e síntese, expressas em tarefas de contagem, adição, subtração, inversão, e substituição de sílabas. Na unidade 3, composta uma intervenção ao nível intrassilábico, foram trabalhadas atividades de identificação e produção de aliterações e rimas silábicas, totalizando 45 minutos de duração. A unidade 4, com 10 horas e 30 minutos, constituiu-se de atividade de nível fonêmico, na qual foram desenvolvidas habilidades de identificação, análise e síntese, expressas em tarefas de contagem, adição, subtração, inversão, e substituição de fonemas associadas a atividades de correspondência grafema-fonema.

4.6 PROCEDIMENTOS

Após o consentimento da Gerência Regional de Educação de Rio do Sul e do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da UDESC, a pesquisadora apresentou-se à diretora da escola e à professora regente da turma participante para fazer as devidas apresentações e explicar os procedimentos da pesquisa. Nesse momento foram acordados os dias para a realização da avaliação

inicial, avaliação final e para a aplicação do programa de ensino.

Em seguida a pesquisadora apresentou-se aos participantes da pesquisa que aceitaram colaborar com o estudo, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Consentimento para Fotografias, Vídeos e Gravações.

As entrevistas foram realizadas individualmente em um local seguro e acolhedor, de modo que os entrevistados se sentissem à vontade para responder as questões. Em alguns casos a entrevista precisou ser interrompida por alguns instantes devido as emoções que surgiam durante os relatos, somente dando prosseguimento quando solicitado pelos entrevistados.

A aplicação da avaliação inicial e da avaliação final foi realizada individualmente em uma sala disponibilizada pela instituição com o auxílio de um computador para a reprodução dos estímulos pré-gravados. Os testes foram aplicados em duas ordens diferentes para minimizar os possíveis efeitos de aprendizagem. As respostas dos testes foram registradas de forma manuscrita pela pesquisadora.

Para auxiliar o trabalho da pesquisadora, as entrevistas e os testes também foram gravados em áudio. Para BELEI, et. al. (2008), esses são meios que facilitam o olhar da pesquisadora e contribuem para uma visualização mais acurada dos dados.

O programa de ensino foi aplicado pela própria pesquisadora sempre ao início das aulas da turma participante. A escolha da aplicação pela própria pesquisadora justifica-se para facilitar a observação do desempenho dos participantes e a avaliação do nível de relevância e dificuldade das atividades elaboradas.

Todos os participantes foram informados que os testes realizados e as atividades do programa de ensino não fariam parte do processo avaliativo do professor.

4.7 PERÍODO DE INTERVENÇÃO

As entrevistas e a aplicação da avaliação inicial com o grupo 1 iniciaram no dia 25/06/2018 e terminaram no dia 02/08/2018, com o grupo 2 iniciaram no dia 31/08/2018 e terminaram 04/09/2018. Durante esse período ocorreram as férias escolares, interrompendo a realização da pesquisa. Assim, como os alunos têm aulas somente duas vezes por semana e subtraindo as interrupções devido as férias, as entrevistas e a avaliação inicial foram aplicadas em cinco dias de efetivo trabalho com o grupo 1 e dois dias com o grupo 2.

A aplicação do programa estava planejada para ocorrer durante o período de 27 de agosto de 2018 à 2 de novembro de 2018, todas as segundas e quintas-feiras a noite, com o grupo de nível inicial, e todas as terças e sextas-feiras com o grupo de nível médio. Mas durante o período houve alguns imprevistos como: cancelamentos de aulas, por parte da professora regente, feriados e eventos da escola, o que fez que o prazo final de aplicação se estendesse até dia 16 de novembro, totalizando 12 semanas.

Após 3 semanas do término da aplicação do programa, foi realizada a avaliação final. O grupo 1 a realizou nos dias 3/12/2018 e 6/12/2018 e o grupo 2 no dia 7/12/2018.

5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados obtidos foram analisados através da abordagem quali-quantitativa, pois considera-se que a educação de jovens e adultos é um ambiente complexo e dinâmico, com singularidades e diversidades, e por isso exige uma metodologia que leve em conta todos esses aspectos.

Inicialmente serão discutidos os dados do perfil dos participantes, que foram coletados ao início da pesquisa em entrevistas individuais (item 5.1). Posteriormente, baseado nos resultados dos testes de reconhecimento de fase de leitura de Ehri, leitura de palavras e leitura de pseudopalavras da avaliação inicial apresentam-se a classificação dos sujeitos participantes nas fases de aprendizagem de leitura antes da aplicação do programa de ensino (item 5.2). Em seguida é analisada a influência do programa de ensino no desempenho das habilidades de consciência fonológica e leitura dos participantes da pesquisa e verificado se a intervenção contribuiu para que os sujeitos progredissem nas fases de aprendizagem da leitura, por meio da comparação das porcentagens de acertos dos testes realizados na avaliação inicial e na avaliação final (item 5.3).

5.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A etapa inicial da coleta de dados da pesquisa (Etapa 1) ocorreu com uma entrevista semiestruturada, com o objetivo de conhecer um pouco da trajetória escolar dos participantes da pesquisa, suas relações com a leitura e identificar variáveis comuns a EJA que possam ter alguma influência sobre a aprendizagem. Esta etapa da pesquisa contribuiu para nortear o trabalho de aplicação do programa de ensino e embasar a análise dos resultados das avaliações. A seguir apresenta-se uma breve análise das entrevistas. Importante salientar que todos os nomes citados no transcorrer deste texto são fictícios, escolhidos pelos próprios participantes da pesquisa.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos estabelece a idade mínima de 15 anos para o ingresso no ensino fundamental da EJA. Apesar disso, os dados coletados e apresentados no quadro 5, demonstram que a predominância da faixa etária nesta turma é de adultos, com uma média de idade de 48 anos, não atendendo nenhum aluno adolescente e/ou idoso. A média apresentada

pela turma participante é superior a apontada no censo escolar publicado pelo MEC em 2017, cuja idade era de 40 anos para turmas noturnas, de escolas públicas em área urbana, nesta mesma etapa da EJA.

Quadro 5 - Quantidade de participantes por faixa etária

Adolescentes 15 a 18 anos	Jovens 19 a 29 anos	Adultos 30 a 59 anos	Idosos 60 anos ou mais
0	1	8	0

Fonte: elaborado pela autora, 2019.

A ausência de adolescentes matriculados nas turmas de alfabetização da EJA pode ser consequência das políticas públicas que ocorreram, ao final dos anos 80, após a ditadura militar e que almejavam a universalização da educação básica. Entre as principais ações se destacaram a criação da Constituição Federal de 1988 que reconheceu pela primeira vez a educação como um direito de todo, e previu a constituição de fundos para a instrução pública; e a promulgação da LDB 9.394/96 que reforçou o compromisso do Estado para com todo cidadão, incentivando a formação de professores.

A seguir no quadro abaixo apresenta-se a atividade profissional que os entrevistados exerciam durante o transcorrer da pesquisa:

Quadro 6 - Respostas dos participantes da pesquisa sobre a ocupação exercida profissionalmente

Atividade	Nº de respostas
Aposentado por invalidez	1
Desempregado	2*
Doméstica	1
Caseira	1
Do lar	1
Extração de madeira (temporário)	1
Líder de produção de uma indústria alimentícia	1*
Auxiliar de serviços gerais (temporário)	1

Fonte: elaborado pela autora, 2019.

* Durante a pesquisa a participante que ocupava o cargo de líder de produção de indústria alimentícia foi demitida, ficando desempregada, assim ao final da pesquisa contabilizaram-se 3 desempregados.

Pode-se constatar, que as atividades desenvolvidas pelos participantes da pesquisa não demandam conhecimento institucionalizado, sendo aprendidas no decorrer do seu exercício. Esse aspecto fica evidenciado com a fala de uma das entrevistadas:

Quando minhas crianças eram pequenas eu fui trabalhar de empregada doméstica, daí a mulher disse pra mim que precisava saber ler. Daí eu disse pra ela que limpar banheiro e lavar roupa não é preciso saber ler, isso eu sei desde pequeninha. Daí ela disse:

- Ah, mas eu tenho um neném e como tu vai dar remédio pros meus filhos?

- Como eu dou em casa para os meus filhos. Eu não sei ler, mas eu sei dar remédio certinho. É só me explicar uma vez que eu consigo.

No dia a dia a gente aprende, tem que aprender (ANA, 2018).

Segundo Cord (2017) no Brasil a qualificação profissional aparenta estar vinculada a escolarização, assim os postos de trabalho que exigem pouca ou nenhuma qualificação são ocupados pelos sujeitos menos escolarizados. O que para Pinto (2010) é um reflexo da sociedade dominante. De acordo com o autor receber educação letrada depende da posição do contexto social e de trabalho do indivíduo e do valor conferido a esse conhecimento de acordo com o interesse da sociedade dominante. Assim a educação formal é um privilégio de uma classe ou um grupo social (PINTO, 2010). Esta relação estabelecida por Cord e Pinto pode ser observada ao se analisar as atividades exercidas pelos participantes. Todos os participantes relataram ter uma condição social econômica desfavorecida desde a infância, sendo privados da educação escolar, o que conseqüentemente refletiu nas opções (ou falta de opções) de trabalhos disponíveis.

Outro aspecto observado durante a entrevista foi o relato de 4 participantes que mencionaram ter sofrido exploração no trabalho, na infância ou no emprego atual. A seguir foram transcritos os trechos das entrevistas em que é possível observar essa situação:

Eu fui morar em uma casa que a mulher queria ficar comigo. Ai eu tinha 13 anos eu fiquei doente e a mulher não me levou no médico, daí veio o meu irmão pedir pra eu cuidar da minha irmã mais nova que eles tinham que descarregar um forno de carvão, daí ele viu que eu “tava” ruim e minha mãe me levou na farmácia eu “tava” com a pressão muito baixa. Daí a mulher disse: “ah eu não sabia que ela estava tão entregue” (ANA, 2018).

Quando “tava” um pouco mais crescido peguei uma empresa. Mas depois houve um problema lá na firma, não pagava direito. Daí eu pensei: assim não dá! A gente trabalhava, trabalhava e nunca recebia. Daí eles tinham um armazém pra auxiliar com comida, mas o mais não tinha (ANDRÉ, 2018).

Eu nunca tinha consciência o que acontecia com a minha vida, a primeira vez que eu tive consciência foi quando eu queria comprar uma calça e eu peguei todo o meu dinheiro do pagamento e fui comprar a calça, mas aquele dinheiro não dava nem pra uma perna. Uma mulher que estava dentro da loja, viu e conversou comigo. E disse: você pergunta para as pessoas e pergunta sobre serviço, porque você está trabalhando de graça pros outros. O final do mês nunca chegava pra eles me pagarem. Eles sempre diziam que ainda não era o dia (LELE, 2018).

Lá onde eu “tô” morando, ele se aproveita da bondade da gente. Ele “tá” quatro meses com a minha carteira. Eu fiquei dois anos e meio sem fichar, agora ele me fichou, daí ele fez um acerto comigo e baixou o meu salário pra eu receber três meses de seguro desemprego, desses eu só recebi um mês porque ele me pagou um benefício que não pode pagar. Daí eu fiquei com 500 pilas por mês. Eu peço a carteira e ele diz que “tá” na contabilidade e isso tudo desanima (VANESSA, 2018).

De acordo com Frigotto (2003, p.30) os alunos da EJA, são indivíduos que se utilizam substancialmente da sua força de trabalho para sobreviver e assim estão “sob o julgo das demandas do processo de acumulação de capital sob as diferentes formas históricas de sociabilidade que assumir”. Muitas vezes são perversamente culpabilizados por não serem qualificados suficiente para conseguir um lugar no mercado de trabalho, ficando desempregados ou ocupando vagas com condições de trabalho precárias (COSTA, 2013).

Garcia (1998) alerta que uma coisa é o indivíduo saber que é explorado, mas outra coisa é ele compreender o processo de exploração e saber o que é possível fazer dentro das suas possibilidades. Diante disso, destaca-se a importância da educação freiriana, voltada para a conscientização política, percepção e libertação da condição de oprimido. A leitura do mundo permite aos grupos populares, uma diferente compreensão de sua indignação (FREIRE, 2017).

Uma das perguntas feita aos participantes tratou de indagar o motivo para interrupção dos estudos na infância (Pergunta 9 – Anexo 1). O quadro 7 apresenta as respostas dos participantes. Nele pode-se observar que o trabalho também está relacionado aos motivos que levaram os participantes a abandonarem a escola na infância.

Quadro 7 - Respostas dos participantes da pesquisa sobre os motivos para interrupção dos estudos na infância

Motivos	Nº de respostas*
Trabalhar (agricultura, indústria)	7
Trabalhar nos serviços domésticos em sua residência	2
Doença	2
Dificuldade de aprendizagem	1
A escola era longe	3
Os pais não consideravam importante	1

Fonte: elaborado pela autora, 2019.

Todos os nove participantes informaram que a interrupção dos estudos na infância ocorreu devido a necessidade de trabalhar para complementar a renda familiar ou realizar as tarefas domésticas, associados a outras questões como doenças, dificuldade de aprendizagem e distância da escola. O único entrevistado que relatou ter abandonado a escola por dificuldade de aprendizagem foi o participante jovem. Esses dados vão ao encontro dos dados encontrados por Souza (2011) que constatou que os motivos que levavam ao abandono escolar pelos alunos mais velhos da EJA estavam relacionados a necessidade de trabalhar e ajudar no sustento da família, já para os alunos mais novos os motivos associavam-se ao sistema educacional, como dificuldades de aprendizagem, indisciplina e desinteresse escolar.

Vale ressaltar que em algumas situações a substituição da escola pelo trabalho não foi apenas uma questão de prioridade, mas sim de sobrevivência, conforme observa-se nas falas abaixo:

Minha infância foi muito difícil porque a gente foi criado na roça e eu perdi minha mãe com 7 meses, eu não cheguei nem a conhecer ela. Aí eu fui criado por vó, por irmão. O pai arrumou outra mulher. Aí tive que trabalhar desde cedo para sobreviver e não tive tempo pra estudar (ZÉ DA BOTINA, 2018).

Nós éramos muito pobres, então os quatro irmãos mais velhos tinham que trabalhar. Eu sou o quarto mais velho. Pai e mãe analfabetos, não sabiam nem escrever o nome. Meu pai dizia: - Meus filhos se vocês não irem junto para roça ajudar, nós e teus irmãos vamos passar fome. Então a gente ia (ALEMÃO, 2018).

O meu pai construiu uma casa daí eu tive que sair da escola, não pude mais estudar, para poder ajudar na lavoura, plantava fumo. Eu era a mais velha [...] naquele tempo nós era tudo descalço, roupinha velha, daí saía de uma escola e ia pra outra. Tinha que ajudar os pais pra poder sobreviver

* Obs.: o número de respostas foi maior que o número de participantes, pois alguns participantes relataram dois motivos pelos quais interromperam os estudos na infância

(VANESSA, 2018).

Meu pai trabalhava em uma empresa e acabou falecendo nos seus 35 anos e eu sendo o filho único eu tive que assumir. A minha mãe não trabalhava não conseguiu se encostar, naquela época eu tinha 12 anos a minha irmã 10 anos. Então eu fui obrigada sair da aula para trabalhar (ANDRÉ, 2018).

De acordo com Cord (2017) abandonar a escola por questões relacionadas à distância, à necessidade do trabalho e às baixas condições econômicas parecia ser uma recorrente realidade. Frequentar a escola estava fortemente associado a questões econômicas, visto que políticas públicas de acesso e permanência na escola, como transporte, alimentação, material escolar e uniforme, são bastante recentes. Assim como afirma Martins Filho (2011) é notório que a exclusão social é implicadora para a exclusão escolar. A relação entre níveis de renda e analfabetismo é nítida. O analfabetismo se dá em consequência da pobreza e não a pobreza em consequência do analfabetismo, ou seja, o analfabetismo é consequência de uma estrutura social injusta (HADDAD, 2002).

