

# A CONTRIBUIÇÃO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO ENSINO DA LEITURA PARA CRIANÇAS DE MEIOS SOCIOECONOMICAMENTE DESFAVORECIDOS

## THE CONTRIBUTION OF PHONOLOGICAL AWARENESS IN THE TEACHING OF READING TO CHILDREN FROM SOCIOECONOMICALLY DISADVANTAGED BACKGROUNDS

**Marco Cesar Krüger da Silva Correio**

*Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)  
marcocesarkruiger@gmail.com*

**Dalva Maria Alves Godoy Correio**

*Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)  
dalvagodoy@gmail.com*

### Resumo

A psicologia cognitiva, por mais de 40 anos, tem empreendido esforços no intuito de melhor compreender os processos envolvidos no ato de ler. Inúmeras pesquisas têm contribuído para verificar e detalhar esses modelos e teorias, produzindo evidências sobre diversos pontos, como, por exemplo, a importância da consciência fonológica na aprendizagem da leitura. Esse artigo tem como objetivo problematizar a noção de que o fator socioeconômico é determinante no desempenho escolar das crianças de baixo nível socioeconômico, apresentando evidências, baseadas em estudos da psicologia cognitiva, de que o ensino explícito e sistemático da consciência fonológica pode auxiliar na superação das dificuldades de aprendizagem da leitura dessas crianças, contribuindo para o seu sucesso escolar.

**Palavras-chave:** Consciência fonológica na leitura. Fator socioeconômico. Formação de professores.

### Abstract

Cognitive psychology, for more than 40 years, has undertaken efforts to better understand the processes involved in reading. Numerous researches have contributed to verify and detail these models and theories, producing evidence on several points, such as the importance of phonological awareness in reading learning. This article aims to problematize the notion that the socioeconomic factor is determinant in the school performance of children of low socioeconomic level, presenting evidence, based on studies of cognitive psychology, that explicit and systematic teaching of phonological awareness can help to overcome the difficulties in learning to read these children, contributing to their school success.

**Keywords:** Phonological awareness in reading. Socioeconomic factor. Teacher qualification.

O presente artigo, de caráter teórico, tem como objetivo problematizar a noção de que o fator socioeconômico é determinante no desempenho escolar das crianças de baixo nível socioeconômico, apresentando evidências, baseadas em estudos da psicologia cognitiva, de que o ensino explícito e sistemático da consciência fonológica pode auxiliar na superação das dificuldades de aprendizagem da leitura dessas crianças, contribuindo para o seu sucesso escolar. Para tanto, inicia com uma breve introdução para situar o leitor no contexto analisado, justificando o tema. A seguir, apresenta as contribuições da ciência da leitura para o entendimento do processo de alfabetização, com especial enfoque nos modelos de leitura e nas teorias de aprendizagem. Na sequência, problematiza a influência do fator nível socioeconômico na alfabetização, apresentando estudos que relatam resultados positivos através da aplicação de programas de ensino baseados nas evidências da psicologia cognitiva. Por fim, discute as implicações da análise realizada.

## Introdução

A maneira de se ensinar a ler e a escrever, ou se alfabetizar, segundo Soares (2016), tem se colocado no meio educacional como uma “questão”, com duplo sentido. O primeiro sentido traz a ideia de *assunto a discutir* ou *dificuldade a resolver*, tomando os métodos de alfabetização como tema a esclarecer. O segundo se refere a *controvérsia* ou *polêmica*, em que os métodos seriam objetos de divergência e desacordo.

Para a autora, no entanto, essa questão não é atual, mas histórica. Esse debate vem sendo travado desde as últimas décadas do século XIX, quando se iniciou o movimento de alternância entre as soluções “inovadoras” e as “tradicionais”. Desse movimento, dois enfoques distintos foram se tornando mais evidentes: os que davam prioridade ao valor sonoro das letras e sílabas, culminando nos métodos fônicos e silábicos; e os que valorizavam a palavra inteira, originando os métodos analíticos e globais, por compreenderem que somente assim a aprendizagem se tornaria significativa, já que as unidades de sentido da fala são as próprias palavras.

