



3701 - Trabalho Completo - XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - Reunião Científica Regional da ANPEd (2018)
GT10 - Alfabetização, Leitura e Escrita

EVOLUÇÃO NOS CONHECIMENTOS DE CRIANÇAS SOBRE RELAÇÕES ENTRE GRAFEMAS E FONEMAS NA LEITURA DE PALAVRAS APÓS ALCANÇAREM UMA HIPÓTESE ALFABÉTICA

Eliane Lemos de Oliveira - UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

Agência e/ou Instituição Financiadora: Capes

RESUMO: No presente trabalho apresentamos os resultados de um estudo sobre a aprendizagem de relações entre grafemas e fonemas na leitura por crianças que alcançaram uma hipótese alfabética, a partir da análise dos erros e acertos que evidenciaram na leitura de palavras com regularidades diretas e contextuais. Participaram da pesquisa 30 alunos de turmas do 2º ano do ensino fundamental de uma escola pública de PE.

Palavras-chave: Relação grafema-fonema, Leitura de palavras, Condutas de leitura.

EVOLUÇÃO NOS CONHECIMENTOS DE CRIANÇAS SOBRE RELAÇÕES ENTRE GRAFEMAS E FONEMAS NA LEITURA DE PALAVRAS APÓS ALCANÇAREM UMA HIPÓTESE ALFABÉTICA

1 INTRODUÇÃO

No presente trabalho, apresentamos alguns dos principais resultados evidenciados em nossa pesquisa de mestrado, realizada com crianças com uma hipótese alfabética, de uma escola pública do interior de Pernambuco. Tendo em vista a necessidade de compreendermos as dificuldades vivenciadas pelos alfabetizados quanto à aprendizagem das relações grafema-fonema, após o alcance da hipótese alfabética (NUNES, 1990; MORAIS, 2012; SOARES, 2016), objetivamos acompanhar os principais avanços e dificuldades na aprendizagem de várias relações grafema-fonema na leitura. Analisamos os erros e acertos na leitura de palavras com relações grafema-fonema regulares do português, durante o segundo ano de ciclo de alfabetização, por ser este o ano em que, espera-se que os alunos, por já terem alcançado uma hipótese alfabética, avancem no domínio das relações entre letras e sons, e também por ser o ano em que os conhecimentos ortográficos começam a ser enfocados (cf. BRASIL, 2012). Para fundamentar nossa pesquisa, apoiamos-nos nos aportes da teoria da psicogênese da escrita de Ferreiro & Teberosky (1979), para o entendimento do alcance da hipótese alfabética pelo aprendiz, bem como nos pressupostos de estudiosos como Nunes (1990), Morais (2003, 2012) e Soares (2016), que, por compreenderem que o nível alfabético não deve ser concebido como o último no desenvolvimento da concepção de escrita, preconizam a necessidade de investigação e ensino das relações grafema-fonema, após o alcance da hipótese alfabética, entendendo tal aprendizagem como condição imprescindível para o avanço na alfabetização e desenvolvimento da fluência na leitura e escrita de palavras, frases e textos. Nesse sentido, apoiamos-nos nas principais teorias sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita, dentre elas, a teoria sobre o desenvolvimento da leitura de George Marsh et. al. (1981) e a teoria sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita de Uta Frith (1985). Estes autores consideraram a necessidade de relativização da hipótese alfabética e o uso de regras contextuais e padrões ortográficos na leitura e na escrita de palavras, podendo suas teorias serem caracterizadas, assim, como perspectivas que vão além de uma concepção alfabética de escrita. Por fim, nos baseamos, também, em pesquisas realizadas na última década, sobre leitura e escrita de palavras entre crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, como forma de situar e aproximar nosso estudo das discussões que vêm sendo feitas em relação à aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa se constituiu de um estudo em caráter longitudinal, e teve como referência a proposta de acompanhamento da aprendizagem das relações grafema-fonema, na leitura e na escrita, desenvolvida por Morais (2012), que preconiza o registro e análise dos erros e acertos nas regularidades, logo após o aluno alcançar uma escrita alfabética. Nossos sujeitos foram 30 alunos matriculados em quatro turmas do 2º ano do Ensino Fundamental, todos com hipótese alfabética, de uma escola da Rede Municipal da cidade da Vitória de Santo Antão-PE, selecionados no início do ano, por meio da aplicação de um ditado de palavras com sílabas simples (CV). Após selecionados, os sujeitos foram avaliados no início e no final do ano letivo de 2016, por meio da leitura das palavras constantes no **quadro 1**, abaixo, a partir das quais pudemos avaliar a evolução na leitura das relações diretas e contextuais analisadas.