Um dos questionamentos feito aos participantes indagou sobre suas experiências escolares na infância (Pergunta 7 – Anexo1). O quadro 8 retrata as respostas encontradas:

Quadro 8 - Respostas dos participantes da pesquisa sobre as experiências escolares vivenciadas na infância

Experiência escolar na infância	Nº de respostas
Faltava muito à escola	4
Tinha dificuldades em aprender	1
Gostava de ir à escola	2
Nunca estudou	2

Fonte: elaborado pela autora, 2019.

Constata-se que 2 dos entrevistados nunca frequentaram a escola e 4 deles relataram apresentar muitas faltas. Ao serem indagados sobre os motivos das faltas todos responderam que se deviam a necessidade de trabalho, ajudar os pais na lavoura ou nos serviços domésticos.

De acordo com Pinto (2010) as crianças pertencentes a famílias pobres ou camponesas não vão à escola, pois desde que adquirem habilidades motoras para realizar tarefas mecânicas sua força de trabalho é solicitada. O seu trabalho vale mais socialmente falando, do que o trabalho que poderia vir a ter, caso completasse os

estudos, visto que, concretamente essa possibilidade é remota.

Apresentados os motivos causadores do abandono da escola na infância, os participantes relataram os motivos pelos quais regressaram à escola após adultos (Pergunta 9 - Anexo 1). As respostas dadas estão expressas no quadro abaixo:

Quadro 9 - Respostas dos participantes da pesquisa sobre os motivos que levaram ao retorno à escola

Motivos para o retorno à escola	Nº de respostas*
Fazer a carteira de motorista	8
Poder ingressar na política	1
Exigência do trabalho	1
Conseguir um emprego/emprego melhor	3
Facilitar as atividades do dia a dia em que é necessário usar a leitura e a escrita	2
Ter conhecimento	4

Fonte: elaborado pela autora, 2019.

Dentre os 9 entrevistados 4 deles expressaram a vontade de aprender a ler e escrever para ter mais conhecimentos. Isso vai ao encontro do que diz Martins Filho (2011) de que os jovens e adultos têm uma ânsia pelo saber, desejam conhecer e se apropriar da leitura e da escrita, integrar-se à sociedade letrada. A alfabetização de jovens e adultos vai além das questões econômicas e da capacitação técnico profissional, é sobretudo condição para o desenvolvimento cultural e social dos sujeitos. Isso fica evidenciado na fala de alguns sujeitos:

Eu queria ter estudo, pra viajar, conhecer as coisas pra trazer o conhecimento para as pessoas. Eu tenho coragem de entrar nas favelas para levar conhecimento (LELÊ, 2018).

Eu adoro ler. É lendo que a gente aprende a distribuir os pensamentos e evoluir, a falar (ANDRÉ, 2018).

Hoje voltei a estudar porque eu vi que a minha vida tinha que ter um sentido, e é onde que eu “tô” aprendendo, coisas diferentes (VANESSA, 2018).

Analisando o quadro 9 percebe-se que a motivação mais citada pelos entrevistados para o retorno à instrução formal, foi para conseguir fazer a carteira de

*Obs.: o número de respostas foi maior que o número de participantes, pois os participantes relataram mais de um motivo pelos quais estava retornando à escola.

motorista. Durante as conversas informais que ocorreram no decorrer da aplicação da pesquisa, diversos alunos relataram que dirigem e possuem carro ou moto, sendo esses, em alguns casos, os meios de transporte que utilizam para ir até o centro de educação de jovens e adultos. Ou seja, a habilidade de dirigir eles já possuem o que lhes falta é o conhecimento sobre a língua escrita para poder passar na prova exigida pelo órgão fiscalizador de trânsito de veículos. Outro motivo citado por um dos entrevistados foi ter retornado à escola para poder ingressar na política. Esse mesmo participante contou que participa ativamente da associação de bairro onde mora, que já realizou diversas ações importantes para sua comunidade, como ser o responsável pelo não fechamento de uma creche. Assim, como no caso anterior, o participante já exerce a atividade que deseja, mas o fato de ser analfabeto o impede de poder concorrer a um cargo político, ou seja, de ser reconhecido e exercer plenamente a sua cidadania. A fala do entrevistado expressa a sua consciência sobre a necessidade da instrução formal para ocupar o lugar que almeja socialmente:

O meu sonho desde pequeno é ser candidato a vereador, mas eu vi que sem estudo eu não tinha chance. Como eu vou chegar a apresentar um projeto sem estudo? (ALEMÃO, 2018).

Diante disso percebe-se que a condição de analfabeto do sujeito da EJA não é vista como um obstáculo para a participação social, pois estes, mediante o trabalho, por exemplo, já exercem importante papel na realidade social (PINTO, 2010). Mas ao se apropriarem da linguagem escrita os sujeitos da EJA podem ampliar seus conhecimentos para participar e intervir de forma mais plena na sociedade. Assim, a educação de jovens e adultos deve ser vista não apenas como um direito, mas sim como educação ao longo da vida, consequência e condição para a participação social e o exercício da cidadania (HADDAD E SIQUEIRA, 2015).

Pode-se observar também nas respostas dos participantes da pesquisa que um entrevistado disse que voltar à escola foi uma exigência do local onde trabalhava e outros três relataram ser uma necessidade para ter acesso a um emprego melhor. Nesse contexto a fala de Pinto (2010) traz uma importante reflexão. Segundo o autor, é o trabalho o responsável por alfabetizar ou “analfabetizar” o sujeito, de acordo com a necessidade que este o impõe. A relação da EJA com o trabalho é direta e ambígua. Dá mesma forma que é a necessidade de trabalhar uma das principais causas da evasão escolar, é a exigência do trabalho um dos principais motivos para

que jovens e adultos voltem a estudar.

Após a decisão de voltar à educação formal, todos os participantes da pesquisa relataram que interromperam os estudos em algum ou alguns momentos em anos anteriores, o que confirma a rotatividade nas classes de EJA. O quadro 10 apresenta a respostas dos participantes sobre os motivos que levaram a evasão escolar:

Quadro 10 - Respostas dos participantes da pesquisa sobre os motivos que os levaram evadir da EJA em anos anteriores

Motivo para evasão na EJA em outros períodos	Nº de respostas
Horário de trabalho	2
Marido tinha ciúmes	1
Mudança de cidade	1
Questões pedagógicas na EJA (falta de professores e alunos, desinteresse dos professores com a aprendizagem dos alunos)	2
Desânimo e falta de incentivo	3

Fonte: elaborado pela autora, 2019.

Mais uma vez percebe-se a presença do trabalho nas respostas dadas. De acordo com São Paulo (2013) um motivo frequente para a evasão nessa modalidade é a incompatibilidade entre os horários escolares e de trabalho. Sempre que se trata de EJA é preciso considerar este tema. Antes de alunos, os sujeitos da EJA são, em sua maioria, trabalhadores que podem, ou não, estar empregados, que estão ali para atender as exigências do mercado de trabalho e estão sujeitos a diversas circunstâncias como, cansaço, fadiga, mobilidade no serviço e alternância de turnos de trabalhos. Muitas vezes o trabalho é apontado como motivo para terem deixado a escola, e, também como razão para voltarem a ela. Devido ao contato com a realidade social do trabalho apresentam características diferentes dos sujeitos que não trabalham. Esses aspectos demandam conhecer as especificidades do percurso escolar, social e cultural anterior, de maneira a criar oportunidades de aprendizagem condizentes à realidade desses sujeitos.

As questões pedagógicas, o desânimo e a falta de incentivo, somadas, totalizaram 55% dos motivos relatados para a evasão na EJA. É preciso considerar que a EJA possui uma identidade que se diferencia da escolarização regular por toda sua especificidade sócio-histórico-cultural. Faz-se necessário compreender as características biológicas, cognitivas e sócio afetivas dos sujeitos da EJA, como: a

etapa do ciclo físico de vida na qual se encontram, o contexto social em que estão inseridos, suas motivações, interesses e expectativas, e suas experiências de vida, para que, assim, possa-se desenvolver práticas pedagógicas que contribuam para a superação das possíveis dificuldades encontradas, relacionadas as essas características. As transformações presentes na sociedade, devem orientar práticas pedagógicas interdisciplinares, contextualizadas, reflexivas e flexíveis (SÃO PAULO, 2013).

Nesse sentido, um dos desafios da EJA é criar condições para a permanência do aluno na escola, ao discutir e desenvolver estratégias para o trabalho pedagógico que possibilite a continuidade dos alunos nos estudos.

Outra questão identificada nas respostas dos entrevistados remete a condição feminina em uma sociedade fundamentalmente machista e patriarcal. Uma das entrevistadas relatou que seu marido não a deixava estudar anteriormente, pois tinha ciúme. O marido consentiu o estudo somente após a empresa em que a participante trabalhava exigir conhecimentos sobre leitura e escrita.

Uma das perguntas feita aos participantes questionou-os sobre os desafios ou dificuldades que desestimulam e atrapalham os estudos (Pergunta 11 – Anexo 1). As repostas apresentadas no quadro 11 demonstram que as dificuldades causadoras da evasão escolar vão muito além das questões estritamente escolares.

Quadro 11 - Respostas dos participantes da pesquisa sobre quais desafios ou dificuldades desestimulavam ou atrapalhavam os estudos

Desafios ou dificuldades	Nº de respostas*
Dificuldade com o transporte	5
Dorme pouco por conta do horário de trabalho	1
Cansaço	2
Problemas pessoais	1
Não encontra nenhum desafio ou dificuldade	2

Fonte: elaborado pela autora, 2019.

Dentre as respostas dadas, 50% dos entrevistados refere-se a dificuldade de locomoção como a maior dificuldade que desestimula ou atrapalha os seus estudos. Alguns alunos dependem de carona de colegas e professores, outros utilizam bicicleta e muitos vão até o Centro de Educação de Jovens e Adultos a pé, pois não há

* Nesse item o número de respostas foi maior que o número de participantes, pois um participante relatou dois motivos desafios ou dificuldades

transporte público no horário de início e término das aulas, em muitos dos bairros do município. Devido a isso, em dias de chuvas, ou no inverno, o índice de faltas é bastante grande.

A situação apresentada traz à tona a necessidade de as políticas de acesso e promoção da educação, irem além do espaço escolar e serem assumidas pelo poder público em seu aspecto social como um todo. A educação só se desenvolverá em um contexto que propicie condições dignas de vida.

Ao serem questionados sobre como se sentem na EJA (Pergunta10 – Anexo1) todos os participantes relataram gostar de participar. Apenas o entrevistado mais novo disse ter preguiça de frequentar as aulas, assim como pode ser observado no quadro abaixo:

Quadro 12 - Respostas dos participantes da pesquisa sobre seus sentimentos em relação a EJA

Como o participante se sente na EJA	Nº de respostas
Gosta de frequentar as aulas	4
Adora participar e gostaria que tivesse mais aulas na semana	3
Adora participar, a EJA é como uma família	2
Gosta, mas tem preguiça de participar	1

Fonte: elaborado pela autora, 2019.

Importante destacar que o entrevistado que afirmou ter preguiça de participar da EJA é o mesmo que relatou ter abandonado a escola por dificuldades de aprendizagem. Provavelmente a dificuldade de aprendizagem demanda do participante um esforço maior para realizar as atividades e conseguir aprender, o que pode desestimular a participação nas aulas, sendo, esse sentimento, entendido pelo participante como preguiça.

Percebe-se com a entrevista e principalmente com as observações feitas durante a aplicação do programa de intervenção que a escola não é apenas um lugar para a busca do conhecimento. É também um lugar de muitas trocas, onde os participantes compartilham seus saberes, sua cultura, suas alegrias e suas dores. É um espaço de vivência e convivência. De acordo com Arroyo (1991) a escola tem a importante função de ser um espaço sociocultural de compartilhamento e vivências, o que muitas vezes é negado ao indivíduo pela sociedade e pelo mundo do trabalho.

O espaço escolar pode ser visto de diferentes perspectivas, como um espaço

de construção de conhecimentos, sociabilidade e transformação social. É através das relações com os outros que o ser humano amplia suas experiências, seus elementos culturais, transformando o seu modo de ver e estar no mundo, questões estas tão necessárias para o crescimento e realização pessoal.

A última pergunta a ser analisada referiu-se ao contato e a necessidade dos participantes em utilizar a leitura e a escrita nas atividades do cotidiano (Pergunta 12 – Anexo1). As respostas estão apresentadas no quadro 13:

Quadro 13 - Respostas dos participantes da pesquisa sobre a necessidade de utilização da leitura e da escrita no dia a dia

Utilização da leitura e da escrita no dia a dia	Nº de respostas
No trabalho	1
Pegar o ônibus e comprar alguma coisa	1
Ler material impresso (jornal, livro)	2
Usar o celular	1
Não necessita	4

Fonte: elaborado pela autora, 2019.

Ao analisar as respostas dos entrevistados constata-se que somente 1 dentre os 9 participantes necessita utilizar a leitura e a escrita no trabalho e outros 4 entrevistados relataram não necessitar da leitura e da escrita para nenhuma atividade do dia a dia. Esses dados nos fazem refletir sobre o que diz Pinto (2010). Para esse autor se o analfabeto conseguiu viver sem os conhecimentos sobre a língua escrita até o presente momento é porque as condições sociais a qual está inserido não exigiram dele esse conhecimento. De fato, alguns participantes relataram que em suas atividades laborais, como por exemplo, doméstica, caseira e extração de madeira, pouco utilizam a linguagem escrita, e quando isso se faz necessário criam estratégias para lidar com a situação.

Outros 4 entrevistados disseram sentir falta do conhecimento sobre a leitura e a escrita para realizar atividades rotineiras, como pegar um ônibus, fazer uma compra, ler o jornal e usar o celular. A alfabetização não é apenas o domínio do código escrito é a possibilidade de viver e participar do mundo de uma forma mais plena e enriquecedora. O saber o habilita para participar mais ativamente do seu contexto social (MARTINS FILHO, 2011).

Através das entrevistas pode-se constatar que os participantes da EJA são sujeitos cheios de sonhos e desejos por aprender, que depositam na escola a esperança de que seus direitos como cidadãos sejam reconhecidos. É importante

ênfatizar que a escola e a alfabetização por si só não resolverão as injustiças e desigualdades da nossa sociedade, mas pode proporcionar elementos para a organização política e melhoria de vida desses sujeitos (MARTINS FILHO, 2011).

De acordo com Nussbaum (2011) a alfabetização é um “funcionamento fértil” para confrontar as desigualdades sociais, pois é parte das condições universais para alcançar o bem-estar, de forma a colaborar com a redução dos sentimentos de insegurança, privação, e possibilitar a melhora da saúde, das alternativas de emprego e a participação social. O domínio da leitura e da escrita possibilita a expansão do uso da linguagem para a interação entre os cidadãos, criando e construindo contextos, colocando os sujeitos em melhores condições para discutir, questionar, argumentar, decidir e agir em sociedade (MORAIS, 2013b).

A alfabetização sozinha não é capaz de solucionar e reparar as desigualdades e injustiças sociais que historicamente estão submetidos esses indivíduos. As soluções transbordam os limites da escola e precisam ser compreendidas em seu sentido mais amplo. Faz-se necessário pensar em políticas públicas pautadas na perspectiva da inclusão social, da manutenção e conquistas de direitos, construídas das relações dialógicas, de forma a promover equidade social. A alfabetização pode contribuir, ser um dos caminhos para o desenvolvimento pessoal e humano, para reflexão e consciencialização da sua condição na sociedade e de conhecimento e luta por seus direitos.