Em meado dos anos 1980 surge um novo paradigma, denominado construtivismo, que chega ao Brasil especialmente pela obra de Emília Ferreiro, sendo incorporado a programas de formação de professores e documentos orientadores das propostas pedagógicas e metodológicas. Sua influência foi tão forte que a abordagem construtivista orientou a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s – de 1997, um ano após a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96) – LDB (Soares, 2016).

No entanto, passados vinte anos de vigência da LDB e dos PCN's, bem como mais de um século de debates sobre as abordagens de ensino da leitura e da escrita, a realidade brasileira em termos de desempenho escolar está ainda muito abaixo do esperado, tendo o Brasil ocupado o 59º lugar em Leitura<sup>1</sup> no ranking do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA 2015, dentre os 72 países e economias participantes. Analisando os resultados, o Ministro da Educação Mendonça Filho, em entrevista<sup>2</sup> de 6 de dezembro de 2016, lamenta os números, classificando-os como uma tragédia. Para ele, apesar do aumento em até três vezes do orçamento para o MEC, o desempenho estagnou e até retrocedeu. Mendonça Filho aponta quatro pontos que precisam ter prioridade para se reverter o quadro: alfabetização, formação de professores, Base Nacional Comum Curricular e reforma do ensino médio.

Apesar de ser um dos países que mais investe em educação – o 3º em 2015, segundo a OCDE<sup>3</sup>, o Brasil se mantém muito abaixo do que se espera em termos de resultados. Com o intuito de mostrar a relação entre investimento e resultado na educação, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, que promove o PISA, apresentou um estudo em fevereiro de 2012 sobre os resultados de cada país na avaliação, comparando-os com o investimento que fazem em educação. A Organização observou que a quantia gasta em educação é menos importante do que como os recursos são gastos, e afirmou que os sistemas bem-sucedidos são os que priorizam a qualidade dos professores e acreditam que todos os alunos podem alcançar bons resultados, quando há investimento neles<sup>4</sup>.

Uma vez que, dentre as medidas prioritárias apontadas pelo Ministro da Educação, está o investimento na alfabetização e na formação de professores, que estão de acordo com as afirmações feitas pela OCDE, seria oportuno refletir sobre quais seriam os componentes desse projeto de desenvolvimento da educação que efetivamente pudessem levar os estudantes a melhores resultados, já que desde 2001, com o lançamento de diversos programas de formação continuada para professores alfabetizadores – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), Pró-letramento e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) –, não houve mudanças significativas nos níveis de leitura dos estudantes brasileiros.

<sup>1</sup> Fonte: Resultados do PISA 2015 fornecidos pela OECD. Disponíveis em: < <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf> >. Acesso em: 15 fev. 2017.

<sup>2</sup> Fonte: Entrevista concedida ao Ministério da Educação. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=42741> >. Acesso em: 15 fev. 2017.

<sup>3</sup> Fonte: Portal Brasil. Disponível em: < <http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/11/brasil-e-pais-que-mais-investe-em-educacao-diz-ocde> >. Acesso em: 15 fev. 2017.

<sup>4</sup> Fonte: Pisa em Foco. Disponível em: < <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PISA%20EM%20FOCO%20N13.pdf> >. Acesso em: 15 fev. 2017.

Com relação à formação de professores, Godoy e Viana (2016) apresentam estudo comparativo entre o PNAIC e o PNEP – Programa Nacional do Ensino do Português, utilizado em Portugal. Após destacarem a estrutura e a organização dos dois programas, observam semelhanças e diferenças entre eles. As semelhanças dizem respeito à organização e às estratégias metodológicas utilizadas. As diferenças se relacionam à atualidade dos conteúdos oferecidos e ao tempo de formação destinada a esses conteúdos. Das 120 horas do curso ofertado à formação de professores alfabetizadores nos dois países, em Portugal a quase totalidade das horas foi destinada ao estudo de conteúdos linguísticos, enquanto no Brasil esse tempo foi de 20 horas, dividindo-se entre Sistema de Escrita Alfabética e Gêneros Textuais. Sobre os conteúdos tratados nestes cursos, há uma grande diferença na fundamentação teórica adotada. Enquanto Portugal se apoia nos resultados mais recentes das pesquisas científicas sobre leitura, as referências utilizadas pelo Brasil são as da teoria construtivista, em que os conhecimentos específicos da língua são tratados de maneira periférica.