Quadro 1 – Relações grafema-fonema analisadas e suas respectivas palavras.

REGULARIDADES DIRETAS

| P | B | T | D | F | V | M inicial de sílaba | N inicial de sílaba | L inicial de sílaba |
|---|---|---|---|---|---|---------------------|---------------------|---------------------|
|---|---|---|---|---|---|---------------------|---------------------|---------------------|

| | | | | | | | | |
|---------|--------|--------|---------|--------|------|-----------|-----------|---------|
| Pediu | Fubá | Leite | Pediu | Feijão | Ovos | Macarrão | Margarina | Leite |
| Pegasse | Quiabo | Sapoti | Lâmpada | Fubá | Uva | Margarina | Sabonete | Laranja |

REGULARIDADES CONTEXTUAIS

| | | | | | | | | |
|----------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------------|
| R inicial de sílaba | R final de sílaba | R brando | R encontro consonantal | RR | GA/GO/GU | GU | CA/CO/CU | QUE/QUI |
| Rapadura | Margarina | Foram | Compraram | Macarrão | Margarina | Aguiar | Compraram | Quiabo |
| Repolho | Carne | Laranja | Coentro | Zorra | Galinha | Enguiçou | Macarrão | Queijo |
| JA/JO/JU | Z inicial | S inicial | O átono final | U tônico | E átono | I tônico | ÃO | NH |
| Laranja | Zezinho | Sapoti | Ovos | Fubá | Leite | Sapoti | Feijão | Galinha |
| Caju | Zorra | Sabonete | Coentro | Caju | Sabonete | Margarina | Macarrão | Amanhã |
| Ã | M final de sílaba | N final de sílaba | | | | | | |
| Amanhã | Compraram | Coentro | | | | | | |
| Maçã | Lâmpada | Laranja | | | | | | |

Realizamos o registro em áudio da leitura de cada palavra, por cada aluno, nos dois períodos do ano, o que nos possibilitou, além de uma compreensão mais clara dos erros e dificuldades apresentadas pelos sujeitos na leitura das relações grafema-fonema, a categorização da forma como as crianças leram as palavras, que denominamos de “**condutas de leitura**”, tanto na leitura correta como na leitura incorreta do grafema. As condutas de leitura foram as seguintes:

- *Leitura não silabada, com pronúncia (in)correta do grafema;*
- *Leitura silabada, com síntese, com pronúncia (in)correta do grafema;*
- *Leitura silabada, sem síntese, com pronúncia (in)correta do grafema;*
- *Leitura silabada, com repetição de letras e sílabas, com síntese e pronúncia (in)correta do grafema;*
- *Leitura silabada, com repetição de letras e sílabas, sem síntese, com pronúncia (in)correta do grafema;*
- *Junção de letras para formar sílabas, com síntese e pronúncia (in)correta do grafema;*
- *Junção de letras para formar sílabas, sem síntese e pronúncia (in)correta do grafema*

3 RESULTADOS

Na tabela 1 abaixo, apresentamos os percentuais de acertos verificados na leitura de cada regularidade Direta e Contextual. Em seguida, faremos uma análise qualitativa dos resultados. Por fim, apresentaremos a análise do que denominamos de “**condutas de leitura**”, elaboradas a partir da análise das leituras das crianças, e suas influências sobre os acertos e erros na pronúncia das regularidades.