5. 2 DESCRIÇÃO DA CLASSIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES EM FUNÇÃO DAS FASES DE APRENDIZAGEM DA LEITURA PROPOSTA POR EHRI NA AVALIAÇÃO INICIAL.

De acordo com Ehri (2005; 2006) quatro são as fases que caracterizam o curso do desenvolvimento da aprendizagem de leitura, a saber: a fase pré-alfabética, alfabética parcial, alfabética completa e alfabética consolidada. Estas fases distinguem-se de acordo com o tipo de conhecimento sobre o sistema alfabético do leitor e as estratégias que ele utiliza para reconhecer as palavras escritas.

Importante observar que Ehri (2005; 2006) utiliza a nomenclatura fases e não estágios, pois argumenta que o conceito de fase é menos rigoroso do que o conceito de estágio, podendo uma fase se sobrepor à próxima fase, como também, o domínio de uma fase não ser necessariamente um pré-requisito para avançar à fase seguinte.

Isso ficou evidente neste estudo, quando ao analisar a fase de aprendizagem da leitura em que se encontravam os participantes da pesquisa, observou-se que alguns sujeitos utilizavam estratégias e conhecimentos característicos de duas fases da aprendizagem da leitura e não apenas de uma.

A seguir serão apresentadas a classificação dos participantes da pesquisa de acordo com as fases de aprendizagem da leitura, por meio de análise conjunta das respostas dos sujeitos nos testes de leitura de palavras, leitura de pseudopalavras e no teste de reconhecimento da fase de leitura, no momento da avaliação inicial. No item 5.2.1 apresenta-se a análise para classificação dos participantes que se encontravam na fase alfabética parcial; no item 5.2.2. é realizada a análise dos participantes que estavam em transição da fase alfabética parcial para a alfabética completa; já no item 5.2.3 encontra-se os participantes da fase alfabética completa e no item 5.2.3. é apresentada a fase alfabética consolidada. A 1ª fase proposta por Ehri, pré-alfabética, não teve representação no grupo de participantes desta pesquisa. Tomando como referência as definições da autora, não havia nenhum aluno que tivesse completo desconhecimento sobre o sistema alfabético. Assim, ao início deste estudo os participantes encontravam-se divididos em 4 grupos, conforme quadro 14:

Quadro 14 - Classificação dos participantes da pesquisa de acordo com as fases do desenvolvimento da leitura proposta por Ehri, no momento da avaliação inicial

Fases da aprendizagem da leitura de Ehri	Participantes
Fase pré-alfabética	-
Fase alfabética parcial	Moa Negão Zé da Botina Ana
Transição da fase alfabética parcial para alfabética completa	Alemão Angélica Vanessa
Fase alfabética completa	André
Fase alfabética consolidada	Lelê

Fonte: elaborado pela autora, 2019.

5.2.1 Fase alfabética parcial

Na avaliação inicial, quatro participantes se encontravam na fase alfabética parcial: Ana, Moa, Negão e Zé da Botina.

No teste de reconhecimento de fase de leitura (Anexo 8) Ana conseguiu identificar os erros das palavras apresentadas como logotipos, apesar de não conseguir lê-las corretamente. Parece que Ana utilizou-se de seu conhecimento parcial sobre as correspondências grafema-fonema para tentar ler as palavras, pois, algumas vezes conseguiu ler corretamente e outras vezes não. Esses dados corroboram com os resultados encontrados por Mason (1980) em um estudo onde crianças na fase alfabética-parcial conseguiam ler algumas palavras fora de seus contextos pois usavam seus conhecimentos parciais sobre as letras, mas esse conhecimento não era suficiente para ler corretamente a maioria das palavras. Por exemplo, para a palavra “festa”, Ana leu “frenta”, para a palavra “tartaruga” leu “ta-tre-ru” e ao final disse “tartaruga”, ou seja, Ana conhece a conexão grafofonêmica das tetras “t”, “e”, “a” e “f” mas isso ainda não é suficiente para ler palavras com precisão. A estratégia de utilizar seus conhecimentos parciais a respeito do sistema alfabético também ficou evidente durante o teste de leitura de palavras (Anexo 7), pois, para cada palavra apresentada Ana necessitou de bastante tempo, fazendo várias tentativas de decodificação, embora não tenha obtido sucesso em sua maioria.

Moa, Negão e Zé da Botina se apoiaram nas pistas visuais para ler as palavras do teste de reconhecimento de fases da leitura (Anexo 8) que foram apresentadas como logotipos. Mesmo sendo avisados inicialmente que algumas palavras poderiam estar escritas erradas, ignoraram as letras das palavras, baseando-se apenas no formato do logotipo. Por exemplo: leram “Pepsi” para a palavra “Xepsi”, “Perdigão” para a palavra “Perdidão”, “Coca-Cola” para a palavra “Caldo de Cana”. Negão confundiu o nome de algumas marcas, lendo “Fanta” para a palavra “Guaraná”. Interessante observar que mesmo adivinhando as palavras pelo logotipo, Zé da Botina leu-as de forma silabada. Talvez essa reação se deva ao fato de estar acostumado a ler dessa forma, ou, quem sabe, para passar a impressão para a pesquisadora de que estava decodificando.

Para as palavras que foram apresentadas sem logotipo, Moa, Negão e Zé da Botina procuraram utilizar pistas fonéticas, baseando-se em algumas letras para adivinhar as palavras, e em algum conhecimento de correspondência grafema-fonema

que já possuíam. Como por exemplo, Moa leu “bola, para “belo”; “Pedro” para “pedra” e “jardineiro” para “dinheiro”. Zé da Botina para a palavra “prova” leu “pe-ro-va”, para “barriga” leu “be-a-rri-ja” e na palavra “campo” leu “ca-eme-po”. Como o conhecimento das correspondências grafema-fonema mostrou-se bastante limitado, esses participantes conseguiram ler corretamente apenas algumas palavras e pseudopalavras pequenas com estrutura consoante-vogal, como: sala, fada, vaga e tapi.

Moa, Negão e Zé da Botina já possuíam algum conhecimento sobre o nome das letras e sobre correspondência grafema-fonema, características essas da fase alfabética parcial. De acordo com Ehri (2005; 2006; 2013a) os leitores que se encontram na fase alfabética parcial, são aqueles que conseguem usar o nome das letras ou seus valores sonoros para estabelecer conexões entre grafias e pronúncias usando esse conhecimento para se lembrar de como ler palavras. Assim, conseguem ler algumas palavras que estão fora de contexto. No entanto, devido ao seu conhecimento sobre o sistema alfabético ser limitado, leitores nessa fase processam apenas conexões grafema-fonema parciais, o que pode acarretar em erro. Por exemplo, o leitor pode lembrar-se da palavra “bola” ao identificar a letra “b” e a letra “l”, então ao se deparar com a palavra “belo” irá processar as letras “b” e “l” e identificar essa palavra erroneamente como “bola”. Podemos observar esse padrão na leitura de Moa.

O conhecimento e a utilização do nome das letras para ler as palavras também é uma característica presente na fase alfabética parcial, o que pode ser observado nas tentativas de leitura realizadas por Zé da Botina.

Apesar de os participantes terem apresentados características de leitura da fase alfabética parcial, também demonstraram ter algumas características da fase pré-alfabética, como apoiarem-se nas características visuais para ler palavras, não percebendo a troca de letras das palavras apresentadas nos logotipos, mesmo sendo avisados dos possíveis erros. Segundo Ehri (2005; 2006; 2013a) os leitores que têm pouco conhecimento sobre os nomes ou sons de letras, não conseguem ler palavras alfabeticamente, então, processam palavras como formas estritamente visuais. Assim, os leitores pré-alfabéticos identificam palavras que encontram frequentemente em seu ambiente, adivinhando-as. Um exemplo disto é a pesquisa de Masonheimer, Drum e Ehri, (1984) que constatou que ao apresentarem as crianças palavras familiares em seu ambiente, com uma letra alterada (por exemplo, trocando a letra “P” para “X” em

uma lata de Pepsi), as crianças não conseguiam perceber o erro, e liam “Pepsi”, no lugar de “Xepsi”. Esse estudo concluiu que leitores em fase pré-alfabética se lembram de dicas visuais não-alfabéticas, em vez de letras.

Os dados apresentados acima se assemelham com os resultados de uma pesquisa realizada por Cardoso-Martins, Rodrigues e Ehri (2003), que investigou os conhecimentos e as estratégias utilizadas por analfabetos para identificar palavras. As pesquisadoras concluíram que adultos que se encontravam na fase alfabética parcial, ou seja, que possuíam um nível rudimentar de conhecimentos alfabéticos para ler e escrever não aplicavam esse conhecimento para leituras inseridas em contextos ambientais. Assim as autoras sugerem que o conhecimento das letras para leituras inseridas em contextos pode emergir mais tarde, quando os leitores se tornam hábeis em usar letras para decodificar palavras. Pois, como os conhecimentos sobre o sistema alfabético são ainda muito rudimentares, apoiar-se em pistas visuais e de contexto, quando têm a oportunidade, torna-se mais fácil para a leitura.

De acordo com estas análises pode-se inferir que Ana, Moa, Negão e Zé da Botina mesmo tendo apresentados, em algumas situações, estratégias de leitura características da fase pré-alfabética encontravam-se ao início da pesquisa, na fase alfabética parcial.

5.2.2 Transição da fase alfabética parcial para a alfabética completa

Em transição da fase alfabética parcial para a alfabética completa encontravam-se, na etapa 1, três participantes: Alemão, Angélica e Vanessa.

No teste de reconhecimento de fase de leitura, de leitura de palavras e de pseudopalavras Alemão, Angélica e Vanessa conseguiram decodificar algumas palavras, de forma silabada. Essas palavras não foram contabilizadas como acertos, pois não foi realizada a autocorreção, o que impossibilitou a pesquisadora saber se haviam acessado o significado da palavra lida. A escolha por não considerar as leituras silabadas, que não foram autocorrigidas, como corretas baseou-se na concepção de leitura de Morais (2013a) que diz que a leitura envolve um conjunto de operações mentais complexas das quais é possível converter sinais gráficos em uma representação da fala e de significado. Assim, ao não fazer a autocorreção, o participante não demonstrou ter acessado o significado da palavra lida.

Mas apesar de não terem sido consideradas como acertos esse tipo de

estratégia caracteriza, segundo Ehri (2006; 2013a) o início da fase alfabética completa. Nessa fase os leitores adquirem conhecimento grafofonêmico e habilidade de decodificação, o que permite conectar as ortografias, com suas pronúncias e armazená-las na memória. No início desta fase, a decodificação é feita de forma lenta e a prática da leitura permite a sua automatização. Esse efeito é o que Share (1995) chama de “autoensino”. O leitor iniciante, ao realizar decodificações bem-sucedidas de sequências novas de letras (leitura pela via fonológica por meio da correspondência grafema-fonema), forma representações mais corretas e completas das palavras, construindo o seu léxico mental. Assim, quanto mais o leitor iniciante pratica a leitura pela via fonológica, mais a via lexical é “alimentada”, o que possibilitará no futuro uma leitura mais rápida e precisa.

Embora esses participantes tenham demonstrado conhecer várias das correspondências grafema-fonema já na etapa 1, esse conhecimento ainda não estava completo. Alemão realizou trocas fonêmicas para os grafemas P, B, D, T, C, G e X. Por exemplo: para os itens “cusbe”, “brele” e “pedra”, leu respectivamente “cuspe”, “prele” e “bebra”, trocando “b” por “p”; para “crafissoca” e “crucifixo” leu “grafissora” e “gruxifixo”, trocando “c” por “g”.

Angélica omitiu a leitura dos grafemas “an/am” e “on” em todas as palavras constituídas por esse grafema, lendo “calo” para “campo”, “oca” para “onça”, “covite” para “convite”, “pratoca” para a pseudopalavra “prantorca”. Também não tinha conhecimento dos diversos valores fonéticos do grafema X, lendo todas as palavras que continham esse grafema, com valor fonético de CH. Outra dificuldade encontrada por Angélica foi na leitura de sílabas com estrutura CVC, omitindo a leitura da consoante final nas sílabas com esta estrutura, como em “asprona” leu “aprona”, para beltofa leu “betofa” e para “cusbe” leu “cube”. A leitura de Angélica confirma como a estrutura silábica mais complexa das palavras é uma dificuldade para o aprendiz.

Vanessa apesar de conseguir decodificar corretamente de forma silabada algumas palavras e pseudopalavras, em outras utilizou-se de pistas fonéticas para adivinhar as palavras, exemplo: para a palavra “táxi” leu “taxa”, para “operação” leu “observação”, para “prata leu “porta” e para a palavra “lebre” leu “lembre”.

Assim sendo, considerou-se que Alemão, Angélica e Vanessa se encontravam, ao início da pesquisa, em transição da fase alfabética parcial para a alfabética completa.

5.2.3 Fase alfabética completa

De acordo com os resultados encontrados na avaliação inicial nos testes de reconhecimento de fase de leitura, de leitura de palavras e de pseudopalavras classificou-se o participante André na fase alfabética completa. Do total de 39 palavras e 20 pseudopalavras, André leu de forma correta 35 palavras e 9 pseudopalavras, apesar de ler os itens devagar e alguns de forma silabada autocorrigindo-se.

Os leitores desta fase possuem conhecimento das correspondências grafema-fonema e consciência fonêmica, o que lhes permite decodificar palavras de baixa frequência e realizar análises grafofônicas para armazená-las em seu léxico mental. No início desta fase a decodificação ocorre de forma mais lenta, característica esta, que André apresentou durante o teste. Essa decodificação meticulosa é típica e temporária, tornando-se os leitores mais rápidos à medida que praticam a leitura e que o léxico vocabular é ampliado (EHRI, 2006; 2013a).

Apesar de Ehri (2006; 2013a) afirmar que os leitores na fase alfabética completa possuem a habilidade de consciência fonêmica desenvolvida, André não apresentou bom desempenho em consciência fonêmica na avaliação inicial, mas optou-se por classificá-lo nessa fase, pois entendeu-se que, de acordo com os teste de leitura de palavras e pseudopalavras André já apresentava a capacidade de decodificação desenvolvida. Uma possibilidade para explicar o baixo desempenho de André em consciência fonêmica na avaliação inicial, pode ter sido a ansiedade expressada pelo participante, o não entendimento de como realizar a tarefa e o nível de dificuldade do teste apresentado.

5.2.4 Fase alfabética consolidada

Na avaliação inicial, na etapa 1, apenas Lelê encontrava-se na fase alfabética consolidada. Lelê leu todas as palavras, do teste de leitura de palavras e do teste de reconhecimento de fases de leitura de Ehri, corretamente e com fluência. No teste de leitura de pseudopalavras errou apenas a pseudopalavra “Nefoxosa”, pronunciando “Nefoksona”. O erro pode ter sido cometido, por ter sofrido influência da palavra lida anteriormente, “Asprona”. De acordo com Ehri (2006, 2013a) a fase alfabética consolidada é caracterizada pela consolidação de unidades maiores das relações grafema-fonema, como morfemas, rimas e ataques. Esta é a fase mais proficiente de

leitura de palavras, quando os leitores leem a maioria das palavras familiares ou não, com maior velocidade e precisão. Além disso, Lelê foi a única participante que demonstrou ótimo desempenho nos testes de consciência fonológica na avaliação inicial.