As opções teórico-metodológicas que embasam o PNEP são oriundas das pesquisas que a ciência da leitura tem realizado, especialmente na área da psicologia cognitiva, possibilitando uma compreensão mais detalhada dos processos mobilizados no ato de ler escrever e na sua aprendizagem. Infelizmente, pouco desses conhecimentos é utilizado no PNAIC.

## **Contribuições da ciência da leitura**

A ciência da leitura tem constatado que a leitura e a escrita são processos cognitivos altamente complexos (Cruz, 2007), nos quais atuam diferentes módulos, ou seja, subsistemas cognitivos que agem de forma semi-independente uns dos outros (Ellis, 1995), e que são responsáveis por diferentes funções nas atividades de leitura e escrita. Esses processos envolvem diversas habilidades, como percepção, memória, pensamento, inteligência e a própria linguagem (Godoy, 2005). Por essa razão, compreendendo que a leitura e a escrita têm suas especificidades bem definidas, de acordo com os processos e as habilidades que mobiliza, Dehaene (2012, grifo nosso) afirma que não há “cem maneiras diferentes” de se ensinar a ler e a escrever, já que essas particularidades precisam ser levadas em consideração durante o processo de ensino e aprendizagem, para que alcance o intento desejado.

Uma das pesquisas que contribuiu notavelmente para o entendimento do processo de leitura é a de Hoover e Gough (1990). Mesmo considerando a leitura uma atividade cognitiva complexa, os autores afirmam que a compreensão leitora (L) é o produto de dois componentes básicos distintos: a decodificação (D) e a compreensão oral (C). Esses três elementos estariam relacionados pela seguinte fórmula:  $L = D \times C$ . Por ela, compreende-se que se uma das duas

capacidades, a decodificação ou a compreensão oral, estiver com problemas, a compreensão leitora fica comprometida. Para que uma pessoa compreenda bem o que está lendo, é necessário, dessa forma, que consiga decodificar ou decifrar eficientemente o texto escrito, bem como que seja dotada de um bom nível de compreensão oral. Dada sua importância, essa pesquisa ainda hoje continua sendo referenciada e replicada (CADIME ET AL., 2016). Interessante observar que, de acordo com a equação, se uma criança ou mesmo um adulto é dotado de baixa compreensão oral, mesmo que decodifique ou reconheça com eficiência palavras, não atingirá o objetivo principal da leitura, que é compreender o que se lê. Essa constatação ressalta a importância do trabalho sistemático no âmbito da oralidade. Da mesma forma, se um indivíduo desenvolveu muito bem a habilidade de compreensão oral, no entanto apresenta dificuldade para decodificar ou reconhecer palavras, sua leitura estará comprometida, já que estará destinando tempo, memória e atenção excessivas ao processo de reconhecimento das palavras, desfalcando esses mesmos recursos para o trabalho de compreensão.

Além desse, outros estudos passaram a se desenvolver em torno da leitura (CRUZ, 2007), na busca pela compreensão de toda a sua complexidade. Esses estudos, a partir dos anos 1960, começam a questionar as concepções tradicionais sobre o tema, refutando as ideias de que ler era um ato essencialmente perceptivo (visual e auditivo), passando a construir modelos que procuravam explicar mais detalhadamente o funcionamento do processo de leitura e escrita.