Tabela 1- Percentagens Médias de acertos na Leitura de cada regularidade Direta e Contextual, no início e no final do ano letivo.

| REGULARIDADES DIRETAS | | | | | | | | | |
|----------------------------------|---------------------|-------------------|-------------------|------------------------|----------|----------|---------------------|---------------------|---------------------|
| Período do ano | P | B | T | D | F | V | M inicial de sílaba | N inicial de sílaba | L inicial de sílaba |
| Início | 98% | 98% | 98% | 92% | 100% | 100% | 92% | 95% | 100% |
| Final | 97% | 100% | 97% | 97% | 100% | 100% | 97% | 95% | 100% |
| REGULARIDADES CONTEXTUAIS | | | | | | | | | |
| Período do ano | R inicial de sílaba | R final de sílaba | R brando | R encontro consonantal | RR | GA/GO/GU | GU | CA/CO/CU | QUE/QUI |
| Início | 92% | 50% | 78% | 43% | 60% | 77% | 30% | 93% | 72% |
| Final | 97% | 80% | 88% | 78% | 83% | 85% | 40% | 97% | 95% |
| Período do ano | JA/JO/JU | ZA...ZU | SA/SO/SU inicial | O átono final | U tônico | E átono | I tônico | ÃO | NH |
| Início | 95% | 97% | 97% | 37% | 97% | 47% | 95% | 87% | 63% |
| Final | 100% | 100% | 100% | 50% | 98% | 57% | 98% | 97% | 78% |
| Período do ano | Ã | M final de sílaba | N final de sílaba | | | | | | |
| Início | 55% | 42% | 63% | | | | | | |
| Final | 71% | 77% | 85% | | | | | | |

A análise da leitura das **relações grafema-fonema diretas** evidenciou, além da ausência total de erros nos grafemas **F**, **V** e do **L**, nos dois períodos do ano, baixo percentual de erros em todas as demais regularidades, com os erros causados, quase unanimemente, pelas substituições de grafemas que notam fonemas produzidos no mesmo ponto de articulação e que constituem pares mínimos (MORAIS, 2003). A análise das **relações grafema-fonema contextuais** demonstrou diferenças na evolução da leitura correta, com algumas

apresentando aumento mais considerável de leitura correta que outras. No grupo das regularidades contextuais com **menor percentual de erros**, estiveram aquelas inseridas em sílabas consoante-vogal (CV), com exceção do dígrafo **QU**, que se configurou como uma das regularidades em que houve maior evolução na leitura correta no último bimestre; o “**R** brando”; a marcação da nasalização com “**ÃO**”; e o **I** e **U** tônicos”. Em se tratando dos contextos com **menor evolução na leitura correta**, os resultados demonstram que esses estiveram inseridos em sílabas não CV, sendo o **M** e **N** em final de sílaba” e o “**R** do encontro consonantal”, com tendência à omissão ou pronúncia do grafema; e o **RR**, com erros por desconsideração da relação contextual. Com relação aos grafemas com maior percentual de erros, estão nesse grupo a marcação da nasalização com **Ã**, com erros decorrentes da omissão da nasalização e da troca do **Ã** por [ãw]; o **E** e **O** átonos; e o dígrafo **GU**, que se configurou como a regularidade em que ocorreu maior percentual de erros nos dois períodos do ano analisados. Em se tratando da análise das “**Condutas de leitura**” e a influência sobre os acertos e erros na leitura das regularidades, os resultados evidenciaram maior presença de leitura correta na categoria “**Leitura não segmentada**”, enquanto que a revisão da pronúncia de algumas das regularidades foi mais frequente na “**Leitura segmentada, com síntese**”. Com relação à leitura incorreta dos grafemas, os resultados revelaram que esta foi mais frequente nas categorias que denominamos **Leitura segmentada (com ou sem síntese)**, com a maior parte dos erros identificados na decodificação de palavras com sílabas não canônicas e com dígrafos, ocasionando erros, principalmente, por *omissão do grafema, pronúncia do nome da letra* e, em menor proporção, *erros por acréscimo de fonema à sílaba, transformando a sílaba CVC em uma sequência CVCV*. Já na **leitura segmentada, com repetição de letras e/ou sílabas (com ou sem síntese)**, além de erros por omissão ou pronúncia do grafema, também foram verificados erros devidos à *pronúncia de outra palavra* e de *palavra sem significado*, sobretudo, no primeiro bimestre. Tais resultados sugerem o uso da rota fonológica, uma vez que, de acordo com Pinheiro (1994) e Salles (2005), na rota fonológica, cuja leitura é sequencial e depende da utilização do conhecimento das regras entre grafema e fonema para a construção da pronúncia correta, tanto a leitura como a escrita são afetadas pela quantidade de letras contidas na palavra, provocando o *efeito de extensão*. Como nossos dados sugerem, somado a esse *efeito de extensão* da palavra, ocorreu o “*efeito da estrutura silábica*”, tendo em vista a maior presença de erros em grafemas inseridos em sílabas complexas e dígrafos. Assim como evidenciado em nossa pesquisa, nos estudos desenvolvidos por Monteiro (2007) e Monteiro e Soares (2014) também foram verificados erros por omissão do grafema, acréscimo de vogal a sílaba e erros devidos à atribuição de valor sonoro incorreto a determinados grafemas, originando a pronúncia de outra palavra e de palavra sem significado. Em nosso estudo, a dificuldade na leitura foi evidenciada não apenas nos erros, mas também, na forma como algumas crianças leram as palavras com sílabas complexas e dígrafos, que ocasionou uma leitura mais segmentada e com repetição de letras e sílabas, e, muitas vezes, sem síntese final.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados evidenciados no presente estudo, entendemos que a análise da leitura de palavras realizada por crianças em início de aprendizagem da leitura, pode nos dar pistas sobre como estão analisando as complexas relações entre fonemas e grafemas e grafemas e fonemas, tal como ocorrem na escrita do português. Com base nos resultados, consideramos a aprendizagem das relações grafema-fonema e das sílabas não canônicas condição imprescindível para o avanço na alfabetização, concordando com Soares (2016, p. 314), quando diz que “só após atingido o domínio de leitura e escrita de sílabas complexas, pode-se considerar que a criança esteja *plenamente alfabetizada*”. A partir da análise do que denominamos no estudo de “condutas de leitura”, e a influência de tais condutas sobre a leitura correta e incorreta dos grafemas, ressaltamos a importância da análise da influência das características das palavras sobre a forma como aprendizes, em início de aprendizagem da leitura, estão lendo as palavras e sobre alguns dos erros cometidos. Dessa forma, concordamos mais uma vez com Soares (2016), quando ressalta a necessidade de conhecimento dos efeitos das características das palavras sobre a leitura e a escrita, por possibilitar uma melhor compreensão não apenas dos processos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita, mas, também, dos tipos e causas de dificuldades que podem aparecer ao longo daquela aprendizagem, sendo essa compreensão necessária para uma orientação adequada da alfabetização. Por fim, compreendemos que nossos resultados sugerem a necessidade de sermos mais cuidadosos e exigentes com o ensino sistemático das correspondências fonema-grafema e grafema-fonema e das sílabas complexas no ciclo de alfabetização, após as crianças terem compreendido o princípio alfabético, algo que certas interpretações do construtivismo, em nosso país, estiveram negligenciando, como aponta Morais (2012).