Na fase alfabética consolidada, palavras longas são armazenadas mais facilmente na memória, pois são formadas conexões entre pedaços maiores de letras. Quando as palavras são armazenadas na memória desta forma, elas raramente são confundidas com outras palavras de grafias semelhantes (EHRI, 2006, 2013a). Observou-se esse padrão na leitura de Lelê quando percebemos que mesmo as palavras não frequentes e longas como “crucifixo” e “cotonete” foram lidas com fluência e palavras como “grade” e “margarida” que foram identificadas pela maioria dos participante como “grande” e “margarina” não foram confundidas por Lelê.

Outra questão apontada por Ehri (2013a) e que também foi observada nos testes de Lelê, é que leitores na fase alfabética consolidada têm conhecimentos implícitos sobre as correspondência grafema-fonema. Assim, no teste de reconhecimento de grafemas, ao ser apresentado o estímulo “aSo” Lelê não identificou que o grafema “s” entre vogais tem “som” de /z/, mas, ao encontrar essa mesma condição nos testes de leitura, leu as palavras corretamente, ou seja, com som de /z/.

Assim, de acordo com a análise realizada, ao início da pesquisa, 4 participantes encontravam-se na fase alfabética parcial, 3 participantes estavam em transição da fase alfabética parcial para alfabética completa, 1 participante encontrava-se na fase alfabética completa e 1 participante na fase alfabética consolidada. A classificação realizada serviu como ponto de partida para verificar a influência do programa de ensino sobre as habilidades da leitura. Essa classificação será retomada mais adiante nos itens 5.3.1, 5.3.2, 5.3.3, 5.3.4. quando se fará a comparação da evolução das habilidades avaliadas após a aplicação do programa de ensino, considerando-se, os dados quantitativos.

5.3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS APÓS A APLICAÇÃO DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO

A seguir serão apresentados os avanços que os participantes classificados inicialmente nas fases alfabética parcial, transição da fase alfabética parcial para

alfabética completa, alfabética completa e alfabética consolidada obtiveram nas habilidades de consciência fonológica e na aprendizagem da leitura, após a aplicação do programa de ensino.

As tabelas apresentam a porcentagem de respostas corretas para os testes realizados na avaliação inicial (AV1) e na avaliação final (AV2) e a porcentagem de aumento entre estas avaliações. Para as fases constituídas por mais de um participante também foram inseridas nas tabelas a porcentagem média obtida pelo grupo em todos os testes realizados na AV2 e AV2 bem como a porcentagem média de aumento entre as avaliações.

Para o resultado da habilidade de consciência silábica, foram feitas as porcentagens de acertos das tarefas de subtração silábica e inversão silábica e após, obteve-se a média. O mesmo ocorreu para as habilidades de consciência fonêmica, o valor final é resultante da média das porcentagens de acertos das tarefas de subtração fonêmica estrutura CVC, subtração fonêmica estrutura CCV, segmentação fonêmica, inversão fonêmica estrutura CV e VC e inversão fonêmica estrutura VCV.

5.3.1 Participantes que se encontravam, ao início da pesquisa, na fase alfabética parcial.

Na tabela 1 apresentam-se os desempenhos na AV1 e AV2 nos testes de conhecimento de nome de letras, conhecimento de grafemas, consciência silábica, consciência fonêmica, leitura de palavras, e leitura de pseudopalavras dos participantes que se encontravam inicialmente na fase alfabética parcial.

Tabela 1 - Porcentagem representativa do desempenho dos participantes da fase alfabética parcial nos testes de conhecimento de letras, conhecimentos de grafemas, consciência silábica, consciência fonêmica, leitura de palavras e leitura de pseudopalavras na avaliação inicial e avaliação final e o aumento desses desempenhos

		LET (24)	GRAF (28)	CSil (26)	CF (50)	LP (39)	LPP (20)
Ana	AV1	95,8%	0%	10%	0%	12,8%	0%
	AV2	91,6%	82,1%	59,3%	28,7%	61,5%	40%
	Aum	-	82,1%	49,3%	28,7%	48,7%	40%
Moa	AV1	87,5%	10,7%	57,5%	1,5%	23%	5%
	AV2	95,8%	71,4%	77,5%	46,6%	94,8%	65%
	Aum	8,3%	60,7%	20%	45,1%	71,8%	60%
Negão	AV1	58,3%	0%	52,5%	2%	15,3%	0%
	AV2	66,6%	17,8%	85%	16,6%	35,8%	15%
	Aum	8,3%	17,8%	32,5%	14,6%	20,5%	15%
Zé da Botina	AV1	100%	3,5%	38,1%	6,1%	5,1%	0%
	AV2	100%	57,1%	95%	17,6%	64,1%	25%
	Aum	-	53,6%	56,9%	11,5%	59%	25%
Média da fase	AV1	85,4%	3,5%	39,5%	2,4%	14%	1,2%
	AV2	88,5%	57,1%	79,2%	27,3%	64%	36,2%
	Aum	4,1%	53,5%	39,6%	24,9%	50%	35%

Legenda: LET= Conhecimento de Letras. GRAF= Conhecimento de Grafemas. CSil= Consciência Silábica. CF= Consciência Fonêmica. LP= Leitura de Palavras. LPP= Leitura de Pseudopalavras. AV1= Avaliação inicial. AV2= Avaliação final. Aum= Porcentagem de aumento entre as avaliações.

Fonte: elaborado pela autora, 2019.

Os desempenhos no teste de conhecimento do nome das letras da AV1 demonstram que os participantes desta fase já tinham um bom conhecimento sobre os nomes das letras antes da participação no programa, embora ainda não dominassem plenamente este conhecimento. Apenas Zé da Botina demonstrou ter esse conhecimento consolidado em ambas as avaliações. Na AV2 Moa e Negão apresentaram avanços, e Ana apresentou uma porcentagem de acertos um pouco menor comparado a AV1. É importante observar que os erros cometidos por esses participantes na AV2, referem-se às letras pouco usadas no português (W e K), e que

não foram exploradas no programa de ensino. Outro erro cometido pelos participantes na AV2 foi a troca da letra “C” pela letra “K”. Provavelmente sofrendo influência da representação do fonema sobre a pronúncia do nome da letra, visto que nas palavras em que a letra “C” está acompanhada das vogais “A”, “O” e “U” o fonema correspondente é /k/. Negão foi o participante com menor desempenho na tarefa de conhecimento de nome das letras tanto antes da aplicação do programa de ensino, como após a aplicação, apresentando um avanço pouco expressivo. Na AV1 realizou inúmeras trocas, acertando apenas 14 itens. Para a letra “T” falou “J”, para letra “J” disse “G”, para letra “W” pronunciou “J”, para letra “H” falou novamente “J”. As letras “G”, “F”, “R”, “Q” e “V” não soube responder. Na AV2 trocou a letras “T” por “F” e a letra “J” por “G”. Também não soube responder o nome das letras “G”, “K”, “R”, “Q”, “P” e “V”.

Com relação aos desempenhos no teste de conhecimento de grafemas a tabela 1 mostra que na AV1 todos os sujeitos apresentaram baixo desempenho, a pontuação máxima de 10,7% de acertos foi obtida por Moa. Após a participação no programa de ensino os desempenhos dos participantes aumentaram expressivamente, atingindo uma média de aumento de 53,5%. Ana, Moa e Zé da Botina foram os que mais avançaram. Negão também apresentou crescimento no número de acertos para este teste, embora tenha sido um percentual menor.

Comparando os desempenhos nos testes de consciência fonológica na AV1, ao nível silábico e fonêmico observa-se que os participantes manifestavam já ter habilidades em consciência silábica mesmo antes da participação no programa de ensino, diferentemente da consciência ao nível do fonema. Na AV2 é notório o aumento significativo nos desempenhos no teste de consciência silábica, com um percentual de acertos, para alguns, muito próximo da totalidade. Para a consciência fonêmica também se observa um crescimento na porcentagem de acertos na AV2, principalmente nos resultados de Moa. Ainda assim o desempenho de Moa foi maior em consciência silábica (77,5%) do que em consciência fonêmica (46,6%).

No que se refere ao teste de leitura de palavras todos os participantes apresentaram um importante aumento de cerca de 50% após a participação no programa de ensino. Moa foi o participante que mais avançou nesse quesito alcançando um percentual de acerto próximo a totalidade das palavras testadas (94,8%).

Os resultados indicam também que houve um aumento de 35% na média do

grupo para o desempenho em leitura de pseudopalavras. O que se mostra bastante significativo, pois a leitura de pseudopalavras indica um bom domínio das correspondências grafema-fonema. Comparando o desempenho médio dos participantes na AV2 no teste de leitura de pseudopalavras (36,2%) como o teste de leitura de palavras (64%) observa-se uma média inferior para leitura de pseudopalavras. Isto pode ser explicado pelo fato de que para a leitura de pseudopalavras o leitor não consegue realizar um reconhecimento direto das palavras pela via lexical, e obrigatoriamente necessita utilizar a via fonológica para leitura, o que pode acarretar maior número de erros e maior tempo para ler.

Um resultado interessante foi observar que na AV2 nos testes de leitura e de reconhecimento de fase de leitura de Ana, Moa e Zé da Botina, os participantes não se apoiaram mais nas características visuais para ler as palavras que foram apresentadas como logotipos. Já Negão continuou apresentando essa característica. Ao ser apresentado o item “XEPSI” disse: “Eu tomei um desses esses dias, mas esqueci o nome”, para os itens “Perdidão” e “Caldo de cana” continuou dizendo “Perdigão” e “Coca-Cola”, respectivamente.

Ao comparar os resultados dos testes de consciência fonêmica e de leitura de palavras e pseudopalavras, na AV2, pode-se observar uma relação de reciprocidade: quanto maior a porcentagem nos testes de consciência fonêmica, maior a porcentagem nos testes de leitura de palavras e pseudopalavras. Assim, Moa, que foi o participante desta fase que obteve o maior desempenho no teste de consciência fonêmica, foi também o que obteve o maior desempenho no teste de leitura de palavras e pseudopalavras, e Negão, o participante que obteve o menor desempenho em consciência fonêmica, apresentou também o menor desempenho nos testes de leitura. Essa relação não foi observada entre os testes de conhecimento de nome de letras, conhecimento de grafemas e consciência silábica.

De acordo com os resultados apresentados na tabela 1 nota-se que após a participação no programa de ensino todos os participantes apresentaram aumento no desempenho nos testes de conhecimento de grafemas, consciência silábica, consciência fonêmica, leitura de palavras e leitura de pseudopalavras. Diante disso pode-se considerar que Ana, Moa e Zé da Botina avançaram em seus conhecimentos e estratégias de leitura, estando em transição para a fase alfabética completa.

Moa foi o participante que mais apresentou avanços. Sua dificuldade ficou restrita a alguns dígrafos, como “CH”, “LH” e “QU”, e a automatização da leitura, pois

ao ler as palavras da AV2, geralmente silabava a primeira sílaba da palavra lendo o restante em seguida.

Na AV2 Ana apresentou um aumento do número de acertos para conhecimento de grafemas, consciência silábica, consciência fonêmica, leitura de palavras e pseudopalavras. Seus principais erros de leitura referem-se a troca de vogais ou omissões de letras. Por exemplo: leu “betufa” para a pseudopalavra “beltofa”, “parasta” para o item “paresta” e “pratorce” para a pseudopalavra “prantorca”. Em alguns casos Ana ainda se utilizou da estratégia de basear-se em apenas algumas letras das palavras para lê-las, como por exemplo para a palavra “chuva” leu “chave”, para o item “operação” leu “operário” e para “grade” leu “grande”. Ana demonstrou não saber o valor fonêmico do grafema “x” dependente de contexto, nas palavras “exercício”, “exemplo” e “ônix”. É preciso considerar também os resultados dos testes de vocabulário, memória de trabalho fonológica e RAN da participante. Ana apresentou um baixo score no teste de vocabulário, o que também ficou aparente em seu teste de leitura. Ana demonstrou não saber o significado de diversas palavras, como “parágrafo”, “ônix”, “saxofone” e “aquarela”. Destaca-se aqui o que propõem a maioria dos modelos de leitura de palavras, que o reconhecimento visual da palavra se dá pela interação entre a informação semântica e a representação ortográfica (COLTHEART et al., 2001). Assim, o vocabulário é influente e importante para o reconhecimento de palavras, principalmente para as palavras irregulares, pois estas dependem do acesso lexical para leitura correta (PICCOLO, SALLES, 2013). No teste de memória de trabalho fonológica Ana foi a participante que apresentou o menor desempenho ficando abaixo da média dos participantes, e para realizar o teste de RAN necessitou de um tempo muito superior que os outros participantes. Estes resultados parecem indicar algum tipo de comprometimento nas habilidades do processamento fonológico.

Zé da Botina também continuou a utilizar as estratégias de leitura da fase alfabética parcial para ler as palavras, como por exemplo leu “faca” para a palavra “fada”, “gelado” para o item “grade” e “pirata” para “prata”. Sua maior dificuldade está nos grafemas que possuem o fonema correspondente dependente de contexto, como por exemplo o grafema “G”, e nos dígrafos “LH”, “CH” e “NH”. Interessante observar que no teste de reconhecimento de grafemas, soube falar o “som” correspondente ao item “CH”, mas não soube utilizar esse conhecimento ao ler a palavra “chuva”, pronunciando “ceuva”.

Negão foi o participante que apresentou, na AV2, o menor desempenho para todos os testes avaliados, exceto para consciência silábica. Na AV2 continuou utilizando estratégias de reconhecimento de palavras da fase pré-alfabética, como a leitura por pistas visuais, e predominantemente estratégias da fase alfabética parcial, como a utilização do nome ou “sons” de algumas letras da palavra para reconhecê-la. Por exemplo: no item “pedra” pronunciou “pe de ra”, para a palavra “convite” leu “co ene ve ite”, autocorrigindo-se após reflexão. É importante ressaltar que o baixo desempenho de Negão pode estar relacionado ao não comparecimento às aulas durante 5 semanas da aplicação do programa, pois estava fazendo um curso profissionalizante em outra cidade. Assim, das 15 horas destinadas ao programa de ensino, Negão participou apenas de 5h. Outra questão a ser considerada é que em entrevista, o participante relatou que abandonou a escola por dificuldades de aprendizagem, e que, orientado pela namorada, consultou alguns psicólogos para tentar sanar suas dificuldades. Negão também apresentou um baixo escore nos testes de vocabulário, RAN e de memória de trabalho, ficando abaixo da média dos participantes da pesquisa, o que pode ser um indicativo de algum comprometimento no processamento fonológico.

De acordo com estes resultados nota-se um significativo progresso no desempenho dos participantes em todas as habilidades avaliadas. O que parece demonstrar que o programa de ensino das habilidades de consciência fonológica e do conhecimento das relações grafofonêmicas foi bastante benéfico para o desenvolvimento da leitura dos participantes que se encontravam ao início da pesquisa na fase alfabética parcial, proporcionando o avanço de 3 participantes para a fase seguinte.

5.3.2 Participantes que se encontravam, ao início da pesquisa, em transição da fase alfabética parcial para a alfabética completa.

A tabela abaixo apresenta os resultados da AV1 e AV2 dos testes de conhecimento de nome de letras, conhecimento de grafemas, consciência silábica, consciência fonêmica, leitura de palavras, e leitura de pseudopalavras dos três participantes que se encontravam inicialmente em transição da fase alfabética parcial para a alfabética completa.