Na equação proposta por Hoover e Gough (1990) a decodificação é um processo essencial para a atividade de leitura, pois se a decodificação é zero (o mesmo vale para a compreensão oral) o resultado é zero, e não há leitura. Na abordagem cognitiva, o fator decodificação é conhecido como o processo de reconhecimento de palavras. Ellis (1995) propôs um modelo simples para o reconhecimento de palavras, caracterizado por processos mentais que permitem ao leitor identificar, compreender e pronunciar palavras escritas isoladas, e que ainda hoje é referenciado.

De acordo com esse modelo, a palavra escrita é inicialmente identificada pelo módulo chamado Sistema de Análise Visual – SAV, que é responsável por reconhecer nos rabiscos de uma página as letras de uma palavra e também anotar a ordem de cada letra na palavra. As informações produzidas por esse módulo podem percorrer três caminhos. Se a palavra em questão for uma palavra nunca antes lida, ou muito pouco lida e, dessa forma, desconhecida, as informações produzidas são enviadas diretamente para o módulo Nível do Fonema – NF, que ativam os sons das letras identificadas no SAV, permitindo a sua pronúncia. Essa via é conhecida como a via fonológica. No processo de aprendizagem da leitura, essa é a via mais usada, já que as palavras ainda não são familiares, dado o pouco exercício de leitura realizado.

Com o tempo, o aprendiz vai se familiarizando com algumas palavras, especialmente as mais frequentes, e passa a ativar a segunda via da leitura. Essa segunda via é chamada de via lexical. Um dos módulos, chamado Léxico de *Input Visual* – LIV, que é uma espécie de depósito mental de palavras, reconhece a sequência de letras produzida pelo SAV como uma sequência já vista antes, de uma palavra já conhecida, e, por isso, armazenada no depósito mental. Após ser reconhecida, essa informação é enviada para o módulo Sistema Semântico – SS, que é responsável por identificar o significado dessa palavra. Tendo sido identificado, é ativado o módulo Léxico da Produção da Fala – LPF, que é um depósito mental de pronúncias de palavras familiares, que envia ao NF a pronúncia pronta da palavra reconhecida.

O terceiro caminho difere do anterior apenas pelo fato de não ser ativado o módulo SS: a informação do LIV passa diretamente para o LPF. São os casos de palavras conhecidas, em que o seu significado é desconhecido, ou de pessoas que tiveram lesões cerebrais e comprometeram regiões do cérebro destinadas a essa tarefa.

Esse modelo, por explicar o processo de leitura através de duas vias, a lexical e a fonológica, é conhecido como modelo de dupla via. Os modelos de dupla via são amplamente aceitos pelos pesquisadores, porque permitem explicar, ao mesmo tempo, o processo de leitura de palavras conhecidas e palavras desconhecidas.

Ao mesmo tempo em que se procurava compreender os processos mentais envolvidos na leitura de leitores eficientes, foram sendo construídas as teorias de aprendizagem da leitura, com o objetivo de explicar como se aprende a ler. Inicialmente, essas teorias foram se desenvolvendo sob a forma de sequência de estágios, e classificadas de pré-interacionistas, pois somente a partir de um estágio se poderia alcançar o outro (SUCENA & CASTRO, 2010). Após os anos 1980, surgem as teorias interacionistas, que propõem a ausência de uma ordem fixa de estágios, defendendo a contribuição em paralelo dos diferentes processadores, o fonológico e o lexical.

Uma das teorias da aprendizagem da leitura bastante conhecida no meio científico é a da pesquisadora Linnea C. Ehri. Embora considerada como teoria interacionista, Ehri (2013) propõe o processo de aquisição da leitura composto por quatro amplas fases. Na primeira fase, chamada de pré-alfabética, as crianças realizam a leitura de palavras lembrando pistas visuais ou contextuais, como é o caso de rótulos, por exemplo. A transição para a próxima fase, a alfabética parcial, acontece quando os leitores iniciantes passam a conhecer as letras e usá-las, formando conexões parciais na memória para ler palavras. A leitura se dá através do uso das duas estratégias: pistas visuais e conhecimentos iniciais das letras. Um dos processos que impulsiona o conhecimento das letras é a escrita do próprio nome. O conhecimento das letras foi considerado pela autora um forte preditor da leitura futura.