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral – DICEI. Coordenação Geral do Ensino Fundamental – COEF. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem desenvolvimento do ciclo básico de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental**. Brasília, DF: MEC, 2012.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FRITH, U., 1985. Beneath the Surface of Developmental Dyslexia. In: Patterson, K., Coltheart, M., Marshall, J.C. Surface dyslexia. Hillsdale: Lawrence Erlbaumassociates.
- LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 17ª. ed. São Paulo: Ática, 2009.
- MARSH, G., et al., 1981, «A cognitive developmental approach to reading acquisition», in T. G. WALLER & G. E. MACKINNON, eds., Reading Research: Advances in Theory an Practice, vol. 3., New York, Academic Press.
- MONTEIRO, Sara Mourão. **O processo de aquisição da leitura no contexto escolar por alfabetizandos considerados portadores de dificuldades de aprendizagem**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2007.
- MONTEIRO, Sara M; SOARES, Magda. Processos cognitivos na leitura inicial: relação entre estratégias de reconhecimento de palavras e alfabetização. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 43, n. 2. p. 449-466, abr./jun. 2014.
- MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- _____. Ortografia: este peculiar objeto de conhecimento. In: MORAIS, A.G (Org) **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- PINHEIRO, Ângela Maria Vieira. **Leitura e Escrita: Uma Abordagem Cognitiva**. Editorial Psy, Campinas/SP, 1994.
- SALLES, Jerusa F. **Habilidades e Dificuldades de Leitura e Escrita em Crianças de 2ª Série: Abordagem Neuropsicológica Cognitiva**. Tese (Doutorado em Psicologia)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul- Instituto de Psicologia, 2005.
- SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