Tabela 2 - Porcentagem representativa do desempenho dos participantes que se encontravam em transição da fase alfabética parcial para a alfabética completa nos testes de conhecimento de letras, conhecimentos de grafemas, consciência silábica, consciência fonêmica, leitura de palavras e leitura de pseudopalavras na avaliação inicial e avaliação final e o aumento desses desempenhos

Participantes		LET (24)	GRAF (28)	CSil (26)	CF (50)	LP (39)	LPP (20)
Alemão	AV1	100%	17,8%	60,6%	9,2%	20,5%	25%
	AV2	100%	82,1%	83,7%	64,8%	94,8%	70%
	Aum	-	64,3%	23,1%	55,6%	74,3%	45%
Angélica	AV1	87,5%	7,1%	23,1%	0%	28,2%	15%
	AV2	100%	82,1%	78,7%	52,9%	84,6%	50%
	Aum	12,5%	75%	55,6%	52,9%	56,4%	35%
Vanessa	AV1	91,6%	39,2%	77,5%	15,6%	74,35%	35%
	AV2	95,8%	82,1%	95%	52,3%	92,3%	70%
	Aum	4,2%	42,9%	17,5%	36,7%	17,9%	35%
Média da fase	AV1	93%	21,3%	53,7%	8,2%	41%	25%
	AV2	98,6%	82,1%	85,8%	56,6%	90,5%	63,3%
	Aum	5,5%	60,7%	32%	48,4%	49,5%	38,3%

Legenda: LET= Conhecimento de Letras. GRAF= Conhecimento de Grafemas. CSil= Consciência Silábica. CF= Consciência Fonêmica. LP= Leitura de Palavras. LPP= Leitura de Pseudopalavras. AV1= Avaliação inicial. AV2= Avaliação final. Aum= Porcentagem de aumento entre as avaliações.

Fonte: elaborado pela autora, 2019.

Os resultados do teste de conhecimento de letras revelam que na AV1 os participantes desta fase já tinham um bom conhecimento sobre o nome das letras. Alemão acertou todas as letras e Angélica realizou algumas trocas, trocando a letra “C” por “S”, a letra “N” por “W” e para a letra “M” pronunciou “N”. Vanessa também realizou algumas trocas no nome das letras influenciada pelo fonema. Para o item “J” falou “G” e no item “K” falou “Q”. Na AV2 Alemão manteve-se acertando todos os itens do teste, Angélica aumentou o seu desempenho respondendo corretamente a totalidade dos itens e Vanessa permaneceu fazendo a troca da letra “J” pela letra “G”.

Na AV1 os participantes desta fase apresentavam ter algum conhecimento sobre grafemas, com uma porcentagem de acertos variando entre 7,1% e 39,2%. Após a participação no programa de ensino observa-se um crescimento na média do

desempenho da fase de 60,7%, tendo sido o teste com aumento mais expressivo entre todos realizados. Interessante observar que na AV2 todos os participantes alcançaram um percentual de 82,1% de respostas corretas. Alemão errou os itens “NH”, “AN”, “aSo”, “V” e “LH”, Angélica errou os itens “AN”, “aSo”, “EN”, “IM”, e “Ç” e Vanessa errou os itens “N”, “NH”, “Õ”, “CH” e “aSo”.

No teste de consciência silábica os participantes já apresentavam uma boa média de acertos na AV1. Após a aplicação do programa de ensino essa média progrediu alcançando quase que a totalidade de pontos permitido para o teste.

Na AV1 os participantes desta fase apresentavam um baixo desempenho no teste de consciência fonêmica, com uma média de acertos de 8,2%. Na AV2 essa média aumentou expressivamente, alcançando 56,6%. Comparando esta fase com as outras fases de aprendizagem de leitura de Ehri, esta foi a que mais evoluiu em relação a consciência fonêmica.

A leitura de palavras também foi uma tarefa em que os participantes desta fase apresentaram significativo aumento após a participação no programa de ensino. Na AV2 a média da fase alcançou 90,5% de acertos. Os erros apresentados ficaram restritos a troca de palavras muito semelhantes, acentuação, pronúncia, e algumas correspondências grafema-fonema ainda não consolidadas. Alemão fez trocas entre as letras “p” e “b”, lendo “pelo” para a palavra “belo”, “cuspe” para a pseudopalavra “cusbe” e “prele” para “brele”. Angélica cometeu alguns erros de pronúncia e acentuação lendo “parágrafo”, para “parágrafo”, “crucifico” para “crucifixo”, e demonstra ainda não ter consolidado o conhecimento dos dígrafos vocálicos “AN/ON” e “Ç” lendo “oca” para “onça” e “pratorca” para “prantorca”. Vanessa realizou algumas trocas como ler “grande” para “grade”.

No teste de leitura de pseudopalavras os participantes desta fase também apresentaram avanço no desempenho com uma progressão de 38,3% na porcentagem de acertos.

O significativo crescimento destes participantes no desempenho dos testes de conhecimento de grafemas, consciência fonêmica e leitura de palavras e pseudopalavras após a participação do programa de ensino confirma os pressupostos de Ehri de que para que os leitores avancem da fase alfabética parcial para a fase alfabética completa o desenvolvimento da consciência fonêmica combinada ao conhecimento das relações grafofonêmicas é fundamental. Embora os avanços apresentados por este grupo tenham sido bastante expressivos, não se considera que

os participantes tenham alcançado a fase alfabética completa, neste período em que foram acompanhados pela pesquisa, visto que, segundo a AV2, o conhecimento das conexões grafema-fonema ainda não está desenvolvido por completo.

5.3.3 Participantes que se encontravam na fase alfabética completa.

Segundo Ehri (2013a) a fase alfabética completa é aquela em que o leitor consegue fazer conexões completas entre grafemas e fonemas, para ler e fixar as grafias das palavras na memória. Na tabela 3 são apresentados os resultados dos testes de André, único participante classificado nesta fase de leitura na avaliação inicial (Etapa 1).

Tabela 3 - Porcentagem representativa do desempenho do participante da fase alfabética completa nos testes de conhecimento de letras, conhecimentos de grafemas, consciência silábica, consciência fonêmica, leitura de palavras e leitura de pseudopalavras na avaliação inicial e avaliação final e o aumento desses desempenhos

Participantes		LET (24)	GRAF (28)	CSil (26)	CF (50)	LP (39)	LPP (20)
André	AV1	100%	50%	30%	10,5%	89,7%	45%
	AV2	95,8%	71,4%	91,8%	50%	100%	95%
	Aum	-	21,4%	61,8%	39,5%	10,3%	50%

Legenda: LET= Conhecimento de Letras. GRAF= Conhecimento de Grafemas. CSil= Consciência Silábica. CF= Consciência Fonêmica. LP= Leitura de Palavras. LPP= Leitura de Pseudopalavras. AV1= Avaliação inicial. AV2= Avaliação final. Aum= Porcentagem de aumento entre as avaliações.

Fonte: elaborado pela autora, 2019.

Como era esperado, pela definição de Ehri, nessa fase já se tem conhecimento de letras. Na AV1 André acertou todos os itens e na AV2 errou apenas o item “G”, pronunciando “H”.

Em todos os outros testes André apresentou avanços após a participação no programa de ensino. Para o teste de conhecimento de grafemas a porcentagem de aumento foi de 21,4%. O desempenho mais expressivo foi no teste de consciência silábica com um aumento de 61,8% de acertos nas respostas, alcançando quase que a totalidade de respostas corretas. Para consciência fonêmica a porcentagem de aumento foi de 39,5%, respondendo corretamente a metade da tarefa. No que se

refere ao teste de leitura de palavras André obteve 100% de acertos, com uma melhora de 10,3%. Para o teste de leitura de pseudopalavras, André teve um relevante crescimento de 50%, se aproximando da totalidade de acertos possíveis para pseudopalavras (95%). O único erro ocorreu para a leitura da pseudopalavra “crafissoca” na qual André leu “grafisoca”.

Diante da evolução no desempenho de André nos testes de conhecimento de grafemas, consciência silábica, consciência fonêmica, e leitura de palavras e pseudopalavras ser bastante expressiva após o programa de ensino, chegando a totalidade de acerto na leitura de palavras e quase a totalidade na leitura de pseudopalavras, é razoável afirmar que André tenha evoluído dentro da fase alfabética completa e esteja em transição para a fase alfabética consolidada. Um indício que leva a essa conclusão foi o fato de na AV2 André ter lido de forma mais rápida as palavras e de forma imediata, como unidades consolidadas, as pseudopalavras monossílabas e dissílabas. Observa-se que essa conclusão não possa ser afirmada com certeza, pois nesta pesquisa não foi realizado nenhum teste que avalie se as conexões para reter as palavras na memória são predominantemente morfográficas, característica da fase alfabética consolidada.

O aumento no desempenho de André nas habilidades avaliadas, permite considerar que o programa de ensino contribuiu para o desenvolvimento das habilidades metafonológicas e para a automatização das correspondências grafema-fonema, proporcionando uma melhora na rapidez e precisão da leitura.

5.3.4 Participantes que se encontravam na fase alfabética consolidada.

A seguir, na tabela 4 são apresentados, em termos percentuais, o desempenho nos testes de conhecimento de nome de letras, conhecimentos de grafemas, consciência silábica, consciência fonológica e leitura de palavras e pseudopalavras de Lelê, a participante que se encontrava na fase alfabética consolidada ao início da pesquisa (Etapa 1).

Os leitores que se encontram na fase alfabética consolidada realizam a leitura de palavras de forma mais rápida e correta, pois reconhecem padrões ortográficos maiores, como morfemas e regras ortográficas, o que contribui para a aprendizagem do vocabulário lexical e diminui a carga de trabalho para a memória (EHRI, 2013a).

Tabela 4 - Porcentagem representativa do desempenho da participante da fase alfabética consolidada nos testes de conhecimento de letras, conhecimentos de grafemas, consciência silábica, consciência fonêmica, leitura de palavras e leitura de pseudopalavras na avaliação inicial e avaliação final e o aumento desses desempenhos

Participantes		LET (24)	GRAF (28)	CSil (26)	CF (50)	LP (39)	LPP (20)
Lelê	AV1	100%	89,2%	91,8%	60,5%	100%	95%
	AV2	100%	96,4%	95%	89,4%	100%	95%
	Aum	-	7,2%	3,2%	28,9%	-	-

Legenda: LET= Conhecimento de Letras. GRAF= Conhecimento de Grafemas. CSil= Consciência Silábica. CF= Consciência Fonêmica. LP= Leitura de Palavras. LPP= Leitura de Pseudopalavras. AV1= Avaliação inicial. AV2= Avaliação final. Aum= Porcentagem de aumento entre as avaliações.

Fonte: elaborado pela autora, 2019.

De acordo com a Tabela 4 observa-se que o desempenho de Lelê na AV1 nos testes de conhecimentos de letras, consciência silábica, leitura de palavras e leitura de pseudopalavras já era de 100%, ou muito próximo a este percentual, o que indica que esses conhecimentos já estavam consolidados ao início da pesquisa.

Após a participação do programa de ensino, na AV2, Lelê obteve um aumento no desempenho no teste de reconhecimento de grafemas acertando 96,4% dos estímulos. A participante errou apenas o estímulo “aSo”, ao não observar que o grafema “s” entre vogais faz correspondência com o fonema /z/, pronunciou o fonema /s/. Esse erro pode estar relacionado a falta de conhecimento explícito sobre as regras ortográficas, visto que no teste de leitura, Lelê leu corretamente todas as palavras compostas por “s” entre vogais.

Na AV2 Lelê também apresentou evolução no desempenho dos testes de consciência silábica e consciência fonêmica. Pode-se notar que o aumento da porcentagem de acertos para o nível fonêmico foi bastante expressivo. Os erros cometidos no teste de consciência fonêmica referem-se especificamente à tarefa de segmentação fonêmica. Isto possivelmente se deve ao fato de a tarefa de segmentação fonêmica ser uma das tarefas mais difíceis de execução. Importante considerar também que consoantes oclusivas – /p/, /b/, /t/, /d/, /c/, /g/ - são impossíveis de serem articuladas isoladamente, necessitando de uma coarticulação com a vogal ou som vocálico antecedente ou subsequente (SCLIAR-CABRAL, 2012).

Perante os resultados apresentados observa-se que o programa de ensino contribuiu para o aumento no desempenho das habilidades de consciência silábica e fonêmica e para o conhecimento de grafemas da participante que se encontrava na fase alfabética consolidada. No entanto ressalta-se que essas habilidades já alcançavam um bom nível antes da aplicação do programa. Assim, entende-se que na fase alfabética consolidada parece ser mais relevante desenvolver outras questões pertinentes a alfabetização, como: vocabulário, fluência, prosódia, compreensão textual e ortografia.

6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No capítulo 5 foram analisados inicialmente o perfil dos participantes da pesquisa de forma qualitativa buscando conhecer a trajetória escolar dos participantes, suas relações com a leitura e identificar variáveis que pudessem ter influência sobre a aprendizagem (item 5.1). Posteriormente, apresentou-se a classificação dos participantes nas fases de aprendizagem da leitura antes da aplicação do programa de ensino (item 5.2) que serviu como ponto de referência para analisar o aumento no desempenho dos mesmos nas habilidades de consciência fonológica, conhecimento grafofonêmico e leitura após a participação no programa de ensino (item 5.3).

Os resultados encontrados demonstraram que o desempenho de todos os participantes progrediu nas habilidades de consciência fonológica e leitura de palavras e pseudopalavras e no conhecimento de grafemas, o que parece comprovar o impacto positivo do programa de ensino nas diferentes fases de aprendizagem da leitura.

Nesse capítulo serão discutidos a apresentação e a análise dos dados de acordo com cada fase de aprendizagem da leitura analisada.

6.1 FASE ALFABÉTICA PARCIAL

A análise dos resultados dos desempenhos do grupo que na etapa 1 se encontrava na fase alfabética parcial mostra que os participantes já possuíam conhecimento sobre o nome das letras, contudo, em alguns participantes esse conhecimento não estava plenamente consolidado. Mesmo não sendo o objetivo principal do programa de ensino, após a aplicação do programa, houve um percentual de aumento no desempenho em conhecimento de letras, de 88,5% para a média do grupo. Vale destacar que o conhecimento do nome das letras é fundamental para a aprendizagem da leitura: de acordo com Morais (2013a) para se aprender a ler é necessário conhecer as letras, discriminá-las e atribuir seu valor fonológico, compreendendo que cada letra tem sua identidade independente do seu modo de produção e de sua função textual.

Os erros cometidos por Ana e Moa, confundindo o nome da letra pelo seu valor sonoro e o fato de Zé da Botina ter o conhecimento de letras consolidado já na AV1

mas não conseguir ler palavras, confirma a permissa de Ehri (2013a) de que na fase alfabética parcial o conhecimento de letras é importante, pois possibilita aos leitores utilizar pistas fonéticas do nome das letras, para lembrar como ler palavras, embora não seja suficiente para ler palavras com eficiência e construir um vocabulário lexical (EHRI, 2013a).

O aumento no desempenho do grupo para conhecimento de grafemas, passando de uma média de 3,5% para 57,1%, foi um dos resultados mais significativos para essa fase. É o conhecimento de grafemas que dará visibilidade ao fonema, levando o alfabetizando a compreender o princípio alfabético da correspondência grafema-fonema. Como afirma Dehaene (2012), a constituinte da aprendizagem da língua escrita se dá na interação entre fonemas e grafemas. A aprendizagem do grafema desperta a atenção sobre a classe de sons, que por conseguinte a análise da classe de sons aprimora a compreensão dos grafemas.