A fase alfabética parcial aparece quando as crianças passam a usar o valor sonoro de algumas letras para relacionar grafia e pronúncia. Ainda não há a habilidade de decodificação nessa fase. As crianças usam pistas fonéticas parciais, ou seja, uma forma alfabética rudimentar de leitura de palavras. Uma das pistas usadas pelas crianças nessa fase é o nome das letras, quando ouvido nas palavras. A transição para a alfabética plena ocorre quando as crianças adquirem a capacidade da decodificação e o conhecimento das relações grafema-fonema. Dentre as capacidades de importância para essa transição, destaca-se a consciência fonêmica.

Na fase alfabética plena, a criança já consegue decodificar palavras novas, adquirindo a capacidade de formar conexões entre todos os grafemas e fonemas em pronúncias para lembrar como se lê uma palavra. Assim, é criado um “sistema mnemônico” com essas informações, aumentando a memória para as palavras. Esse sistema é chamado de “cola” pela autora, pois permite fixar as palavras na memória.

De acordo com essa teoria e com os modelos de leitura de dupla via apresentados, observa-se a importância de determinados conhecimentos e habilidades na transição entre as fases propostas por Ehri (2013). Um deles é o conhecimento das relações grafema-fonema, que permite associar o som à letra encontrada, para que a criança possa decodificar adequadamente as palavras escritas, especialmente nos estágios iniciais de aprendizagem. De acordo com Ehri, esse conhecimento é importante para a passagem da fase pré-alfabética para a alfabética parcial, e essencial para a passagem da alfabética parcial para a alfabética plena. Sem o conhecimento pleno e eficiente das relações entre letras e sons, a leitura de palavras seria muito lenta e ineficaz, sobrecarregando a memória de trabalho – que armazena as informações de curto prazo, influenciando negativamente no processo de compreensão, pois, para bem compreender um texto, a leitura de palavras precisa acontecer de forma rápida e eficaz.

Além disso, o conhecimento das relações grafema-fonema também permite a leitura de palavras desconhecidas, através do uso da via fonológica. E essa leitura é de fundamental importância, já que é através dela que a criança desenvolve o que Share (1995) chama de mecanismo de autoensino. Para ele, a recodificação, que é o processo reiterado de decodificação das letras em sons, funciona como um mecanismo de autoensino, na medida em que possibilita ao aprendiz a aquisição de representações mais detalhadas da ortografia das palavras, que serão necessárias ao conhecimento rápido e autônomo dessas. Sucena e Castro (2010) afirmam que o mecanismo de autoensino depende de três fatores: conhecimento das relações grafema-fonema; consciência fonêmica; e capacidade para utilizar a informação contextual para determinar a pronúncia exata. De acordo com esse mecanismo, quanto mais a criança relê a palavra, melhor ela será lida numa próxima vez. Assim, o exercício da leitura é de grande importância em todas as fases do aprendizado.

Outra habilidade que exerce grande influência no aprendizado da leitura é a consciência fonológica, ou habilidades metafonológicas, que se constitui num conjunto de habilidades que permitem ao aprendiz refletir e manipular de forma consciente os sons da fala (GODOY et al., 2014). A identificação e produção de rimas, bem como a adição, subtração e inversão silábicas e fonêmicas são exemplos de tarefas que caracterizam as habilidades de consciência fonológica. Alguns dos níveis de consciência fonológica, como, por exemplo, a consciência fonêmica, não se desenvolvem de forma espontânea, mas necessitam de um estímulo consciente e se dá em conjunto com o processo da aquisição da escrita.

Para Morais (1996), a consciência fonêmica e o conhecimento do código alfabético surgem simultaneamente. Da mesma forma, para Dehaene (2012) o melhor modelo de aprendizagem fonológica é o de uma interação entre o desenvolvimento dos fonemas – entidades abstratas que representam os sons individuais da fala – e dos grafemas – que dão concretude aos fonemas e são representados pelas letras.