Os participantes da fase alfabética parcial manifestavam na AV1 já ter habilidades em consciência silábica, mas não em consciência fonêmica. Este resultado já era esperado, pois segundo Alves (2012) no português a sílaba é uma unidade natural da segmentação da fala, assim é naturalmente distinta, o que possibilita o desenvolvimento da consciência fonológica ao nível silábico ser facilmente adquirido, emergindo antes mesmo da alfabetização. Para Carvalho (2010) o desenvolvimento das habilidades consciência silábica dependem menos de uma instrução explícita, pois, o leitor já apresenta uma certa prontidão para esse nível fonológico, uma vez que a sílaba é uma unidade natural do ato articulatório da fala. Já a consciência fonológica ao nível do fonema requer uma maturidade linguística mais desenvolvida, pois envolve o domínio das regras do sistema da língua escrita e de processos de atenção e intencionalidade, assim só se desenvolverá concomitantemente a alfabetização (SCLiar-CABRAL, 2003).

Observou-se uma relação de reciprocidade nos testes de consciência fonêmica e de leitura de palavras e pseudopalavras na AV2. A porcentagem de acertos no teste de consciência fonêmica correlacionaram-se com a porcentagem de acertos dos testes de leitura de palavras e pseudopalavras, ou seja, o participante que obteve o maior desempenho no teste de consciência fonêmica, foi o que também obteve o maior desempenho na leitura de palavras e pseudopalavras. Esse resultado corrobora com os achados de outras pesquisas como a de Souza (2011) que concluiu que alfabetizando com desempenho superior nas tarefas de linguagem escrita também

apresentaram desempenho superior nas tarefas de consciência fonológica, enquanto, os alfabetizandos com baixo desempenho nas tarefas de linguagem escrita apresentaram desempenho inferior nessas tarefas. Os resultados encontrados por Chraim (2012) também sugerem uma correlação entre os estágios mais avançados de alfabetização com maiores escores nos testes de consciência fonológica.

De acordo com os dados apresentados nota-se que após a participação no programa de ensino todos os participantes inicialmente classificados nesta fase, apresentaram relevante aumento no desempenho nos testes de conhecimento de grafemas, consciência silábica, consciência fonêmica, leitura de palavras e leitura de pseudopalavras. De acordo com Ehri (2005; 2013a) os leitores da fase alfabética parcial utilizam alguns nomes e sons das letras para ler e escrever palavras e armazená-las na memória. Nesta fase a formação de ligações ainda são parciais, porque o leitor é incapaz de segmentar a pronúncia da palavra em todos os seus respectivos fonemas e o conhecimento sobre o sistema alfabético ainda não é completo. Assim, o desenvolvimento da consciência fonêmica e do ensino explícito da correspondência grafema-fonema desempenham um importante papel para que ocorra a transição para a fase alfabética completa, pois esses conhecimentos contribuem para a análise completa das palavras e para desenvolver a habilidade de decodificação.

A análise dos desempenhos dos participantes que se encontravam inicialmente na fase alfabética parcial leva a supor que o programa de ensino contribuiu para o desenvolvimento da consciência fonológica e conhecimentos das correspondências grafema-fonema e conseqüentemente para o avanço nos desempenhos em leitura dos participantes desta fase, visto que todos apresentaram avanços. Ana, Moa e Zé da Botina avançaram em seus conhecimentos e estratégias de leitura podendo-se considerar que após a aplicação do programa de ensino encontravam-se em transição para a fase alfabética completa. Negão foi o único participante, desta fase, que apesar de apresentar progressão no desempenho, permaneceu utilizando estratégias de reconhecimento de palavras da fase pré-alfabética, e da fase alfabética parcial, como a utilização de pistas visuais ou parciais fonéticas para reconhecer palavras. Cabe salientar que este resultado pode estar relacionado a baixa frequência do participante durante a aplicação do programa e a possíveis problemas no processamento fonológico.

Estes resultados parecem confirmar a importância do desenvolvimento da

consciência fonêmica, e do ensino explícito das correspondências grafofonêmicas para a aprendizagem da leitura em alfabetizando que se encontram na fase alfabética parcial como assevera Ehri.

6.2 TRANSIÇÃO DA FASE ALFABÉTICA PARCIAL PARA A ALFABÉTICA COMPLETA

O grupo de participantes que se encontravam em transição da fase alfabética parcial para a alfabética completa ao início da pesquisa demonstraram na AV2 ter consolidado seus conhecimentos sobre letras. A única participante que cometeu um erro foi Vanessa trocando o nome da letra “J” por “G”, o que pode ter ocorrido devido a influência do fonema.

Para o teste de conhecimento de grafemas este foi o grupo que mais apresentou avanço no desempenho na AV2, com uma média de aumento de 60,7% nas respostas corretas. Este resultado corrobora com os pressupostos defendidos por Share (1995) e Morais (2013a) quando destacam a importância do ensino explícito do conhecimento das relações grafofonêmicas para a descoberta do princípio alfabético, principalmente para leitores que se encontram em transição da fase alfabética parcial para a alfabética completa, como afirma Ehri (2013a). Esse conhecimento possibilita aos leitores decodificar palavras contribuindo para o autoensino, ou seja, por meio da decodificação o leitor vai construindo representações mentais mais precisas das palavras, que são armazenadas no léxico mental e acessadas mais rapidamente em leituras futuras.

No teste de consciência silábica o aumento médio do grupo de 32%, possibilitou que os participantes acertassem quase que a totalidade dos itens chegando ao desempenho médio de 85,5%.

Outro teste em que os participantes tiveram um aumento bastante expressivo e superior comparado aos outros grupos foi o teste de consciência fonêmica. A média de aumento de 48,4% no desempenho nos permite concluir que o programa de ensino foi bastante benéfico para os participantes que se encontravam em transição da fase alfabética parcial para a alfabética completa.

O desempenho nos testes de leitura de palavras e leitura de pseudopalavras também apresentou uma melhora significativa na AV2. Interessante observar que o percentual de aumento após a aplicação do programa para os testes de consciência

fonêmica e leitura de palavras foi muito semelhante, de 48,4% e 49,5% respectivamente. Esses resultados vão ao encontro da teoria de aprendizagem da leitura de Ehri que propõem que para o desenvolvimento da leitura de sujeitos que estão em transição da fase alfabética parcial para a alfabética completa, a aprendizagem mais relevante é o conhecimento das correspondências grafema-fonema e da consciência fonológica, pois esses conhecimentos e habilidades irão proporcionar ao alfabetizando a capacidade de decodificação das palavras. A equivalência entre a porcentagem de aumento dos testes de consciência fonêmica e leitura de palavras reforça a teoria da reciprocidade no desenvolvimento dessas duas habilidades. A consciência fonêmica só emerge no leitor concomitante a alfabetização. Para progredir na leitura o leitor precisa alcançar um certo nível de consciência fonêmica e em contrapartida a aprendizagem da leitura proporciona níveis mais elevados de consciência fonêmica (BYRNE, 1995; MORAIS 2013a).

Apesar de que os resultados alcançados por esse grupo tenham sido bastante relevantes, não se considerou que tenha sido suficiente para que ocorresse a progressão para a fase alfabética completa durante o período acompanhado. Neste caso é importante considerar a carga horária do programa. É possível que apenas 15 horas de intervenção não tenha sido suficiente para que os leitores consolidem completamente seus conhecimentos sobre as relações grafofonêmicas. Para verificar essa hipótese, seria necessário que outras pesquisas, com um tempo maior de intervenção, se dediquem a estudar o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica e o ensino da correspondência grafema-fonema em sujeitos que se encontram nesta fase.

6.3 FASE ALFABÉTICA COMPLETA

De acordo com a análise dos resultados encontrados constata-se que André, o participante que se encontrava inicialmente (etapa 1) na fase alfabética completa, apresentou importantes avanços após a aplicação do programa de ensino, alcançando um bom desempenho nos testes de conhecimento de grafemas (AV2 71,4%), consciência silábica (AV2 91,8%), consciência fonêmica (AV2 50%), leitura de palavras (AV2 100%) e pseudopalavras (AV2 95%).

No teste de conhecimento de letras, na AV1, André acertou todos os itens avaliados. Já na AV2, André confundiu a letra “G” pronunciado “H”, o que pode ter

ocorrido devido a influência do fonema.

Considerando a permissão de Ehri (2013a) de que os leitores que se encontram na fase alfabética completa já possuem habilidades de consciência fonológica e conhecimentos sobre correspondência grafema-fonema e analisando isoladamente os resultados dos testes de conhecimento de grafemas e consciência fonológica ao nível silábico e fonêmico de André, poder-se-ia concluir que o programa de ensino teria apenas despertado André para refletir sobre os segmentos das palavras, conhecimento este que ele já teria, apesar de não ter manifestado na AV1. Mas se analisado o desempenho nestes testes conjuntamente ao teste de leitura de pseudopalavras na AV2, o qual apresenta um expressivo aumento, de 50%, no desempenho, pode-se inferir que talvez o programa de ensino tenha contribuído efetivamente para o desenvolvimento dessas habilidades metalinguísticas como também para a leitura. Pois, a leitura de pseudopalavras não permite a leitura pela rota lexical, uma vez que, sendo palavras desconhecidas dos leitores, não existe a representação no léxico mental. Assim, a leitura de pseudopalavras só pode ocorrer por meio da via fonológica, através da conversão grafema-fonema, ou seja, é necessário que o leitor tenha conhecimento suficiente sobre as correspondências grafemas-fonemas, que permita a decodificação.

A expressiva melhora no desempenho dos testes após o programa de ensino, sugerem que os constituintes da fase alfabética consolidada começam a se formar. Assim, parece que na fase alfabética completa, o programa de ensino, contribuiu para um aumento da consciência fonológica, nos níveis silábicos e fonêmicos, e para a automaticidade das correspondências grafema-fonema, contribuindo para a progressão no desempenho em fluência e leitura de palavras e pseudopalavras.

6.4 FASE ALFABÉTICA CONSOLIDADA

A análise dos testes realizados demonstra que tanto na AV1 como na AV2 Lelê, a participante que na etapa 1 se encontrava na fase alfabética consolidada, apresentou resultados bem superiores aos obtidos pelos participantes integrantes das outras fases de leitura. Esses dados vão ao encontro dos resultados encontrados por outras pesquisas com adultos, como a de Mota et al. (2012) e Lopes e Minervino (2015) que ao comparar o desempenho nas habilidades de consciência fonológica de adultos analfabetos com adultos alfabetizados, constataram um desempenho inferior

dos adultos analfabetos comparado aos alfabetizados. Os estudos de Melo (2006) e Chraim (2012), também sugeriram uma correlação entre os estágios mais avançados de alfabetização com maiores escores nos testes de consciência fonológica em jovens e adultos em processo de alfabetização. Esses resultados corroboram com a teoria de que as habilidades de consciência fonêmica têm uma relação de reciprocidade com a instrução alfabética e que a consciência fonológica ao nível fonêmico só é adquirida à medida que o processo de alfabetização se desenvolve (MORAIS, 1979; 1986; FREITAS, 2004).

Em relação ao teste de conhecimento de nome das letras, o desempenho de 100% apresentado por Lelê antes e após a aplicação do programa de ensino, corroboram com Ehri (2006; 2013a) que afirma que os leitores na fase alfabética consolidada têm pleno domínio sobre esse conhecimento.

Os dados apresentados revelam um aumento no desempenho de Lelê, alcançando na AV2 um percentual de acertos de 96,4% para o teste de reconhecimento de grafemas, 95% para consciência silábica e 89,4% para consciência fonêmica, o que possivelmente tenha ocorrido devido a eficácia do programa de ensino, uma vez que a porcentagem de acertos dos testes foi bastante alta, reduzindo a possibilidade de que as respostas para os testes tenham sido dadas aleatoriamente. Outro fato que contribui para essa conclusão é que, conforme apontam os resultados dos testes de leitura de palavras e pseudopalavras na AV1, Lelê já tinha a habilidade de leitura desenvolvida, assim descarta-se a hipótese de que o avanço no desempenho nos testes de consciência fonológica e conhecimento de grafemas tenha sido provocado pelo avanço da aprendizagem da língua escrita. Somados a isso ressalta-se também que Lelê teve uma ótima frequência durante a aplicação do programa e mostrou-se sempre muito interessada e com vontade de aprender, o que indica que a motivação e o interesse são aspectos fundamentais no processo ensino-aprendizagem.

Diante do bom desempenho de Lelê já na AV1, entende-se que desenvolver questões como o ensino explícito das regras de ortografia, vocabulário, fluência, prosódia e compreensão textual parecem ser mais significativas e importantes para auxiliar o desenvolvimento da leitura em sujeitos que se encontram na fase alfabética consolidada.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi analisar o impacto que um programa de curta duração do ensino das habilidades de consciência fonológica e das correspondências grafema-fonema, tem sobre a aprendizagem da leitura de jovens e adultos que se encontravam nas diferentes fases da aprendizagem da leitura proposta por Linnea Ehri.

Os resultados encontrados levam a afirmar que o programa de ensino teve resultados positivos, proporcionando o aumento do desempenho dos participantes nas habilidades de consciência fonológica, sobretudo da consciência fonêmica, e no conhecimento das relações grafema-fonema, o que contribuiu, conseqüentemente, para a aprendizagem da leitura. O aumento ocorreu em todas as fases de aprendizagem analisadas, embora com impacto diferente em cada uma delas.

Na fase alfabética parcial o programa favoreceu o desenvolvimento da consciência fonológica, dos conhecimentos sobre as correspondências grafema-fonema e da leitura dos participantes, propiciando que três, dentre os quatro participantes, avançassem em seu desempenho em leitura, encontrando-se, ao final da pesquisa, em transição para a fase alfabética completa.

Os participantes que estavam em transição da fase alfabética parcial para a alfabética completa ao início da pesquisa apresentaram avanços em todos os testes avaliados, sendo este o grupo que mais progrediu no teste de conhecimento de grafemas e consciência fonêmica, embora esse resultado não tenha sido suficiente para a progressão para a fase alfabética completa.

Para o participante que na etapa 1 se encontrava da fase alfabética completa a contribuição mais significativa referiu-se ao desenvolvimento da automaticidade das correspondências grafema-fonema, proporcionando um aumento na fluência de leitura de palavras e pseudopalavras e sugerindo a formação dos constituintes da fase alfabética consolidada.

Para os participantes da fase alfabética consolidada entendeu-se que embora o programa tenha apresentado bons resultados para o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica e dos conhecimentos sobre as correspondência grafema-fonema, isso não foi relevante para o desenvolvimento da leitura, pois, nesta fase, este conhecimento já está consolidado. Assim recomenda-se, que o trabalho pedagógico desenvolvido com leitores que se encontram na fase alfabética

consolidada enfoque outros aspectos da alfabetização como regras ortográficas, compreensão textual, fluência, prosódia e práticas de letramento, por exemplo.

Com esses resultados permite-se concluir que, assim como afirma Ehri, o ensino das relações grafofonêmicas e o desenvolvimento da consciência fonêmica são fundamentais para o desenvolvimento da leitura de sujeitos que se encontram na fase alfabética parcial e em transição para a fase alfabética completa. A consciência fonêmica é a chave para compreender o princípio alfabético e conseqüentemente o mecanismo de decodificação. Ou seja, entender que as palavras são constituídas por uma seqüência de fonemas, contribui para que o alfabetizando compreenda a relação grafema-fonema. À medida que esse conhecimento se desenvolve e o alfabetizando começa a utilizar a via fonológica para leitura, por meio da decodificação grafofonêmica, passa a formar representações mentais das palavras que são armazenadas no léxico mental e utilizá-las posteriormente em leituras futuras. Assim, a leitura por decodificação contribui para o desenvolvimento da leitura pela via lexical, o que proporciona uma leitura mais fluente e precisa (SHARE, 1995).

Entretanto é necessário considerar algumas limitações deste estudo como o número reduzido de participantes e a carga horária desenvolvida no programa de ensino. Para ampliação das discussões neste âmbito seriam necessárias pesquisas futuras com um maior número de participantes, diferentes metodologias e ampliação da carga horária de intervenção, para que seja possível propor generalizações.

Importante considerar também que a EJA é uma modalidade com diversas particularidades que precisam ser consideradas no processo de ensino-aprendizagem. Compreender os fatores históricos, sociais, motivacionais que exercem influência no aprendizado de cada sujeito é fundamental para orientar o planejamento do trabalho pedagógico. A motivação e o trabalho foram aspectos que tiveram forte influência sobre a participação no programa de ensino, o que refletiu no desempenho dos participantes. Percebeu-se que as questões pertinentes a EJA vão muito além dos limites da escola e precisando ser compreendidas em seu sentido mais amplo, por meio de políticas públicas que garantam direitos e promovam equidade social. A alfabetização sozinha não é capaz de resolver e reparar desigualdades e injustiças sociais, mas é um meio que pode possibilitar aos sujeitos da EJA a expansão do uso da linguagem para interação, desenvolvimento pessoal e participação social.

Cabe ressaltar a relevância deste estudo para a área da psicologia cognitiva

que investiga a relação entre as habilidades de consciência fonológica e a alfabetização, bem como para a EJA, visto que, até o momento, não foi encontrada na literatura outra pesquisa de intervenção, realizada em língua portuguesa com jovens e adultos alfabetizando, que buscasse desenvolver um programa de ensino das habilidades de consciência fonológica e conhecimento das relações grafema-fonema para analisar o processo de aprendizagem da leitura. O presente estudo revelou-se uma experiência exitosa, fornecendo dados e instrumentos que podem contribuir para a construção de programas e propostas pedagógicas que objetivem a melhoria do ensino da leitura na EJA.

Faz-se necessário compreender que a aprendizagem da língua escrita não é algo que ocorra naturalmente e que intervenção externa e ensino explícito são fundamentais no início do processo de alfabetização para a compreensão do princípio alfabético, proporcionando a autonomia leitora e o autoensino. As fases de aprendizagem da leitura trazem implicações para a instrução adequada ao desenvolvimento da leitura. Assim, identificar em qual delas se encontram os alfabetizando e conhecer as características e necessidades específicas para cada etapa do aprendizado pode ajudar professores na compreensão e construção de suas práticas pedagógicas promovendo uma melhor relação ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, M. J. et al. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ALEMÃO. Entrevista concedida a Nakita Ani Guckert Marquez. Rio do Sul, 27 jun. 2018.
- ALVES, U. O que é consciência fonológica. *In*: LAMPRECHT, R. R. **Consciência dos sons da língua**: Subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.
- ANA. Entrevista concedida a Nakita Ani Guckert Marquez. Rio do Sul, 2 jul. 2018.
- ANDRÉ. Entrevista concedida a Nakita Ani Guckert Marquez. Rio do Sul, 31 ago. 2018.
- ANGÉLICA. Entrevista concedida a Nakita Ani Guckert Marquez. Rio do Sul, 2 ago. 2018.
- ARROYO, M. *Da escola carente a escola possível*. São Paulo: Loyola, 1991.
- ARROYO, M. G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, L. J. G.; GIOVANETTI, M.; GOMES, N. L. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- BEISIEGEL, C. R. **Estado e educação popular**. Brasília, DF: Líber Livro. 2004.
- BELEI, R. A.; GIMENIZ-PASCHOAL, S. R.; NASCIMENTO, E. N.; MATSUMOTO, P. H. V. R. **O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa**. Cadernos de educação, FAE/PPGE/UFPEL, Pelotas, v. 30, p. 187-199, jan/jun. 2008.
- BOWMAN, M.; TREIMAN, R. Relating print and speech: The effects of letter names and word position on reading and spelling performance. **Journal of Experimental Child Psychology**, 82, p.305-340, 2002.
- BRADLEY, L.; BRYANT, P. E. Categorizing sounds and learning to read - a causal connection. **Nature**, v. 301, p. 419-421, fev. 1983.
- BRASIL. REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL. **Constituição (1934)**. Brasília: Planalto do Governo. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: jun. 2018.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília, DF: MEC, 1993.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Parecer 11/2000**. Brasília, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecear_11_2000.pdf. Acesso em: 19 fev. 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2001-2010**. 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proeja: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. 2007a.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. **Grupo de trabalho alfabetização infantil: os novos caminhos, relatório final**. 2. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados/Coordenação de Publicações, 2007b.

BRASIL. **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa: O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos: ano 03, unidade3**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. 2015 Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/20204/plano_nacional_educacao_2014-2024_2ed.pdf?sequence=8. Acesso em: 21 fev. 2018.

BRASIL. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos: ano 03, unidade 3**. Brasília: MEC, SEB, 2012

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

CAGLIARI, C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2011.

CARPIO, M. V., DEFIOR, S. A., & JUSTICIA, F. Efectos del entrenamiento en conciencia fonológica y reglas de correspondencia grafema-fonema en la adquisición del lenguaje escrito de adultos analfabetos. **Estudios de Psicología**, 28(3), 369-383, 2007.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível socioeconômico. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 7-24, 2000.

CARBONE, S. A. B. **Dificuldades de aprendizagem na educação de jovens e adultos**: uma reflexão com alfabetizadores da EJA. Monografia (especialização). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013.

CARDOSO-MARTINS, C.; RODRIGUES, L.A.; EHRI, L.C. Place of environmental print in reading development: Evidence from nonliterate adults. **Scientific Studies of Reading**, v.7, p. 335-355, 2003.

CARVALHO, L. M. de Moraes. **Consciência fonológica e sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita**: melhor prevenir do que remediar. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

CASTLES, A.; COLTHEART, M. Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? **Cognition**, v. 91, n. 1, p. 77-111, 2004.

CHRAIM, A. M. **Relações implicacionais entre consciência fonológica e instrução alfabética na educação de adultos inseridos em entornos sociais grafocêntricos. Dissertação (mestrado)** - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

CLARKE, P., J. et al. **Ameliorating Children's Reading-Comprehension Difficulties: A Randomized Controlled Trial**. *Psychological Science* 21(8) p.1106–1116, 2010.

COLTHEART, M., RASTLE, K., PERRY, C., LANGDON, R., & ZIEGLER, J. DRC: a dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. **Psychological review**, 108(1), 204-256, 2001.

COLTHEART, M. Modelando a leitura: a abordagem da dupla rota. In. SNOWLING, Margaret J.; HULME, Charles (Org.) **A Ciência da Leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 24-41.

CORRÊA, M. F. **Como os adultos aprendem a ler?** Evidências de um estudo com adultos pouco alfabetizados e crianças com a mesma habilidade de leitura. 2009. 102 f. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

CORRÊA, M. F. **Correlatos cognitivos da habilidade de leitura e escrita de jovens e adultos brasileiros pouco escolarizados**. Tese (doutorado) - Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

CORSO, Helena Vellinho; SPERB, Tânia Mara; SALLES, Jerusa Fumagalli de. Relação entre leitura de palavras isoladas e compreensão de leitura textual em

crianças. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 28-35, jul./set. 2009.

COSTA, R. G. **Consciência fonológica em adultos da EJA**. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

COSTA, C. B. Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o mundo do trabalho: trajetória histórica de afirmação e negação de direito à educação. **Paidéia** r. do cur. de ped. da Fac. de Ci. Hum., Soc. e da Saú., Univ. Fumec Belo Horizonte Ano 10 n. 15 p. 59-83 jul./dez. 2013.

CORD, D. **Sujeitos em processo de alfabetização e sua apropriação da cultura digital: um estudo exploratório no I segmento da EJA da rede municipal de ensino de Florianópolis/SC. Tese (doutorado)** - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso, 2012.

DEFIOR, S.; MARTOS, F.; CARY, L. Differences in reading acquisition development in two shallow orthographies: Portuguese and Spanish. **Applied Psycholinguistics**, v. 23, p. 135–148, 2002. Disponível em: <http://hera.ugr.es/doi/15084826.pdf> Acesso em: 24 jul. 2018.

DEFIOR, S.; SERRANO F. **La consciência fonémica, aliada de la adquisición del lenguaje Escrito**. Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología. 2011.

DIAS, Natália Martins; BIGHETTI, Cássia Aparecida. Intervenção em habilidades metafonológicas em estudantes do ensino fundamental e desenvolvimento de leitura. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 140-158, ago. 2009.

Ehri, L.C. Phases of development in learning to read by sight. **Journal of Research in Reading**, 18, 116–125, 1995.

EHRI, L. C. Sight Word Learning in Normal Readers and Dyslexia. *In*: BLACHMAN, B. **Foundations of Reading Acquisition and Dyslexia**: Implications for Early Intervention. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1997.

EHRI, L. C. et al. Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. **Reading Research Quarterly**, 36, p.250-287, 2001.

EHRI, L. C. **Learning to read words**: theory, findings and issues. *Scientific Studies of Reading*, v. 9, n. 2, p. 167-188, 2005.

EHRI, L. C.; MCCORMICK, S. **Phases of word learning**: implications for instruction with delayed and disabled readers. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 14:2, 135-163, 2006.

EHRI, L. C. O desenvolvimento da leitura imediata de palavras: fases e estudos. *In*.

SNOWLING, M. J. HULME, C (Org). **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013a.

EHRI, L. C. Aquisição as habilidades de leitura de palavras e sua influência na pronúncia e na aprendizagem do vocabulário. *In*: MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. **Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever**. Porto Alegre: Penso, 2013b.

ELLIS, Andrew W. **Leitura, Escrita e Dislexia: uma análise cognitiva**. Tradução de Dayse Batista. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995

FERNANDES, S., VENTURA, P., QUERIDO, L., & MORAIS, J. Reading and spelling acquisition in European Portuguese: A preliminary study. **Reading and Writing**, 21(8), p. 805-821, 2008.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. 23ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler** [livro eletrônico]: em três artigos que se completam. 51ª edição. São Paulo: Cortez, 2017.

FREITAS, G. Sobre a consciência fonológica. *In*: LAMPRECHT ET. al. **Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FRIEDRICH, M., et al. **Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2003.

FRITH, U. Beneath the surface of developmental dyslexia. *In*: PATTERSON, K.; MARSHALL, J.; COLTHEART, M. **Surface Dyslexia, Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading**. London: Erlbaum, 1985. Disponível em:https://www.researchgate.net/publication/245583604_Beneath_the_surface_of_developmental_dyslexia. Acesso em: 12 fev. 2018.

GALVÃO, A. M. O.; DI PIERRO, M. C. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2013.

GALVÊAS, E. C. **Paulo Freire e o método de alfabetização de adultos**. [ca. 1998]. Disponível em:
http://www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/Files/revista/Paulo_Freire_e_o_Metodo_de_Alfabetizacao_de_Adultos.pdf. Acesso em: 31 jul. 2018.

GARCIA, R. L. **Alfabetização, responsabilidade de todos**. Revista Andes, v. 15, p. 25-35,1998.

GOMBERT, J. E. Atividades Metalinguísticas e Aprendizagem da Leitura. *In*: MALUF, M. R. (org). **Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática de alfabetização**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

GOMBERT, J. E. Epi/meta versus implícito/explicito: nível de controle cognitivo sobre a leitura e sua aprendizagem. *In*: MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. **Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever**. Porto Alegre: Penso, 2013.

GODOY, D. M. A. **Testes de consciência fonológica e suas relações com a aprendizagem da leitura no português**: influência da consciência fonológica e do método de alfabetização. Dissertação (Mestrado em Linguística). Curso de Pós-Graduação em Linguística. Centro de Comunicação e Expressão. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2001.

GODOY, D. M. A. **Aprendizagem inicial da leitura e da escrita no português do Brasil**: influência da consciência fonológica e do método de alfabetização. Tese (Doutorado em Linguística). Curso de Pós-Graduação em Linguística. Centro de Comunicação e Expressão. Universidade Federal de Santa Catarina. 2005.

GODOY, D. M. A., FORTUNATO, N.; PAIANO, A. Panorama da última década de pesquisas com testes de consciência fonológica. **Trends in Psychology/Temas em Psicologia**, vol. 22, nº 2, p. 313-328, 2014.

GODOY, D. M. A.; **Tarefa de conhecimento de grafemas**: Construção e validação. No prelo.

GOUGH, P. B.; TUNMER, W.E. Decoding, reading and reading disability. **Remedial and Special Education**, 7, p. 6-10, 1986.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, 2000.

HADDAD, S. (coord.). **Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília: MEC/INEP/Conped, 2002.

HADDAD, S.; SIQUEIRA, F. **Analfabetismo entre jovens e adultos no Brasil**. Revista brasileira de alfabetização, v. 2, p. 88-110, 2015.

HATCHER, P. J. & HULME, C. Phoneme, rhymes and intelligence as predictors of children's responsiveness to remedial reading instruction: evidence from a longitudinal intervention study. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 72, 130-153, 1999.

IBGE (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua – PNAD Contínua, 2017**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?&t=resultados>. Acesso em 26 dez 2018.

ILHA, S. E.; LARA, C. C.; CORDOBA, A. S. **Consciência fonológica**: coletânea de atividades orais para sala de aula. Curitiba: Appris, 2017.

LELÊ. Entrevista concedida a Nakita Ani Guckert Marquez. Rio do Sul, 4 set. 2018.

LOPES, A. P. N.; MINERVINO, C. A. S. M. Consciência fonológica em adultos não alfabetizados. **Rev. CEFAC**, São Paulo, v.17, n.5, out. 2015.

LUNDBERG, I.; FROST J. & PETERSEM, O.P. Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. **Reading Research Quarterly**, 23, p. 263-268, 1988.

MALUF, M. R. **Ciência da leitura e alfabetização infantil**: um enfoque metalinguístico. Boletim da academia paulista de psicologia, v. 2, p.35-62, 2005.

MALUF, M; ZANELLA, M; PAGNEZ, K. **Habilidades metalinguísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras**. Boletim de Psicologia, v. LVI, n. 124, 2006.

MARTINS FILHO, L. J. **Alfabetização de jovens e adultos**: trajetórias de esperança. Florianópolis: Insular, 2011.

MASON, J. When do children learn to read: Na exploration of four-year old children's letter and word reading competencies. **Reading Research Quarterly**, 15, p. 202-227, 1980.

MASONHEIMER, P., DRUM, P., EHRI, L.C. Does environmental print identification lead children into word reading? **Journal of Reading Behavior**, 16, p. 257-272, 1984.

MELO, R. **A relação entre consciência fonológica e aquisição da leitura e da escrita de jovens e adultos**. Tese (doutorado) - Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia, Rio de Janeiro, 2006.

MENDONÇA, O. S.; MENDONÇA, O. C. A eficiência do método sociolinguístico: uma nova proposta de alfabetização. **Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**. Jul. 2011. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/39828>. Acesso em: 31 jul. 2018.

MOA. Entrevista concedida a Nakita Ani Guckert Marquez. Rio do Sul, 12 jul. 2018.

MORAIS, J. et al. Does awareness of speech as a sequence of phonemes arise spontaneously? **Cognition**, 7, p. 323-331, 1979.

MORAIS, J. et al. Literacy training and speech analysis. **Cognition**, 24, p. 45-64, 1986.

MORAIS, J. et al. is there a critical period for the acquisition of segmental analysis? **Cognitive Neuropsychology**, 5, p.347-352, 1988.

MORAIS, J. **A arte de ler** - Psicologia cognitiva da leitura. Lisboa: Edição Cosmos, 1997.

MORAIS, J. **Criar leitores**: para professores e educadores. São Paulo: Minha Editora, 2013a.