Byrne (1995) mostrou, através de várias pesquisas, que as crianças só conseguem descobrir o princípio alfabético, essencial para o processo de aprendizado da leitura, através de instruções explícitas sobre as correspondências grafema-fonema. Observou, porém, que apenas aquelas crianças que haviam desenvolvido também a consciência fonológica, em conjunto com as correspondências grafema-fonema, conseguiam alcançar tal compreensão.

Ellis (1997) relata diversos estudos de intervenção que confirmam a importância do desenvolvimento da consciência fonológica para um melhor aprendizado da leitura. Um desses estudos relatados por Ellis (1997) é o de Bradley e Bryant (1983), que avaliou a consciência fonológica de 403 crianças de 4 e 5 anos que não tinham qualquer conhecimento das correspondências grafema-fonema. Dessas, 65 crianças foram divididas em quatro grupos, e receberam diferentes formas de ensino durante dois anos. O grupo 1 recebeu treinamento em consciência fonológica; o grupo 2 recebeu o mesmo treinamento, mas com o auxílio de letras plásticas, introduzindo as relações grafema-fonema; os outros dois grupos eram de controle, sendo que um deles recebeu treinamento em categorias semânticas e o outro não recebeu qualquer tipo de treinamento. Ao final da intervenção, os resultados foram impressionantes em relação ao nível de leitura alcançado entre os diferentes grupos. O grupo 2, que recebeu o treinamento em consciência fonológica com o auxílio das letras, estava 14 meses à frente do grupo que não recebeu qualquer treinamento, comprovando a importância do ensino explícito das correspondências grafema-fonema e da consciência fonológica.

Em outro estudo, de Cunningham (1990 apud ELLIS, 1997), em que um grupo de crianças de 5 e 6 anos recebeu treinamento semelhante ao do estudo anterior (um grupo de consciência fonológica sem correspondência grafema-fonema; um grupo de consciência fonológica com explicitação das



correspondências; um grupo de controle que escutava e discutia histórias), ao final do estudo, como no de Bradley e Bryant, os grupos que receberam ensino de consciência fonológica em associação com as correspondências grafema-fonema tiveram melhor rendimento na leitura.

É fato também que a estimulação da consciência fonológica e do conhecimento das letras não tem efeito apenas quando inserida no início do processo de alfabetização, mas também em fases anteriores à alfabetização. Em um estudo longitudinal, que acompanha a evolução de determinadas variáveis através de repetidas avaliações, Share et al. (1984 apud EHRI, 2010) observaram que o conhecimento das letras e a habilidade de segmentação fonêmica de crianças medidos na entrada do jardim de infância mostraram ser os mais fortes preditores da leitura em um ou dois anos depois. Ou seja, aquelas crianças que, no jardim de infância, já demonstravam conhecimento das letras e noção de segmentação fonêmica foram as que tiveram melhor desempenho no processo de alfabetização.

Outra informação importante acerca do ensino da consciência fonológica vem da pesquisa de Chall (1967 apud EHRI, 2010), que enfatiza a contribuição da instrução ou do ensino explícito. Através de uma revisão de vários estudos, Chall observou que o ensino precoce e sistemático em consciência fonológica leva a um melhor desempenho na leitura, ao contrário de um ensino sistemático tardio. Morais (1996, p. 226), com o mesmo entendimento, destaca que “um acesso tardio à consciência fonêmica e à decodificação fonológica não permite realmente recuperar o tempo perdido”.

Conforme os estudos apresentados, ressalta-se a importância do desenvolvimento da consciência fonológica no ensino da leitura e da escrita, especialmente no início do processo. Esse desenvolvimento permite à criança, junto com o conhecimento das relações grafema-fonema, compreender o princípio alfabético e, assim, ter acesso à etapa-chave da leitura – a decodificação fonológica (DEHAENE, 2012), desenvolvendo o autoensino (SHARE, 1995) e, conseqüentemente, a autonomia na leitura. Por esse motivo, compreende-se que as abordagens metodológicas que valorizam o ensino explícito das relações grafema-fonema e o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica são as mais indicadas.