MORAIS, J. **Criar leitores para uma sociedade democrática**. Especial, Santa Cruz

do Sul, v. 38, p. 2-28, jul. dez. 2013b.

MORAIS, J.; LEITE, I.; KOLINSKY, R. Entre a pré-leitura e a leitura hábil: condições e patamares da aprendizagem. *In*: MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. **Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever**. Porto Alegre: Penso, 2013.

MOTA, H. B. et al. Desempenho de adultos não-letrados em avaliação das habilidades em consciência fonológica. **Rev. CEFAC**, São Paulo, v.14, n.2, mar. 2012.

MOURA, A. P. A. C. **Alfabetização de Jovens e Adultos: consciência fonológica e desenvolvimento linguístico**. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

NATIONAL READING PANEL. **Teaching children to read: An evidence based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction**. Washington, DC: NICHD, 2000.

NEGÃO. Entrevista concedida a Nakita Ani Guckert Marquez. Rio do Sul, 9 jul. 2018.

NUSSBAUM, M. C. **Creating capabilities: the human development approach**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2011.

PERFETTI, C. **Reading ability**. New York: Oxford University Press, 1985.

PICCOLO, L. R.; SALLES, J. F. Vocabulário e memória de trabalho predizem desempenho em leitura de crianças. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, 15(2), 180-191. São Paulo, SP, maio-ago. 2013.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

READ, C.; ZHANG, Y.; NIE, H.; DING, B. The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic writing. **Cognition**, v. 24, p. 31-44, 1986.

RUMMERT, S.M. Intervenções comunitárias como controle social na sociedade brasileira. O caso do PROJÓVEM. *In*: **Congresso internacional de intervenção com crianças, jovens e famílias**, 1.,2007, Braga. Intervenção com Crianças, Jovens e Famílias - I Congresso Internacional. Braga: Universidade do Minho, 2007b.

SALLES, J. F.; PICCOLO, L. R.; MINÁ, C. S. **LPI avaliação de leitura de palavras e pseudopalavras isoladas: para crianças do 1º ao 7º ano do ensino fundamental**. São Paulo: Vetor, 2017.

SANTOS, M. J.; MALUF, M. R. Intervenções em consciência fonológica e aprendizagem da linguagem escrita. Bol. - **Academia Paulista Psicologia**. vol.27, n.1, São Paulo, jun. 2007.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Centro de Educação de Jovens e Adultos. **Reflexões pedagógicas sobre o ensino e aprendizagem de pessoas jovens e adultas**. São Paulo: SE, 2013.

SARGIANI, R. A. **Fases iniciais da aprendizagem da leitura e da escrita em português do Brasil**: Efeitos de fonemas, gestos articulatórios e sílabas na aquisição do mapeamento ortográfico. Tese (doutorado) - Instituto de Psicologia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SARTORI, A. Legislação, políticas públicas e concepções de educação de jovens e adultos. *In*: LAFIN, M. H. L. F. **Educação de jovens e adultos e educação na diversidade**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

SCHERER, A. P. R. Consciência fonológica na alfabetização infantil. *In*: LAMPRECHT, R. R. **Consciência dos sons da língua**: Subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

SCLIAR-CABRAL, L. **Princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.

SCLIAR-CABRAL, L. **Sistema Scliar de alfabetização**: fundamentos. Florianópolis: Editora Lili, 2012.

SCLIAR-CABRAL, L. Pela melhoria da qualidade na alfabetização. **Rev. Estudos Legislativos**, Porto Alegre, ano 9, n. 9, p. 21-38, 2015.

SHARE, D. L. Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. **Cognition**, 55, 151-218, 1995.

SILVA, M. C.K. **Consciência fonológica e relações grafema-fonema na alfabetização**: contribuições de um programa de ensino de curta duração. Dissertação(mestrado). – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2018.

SOARES, A. P. C. C. **Relações entre consciência fonológica, escrita e leitura em testes do programa Brasil Alfabetizado**. **Dissertação (mestrado)** - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2017.

SOUZA, J. D. P. **Aprendendo a ler e escrever: um estudo com jovens e adultos da EJA no enfoque metalinguístico**. **Dissertação (mestrado)** - Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

SOUZA, M. A. **Educação de jovens e adultos**. Curitiba: Ibpex, 2007.

SPINILLO, A. G.; LAUTERT, S. Pesquisa-intervenção em psicologia do desenvolvimento cognitivo: Princípios metodológicos, contribuição teórica e aplicada. In L. R. Castro & V. L. Besset (Orgs.), **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: NAU, 2009, p. 294-321.

TROIA, G.A. Phonological awareness intervention research: A critical view of the experimental methodology. **Reading Research Quarterly**, 34, p. 28-52, 1999.

VALE, A. P. Leitura de palavras. In: VIANA, F.L; RIBEIRO, I; BAPTISTA, A. **Ler para ser**: os caminhos antes, durante e depois de aprender a ler. Coimbra: Ed. Almediana, 2014.

VANESSA. Entrevista concedida a Nakita Ani Guckert Marquez. Rio do Sul, 4 set. 2018.

VEGA, F C. **Psicología de la lectura**: diagnóstico y tratamiento de los trastornos de lectura. Barcelona: Praxis, 2002.

VIEGAS, A. C. C.; MORAES, M. C. S. Um convite ao retorno: relevâncias no histórico da EJA no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 1, p.456-478, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n1.7927>. Acesso em: 07 fev. 2018.

WECHSLER, D. (2004). **WAIS-III**: Escala de Inteligência Wechsler para Adultos: Manual técnico/David Wechsler; Tradução Maria Cecília de Vilhena Moraes Silva. São Paulo: Casa do Psicólogo.

ZÉ DA BOTINA. Entrevista concedida a Nakita Ani Guckert Marquez. Rio do Sul, 25 jun. 2018.

ANEXOS

ANEXO 1 - ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1. Qual o nome fictício que você gostaria de utilizar nessa pesquisa?
2. Qual a data do seu nascimento?
3. Fale um pouco sobre você: onde você nasceu, como foi sua infância, como é composta a sua família. (investigar a escolaridade e profissão dos pais, a valorização da escola pelos pais, a classe socioeconômica a que pertence).
4. Conte-me um pouco sobre sua ocupação/profissão ao longo da vida e atual. (investigar desde que idade o entrevistado trabalha, se existe relação entre o trabalho atual com a EJA, se a jornada de trabalho é longa e cansativa ou se atrapalha a sua frequência).
5. O que você gosta de fazer no seu tempo livre?
6. Como é a sua saúde? Você toma algum tipo de medicação de uso constante? (investigar a existência de algum tipo de doença que possa comprometer a aprendizagem, se utiliza algum tipo de medicação que indique estresse ou ansiedade e se sente disposto para estudar).
7. Você já estudou anteriormente? Se sim, você poderia me contar sobre suas lembranças das experiências escolares?
8. O que o levou a parar de estudar? (perguntar somente se a resposta anterior for afirmativa).
9. Quais motivos que te fizeram ingressar/retornar na escola depois de adulto?
10. Como você se sente na EJA? (investigar a motivação do entrevistado em relação a EJA, quais áreas do conhecimento tem mais facilidades e dificuldades, quais as atividades que mais gosta de realizar).
11. Você encontra algum desafio que te desestimula ou atrapalha teus estudos?
12. No seu dia a dia em que situações você necessita a leitura e da escrita? (investigar qual importância que atribui a leitura, que estratégias utiliza para contornar as dificuldades de ler e escrever)

ANEXO 2 - TESTE DE NOMEAÇÃO DE LETRAS

1	O	9	U	17	P
2	C	10	W	18	N
3	G	11	Z	19	E
4	D	12	K	20	I
5	T	13	A	21	M
6	S	14	R	22	H
7	J	15	B	23	L
8	F	16	Q	24	V

ANEXO 3 - TESTE DE CONHECIMENTO DE GRAFEMAS

Treino: "K", "uCa", "OM"

Estímulo	Resposta do aluno	Estímulo	Resposta do aluno
F		Õ	
L		Gi	
N		CH	
Co		aSo	
Ra		EN	
Ga		Cí	
Su		J	
Xe		UN	
NH		V	
M		QUí	
GUe		IM	
RR		LH	
AN		Ç	
SS		eRu	

ANEXO 4 - TESTE DE MEMÓRIA DE TRABALHO FONOLÓGICA
REPETIÇÃO DE PSEUDOPALAVRAS

Estímulo	Resposta do aluno
Bó	
Lum	
Fi	
Mim	
Sulia	
Fôpi	
Xêni	
Zorá	
Ronvági	
Liracam	
Cóxina	
Demépu	
Vonharica	
Xupanzaré	
Ragóxiden	
Soniréti	
Vabocatina	
Jatoramibó	
Telhocípequim	
Pugaceribu	

ANEXO 5 - TESTE DE NOMEAÇÃO SERIADA RÁPIDA (Acesso lexical)

Nomeação de Letras									
O	A	S	D	P	A	O	S	P	D
S	D	A	P	D	O	A	P	S	O
A	O	S	A	S	D	P	O	D	A
D	S	P	O	D	S	A	S	O	P
S	O	D	P	A	P	O	A	P	D
Número de acertos:									
Tempo:									
Treino P A S D O A P S O D									

Nomeação de dígitos									
4	9	7	6	4	7	9	6	4	2
2	7	6	4	9	2	4	9	7	6
7	2	9	6	2	7	6	4	2	9
6	7	9	6	2	4	9	7	4	2
2	9	7	2	9	4	6	7	6	4
Número de acertos:									
Tempo:									
Treino: 2 9 7 2 9 4 6 7 6 4									

ANEXO 6 - AVALIAÇÃO DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Subtração silábica

Estrutura: CVCV

Exemplo para treinamento: guta, lépi, málu, rufé

Estímulo	Resposta correta	Resposta do aluno
1- bázu	Zu	
2- milê	Lê	
3- túba	Ba	
4- jedó	Dó	
5- guéfam	Fam	
6- tochím	Chím	
7- nóki	Ki	
8- riná	Ná	
9- físum	Sum	
10- pomé	Mé	
11- dólhi	Lhi	
12- vecham	Cham	
13- chágu	Gu	
14- lupím	Pím	
15- sáveim	Veim	
16- retom	Tom	

Subtração fonêmica

Estrutura: CVC

Exemplo para treinamento: zêr, mós, nis, sôr

Estímulo	Resposta correta	Resposta do aluno
1- fér	ÉR	
2- sur	Ur	
3- pes	Es	
4- rus	Us	
5- jar	Ar	
6- ber	Er	
7- guis	Is	
8- xos	Os	
9- tor	Or	
10- mir	Ir	
11- dós	Ós	

12- vés	És	
13- nur	Ur	

Estrutura: CCV

Exemplo para treinamento: flu, vrô, fló, vri

Estímulo	Resposta correta	Resposta do aluno
1- prõ	Rõ	
2- flé	Lé	
3- drê	Rê	
4- plã	Lã	
5- kró	Ró	
6- blô	Lô	
7- tru	Ru	
8- glim	Lim	
9- vrá	Rá	
10- cli	Li	

Segmentação fonêmica

Estrutura: CV, CVC, CVCV

Exemplo para treinamento: fá, xir, vu, res, vozá

Estímulo	Resposta correta	Resposta do aluno
1- xó	x – ó	
2- rá	r – á	
3- gus	g – u – s	
4- bór	b – ó – r	
5- fer	f – e – r	
6- rivó	r – i – v – ó	
7- jáfi	j – á – f – i	

Inversão silábica

Estrutura: CVCV

Exemplo para treinamento: caju, lúga, ratu, tazá

Estímulo	Resposta correta	Resposta do aluno
1- tupí	Pitu	
2- boca	Cabo	
3- nafí	Fina	

4- cádi	Dicá	
5- féca	Café	
6- lônci	Cilôm	
7- rojê	Jêrro	
8- chându	duchâm	
9- vengui	guivem	
10- zomá	mázo	

Inversão fonêmica

Estrutura: CV e VC

Exemplo para treinamento: ri, óx, chú, êr

Estímulo	Resposta correta	Resposta do aluno
1- pu	Up	
2- rá	Ar	
3- bá	Ab	
4- sô	Ôs	
5- có	Óc	
6- ur	Ru	
7- és	Sé	
8- ór	Ró	
9- is	Si	
10- ar	Ra	

Estrutura: VCV

Exemplo para treinamento: ufa, olé, ugá, íta

Estímulo	Resposta correta	Resposta do aluno
1 urré	érru	
2- ápi	ipá	
3- issô	ôssi	
4- úda	adú	
5- orrí	írro	
6- ãsi	issã	
7- essú	ússe	
8- árri	irrá	
9- obú	úbo	
10- órra	arró	

ANEXO 7 - TESTE DE LEITURA DE PALAVRAS E PSEUDOPALAVRAS

Palavras reais			
Treino: Leão, Bife, Rosa, Montanha, Floresta e Maionese			
Estímulo	Resposta do aluno	Estímulo	Resposta do aluno
1. Sala		21. Grade	
2. Fada		22. Lebre	
3. Táxi		23. ônix	
4. Belo		24. Prata	
5. Campo		25. Surdo	
6. Carro		26. Bloco	
7. Bosque		27. Sorte	
8. Velho		28. Vaga	
9. Livro		29. Fixo	
10. Prova		30. Orfanato	
11. Operação		31. Caramujo	
12. Presente		32. Saxofone	
13. Alfabeto		33. Aquarela	
14. Resposta		34. Margarida	
15. Parágrafo		35. Gelatina	
16. Importante		36. Crucifixo	
17. Exercício		37. Cotonete	
18. Transporte		38. Crocodilo	
19. Dinheiro		39. Berinjela	
20. Exemplo			

Pseudopalavras		
Treino: Lusa e Naiotise		
Estímulo	Possíveis respostas	Resposta do aluno
1. Tapi	-	
2. Lobe	Lóbe(i) ou lôbe(i)	
3. Cusbe	Cusbe(i)	
4. Jolha	Jôlha ou jôlha	
5. Prina	-	
6. Brele	Brêle(i) ou bréle(i)	
7. Unas	-	
8. Clobo	-	
9. Turse	Tursse(i)	
10. Cifo	Cifo(u)	
11. Beltofa	Beltôfa ou beltófa	
12. Paresta	-	
13. Azercico	Azêrcico(u) ou azêrcico(u)	
14. Prantorca	Prantôrca ou prantórca	
15. Asprona	-	
16. Nefoxosa	Nefochoza ou nefoksoza ou nefossoza	
17. Erequela	Erekêla, erekéla, erecuêla ou erecuéla	
18. Crafissoca	Crafissóca ou crafissôca	

19. Tonecote	Tonecôte(i) ou tonecôte(i)	
20. Laberinja	-	

ANEXO 8 - TESTE PARA RECONHECIMENTO DAS FASES DE LEITURA DE
EHRI

	
	
	
	
Convite	Onça
Tartaruga	Telefone
Festa	Barriga
Chuva	Pedra
Goleiro	Girafa

ANEXO 9 - SUBTESTE DE VOCABULÁRIO

SUBTESTE DE VOCABULÁRIO

Escala de Inteligência Wechsler para Adultos

1. Centavo
2. Cama
3. Navio
4. Consertar
5. Terminar
6. Reunir
7. Tranquilo
8. Almoço
9. Gerar
10. Inverno
11. Remorso
12. Consumir
13. Santuário
14. Evoluir
15. Compaixão
16. Diverso
17. Confidência
18. Amuado
19. Sentença
20. Ontem
21. Audacioso
22. Designar
23. Obstruir
24. Colônia
25. Ponderar
26. Plagiar
27. Relutante
28. Tangível
29. Nefasto
30. Balada
31. Intrepidez
32. Épico
33. Injectiva