Entretanto, dada a complexidade do processo da leitura, outras variáveis exercem influência sobre o seu desenvolvimento. Uma delas, que tem sido pesquisada e será apresentada a seguir, é a variável socioeconômica.

## **O fator socioeconômico**

Se, por um lado, as evidências trazidas pelos estudos da psicologia cognitiva acerca do aprendizado da leitura podem ser consideradas altamente relevantes para pensar as políticas de formação de professores, com o intuito de melhorar o aprendizado das crianças brasileiras e, conseqüentemente, os resultados das

avaliações nacionais e internacionais, por outro lado o fator socioeconômico tem sido considerado por alguns estudos como determinante na influência do rendimento escolar, de forma que pouco se poderia fazer para auxiliar no desempenho das crianças de classes desfavorecidas economicamente.

Um dos trabalhos que analisa a questão socioeconômica do nosso país com relação ao desempenho educacional é o de Andrews e De Vries (2012), financiado pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, com o objetivo de verificar o impacto da pobreza sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb – em escolas do ensino fundamental. O estudo considerou mais de 5.500 municípios brasileiros e analisou os índices do Ideb desses municípios nos anos de 2005, 2007 e 2009. Segundo os autores, nos últimos vinte anos muitos estudos foram realizados por diversos pesquisadores procurando identificar os fatores que teriam impacto sobre o rendimento escolar dos estudantes, como qualificação de professores, tamanho das turmas, infraestrutura e outros. Os resultados dessas pesquisas, porém, foram inconclusivos, não sendo possível estabelecer uma correlação significativa entre alguns desses fatores e o desempenho escolar. Entretanto, um fator observado por esses estudos, não relacionado diretamente à escola, tem mostrado consistência no seu impacto sobre o desempenho acadêmico: a condição socioeconômica das famílias. Controles estatísticos construídos para isolar os efeitos de família, permitindo que outros efeitos fossem analisados, mostraram que aqueles relacionados às características da escola tinham um impacto muito pequeno sobre o desempenho das crianças. Dito de outra maneira, o rendimento escolar da criança está muito mais relacionado à sua condição socioeconômica do que as condições escolares.

Através de uma análise estatística em sua pesquisa, Andrews e De Vries fizeram uma análise de regressão dos dados coletados, que verifica a relação entre a variável dependente (IDEB) e a independente (nível de pobreza). Essa análise mostrou que, em 2005, mais de 60% da variação do IDEB pode ser explicada pela variação no nível de pobreza no município (quanto mais pobre, em média, o município, mais baixo o IDEB). Essa porcentagem cai para 54% em 2009, continuando ainda significativa. Em outras palavras, o autor afirma, segundo a análise realizada, que, em todos os casos investigados, quanto maior o número de indivíduos vivendo abaixo no nível de pobreza no município, menor é o desempenho escolar desse município.

Os autores concluem reafirmando a forte influência da variável socioeconômica no nível de desempenho escolar nas crianças de baixo nível socioeconômico. Afirmam ainda que, apesar dos investimentos que têm sido feitos na educação para superar esse déficit, “é preciso reconhecer que a melhoria da qualidade da educação também passa pela superação da pobreza” (Ibid., p. 844).

Entretanto, se a questão socioeconômica tem impacto marcante no desempenho dos estudantes, sobretudo os de classes populares, discutimos a seguir se outras variáveis podem auxiliar na superação dessa influência.

## **Influência da consciência fonológica e do fator socioeconômico na aprendizagem**

Algumas pesquisas na área da psicologia cognitiva têm se dedicado a estudar de que maneira o fator social realmente influencia no processo de aprendizagem da leitura e se haveria formas de minimizar, e mesmo suprimir, essa influência. Essas pesquisas têm demonstrado que o nível de consciência fonológica das crianças, independentemente da classe social, está diretamente associado ao nível de desempenho em leitura, sugerindo que um trabalho de ensino sistemático e explícito da consciência fonológica e das correspondências grafema-fonema pode apresentar bons resultados na superação do fator socioeconômico.

Nesse sentido, a pesquisa de Raz e Bryant (1990) traz elementos interessantes sobre a relação consciência fonológica, aprendizagem da leitura e fator socioeconômico. Os autores fizeram um estudo longitudinal com 80 crianças inglesas, divididas em dois grupos: no grupo 1, as crianças provinham de famílias de classe média, e no grupo 2, de famílias de classes socioeconomicamente em desvantagem. O objetivo do estudo foi verificar de que maneira a variável socioeconômica interferia na relação, já demonstrada por diversos estudos, entre a consciência fonológica e o desenvolvimento da leitura.

Inicialmente, os autores verificaram que, antes de entrar na escola, o nível de consciência fonológica e o nível de leitura de ambos os grupos era o mesmo. Porém, algum tempo depois do início da escolarização, uma grande lacuna se abria entre os grupos, com relação às habilidades de consciência fonológica e de leitura. Enquanto as crianças de classe média se desenvolviam muito bem nessas habilidades, as crianças em desvantagem socioeconômica apresentaram um baixo desenvolvimento. Através de uma análise estatística, em que foi relacionado o desempenho em leitura com o da consciência fonológica, verificou-se que algumas das diferenças no nível de leitura puderam ser explicadas como efeito das diferenças em consciência fonológica. Porém, um fato muito interessante observado foi que a diferença na habilidade de leitura de palavras foi reduzida e, em alguns casos, até deixou de existir, quando foi controlada a diferença de consciência fonológica.

Isso significa que, independentemente do grupo socioeconômico a que pertenciam, as crianças que haviam conseguido alcançar um bom desempenho na leitura eram aquelas que haviam desenvolvido de maneira satisfatória a consciência fonológica, demonstrando que a consciência fonológica apresenta mais forte correlação com o desempenho da leitura do que o nível socioeconômico. Mesmo as crianças de classe baixa, que tinham alto nível de consciência fonológica, apresentaram bom desenvolvimento da leitura. Reconhecendo essa superioridade da consciência fonológica, o autor conclui afirmando que as crianças podem ser ajudadas a superar as dificuldades iniciais de leitura através de um ensino que estimule a sua sensibilidade para a consciência fonológica.

A partir desse, outros estudos procuraram investigar de que maneira a estimulação de consciência fonológica impactaria no nível de leitura de crianças socioeconomicamente desfavorecidas. Um desses é o de Carson et al. (2013), que investiga a influência de um programa de ensino explícito das habilidades de consciência fonológica em 195 crianças do primeiro ano pertencentes a diversas classes sociais da Nova Zelândia. A pesquisadora observou que, independentemente do fator socioeconômico, as crianças que receberam o ensino de consciência fonológica durante 10 semanas apresentaram melhoras evidentes com relação ao grupo controle (que não recebeu o ensino). Ao final do programa, o número de crianças com dificuldades na leitura no grupo controle era de 26%, enquanto que no grupo experimental era de apenas 6%. A autora conclui sugerindo que um programa de ensino de consciência fonológica curto, de 10 semanas, pode melhorar consideravelmente o nível de leitura de crianças de classes menos favorecidas social e economicamente.

Carson cita ainda outros três estudos do mesmo gênero que obtiveram resultados positivos com o ensino da consciência fonológica para crianças socialmente desfavorecidas. Um deles é o de Shapiro e Solity (2008). Seu estudo, realizado na Inglaterra, contou com 331 crianças e durou 3 anos. O programa foi aplicado pelos próprios professores em suas salas de aula. No início do programa, as crianças tinham a idade média de 4 anos e 8 meses. Nos dois primeiros anos do estudo, as crianças receberam um ensino semanal de curta duração (3 vezes por semana, em sessões de 12 minutos). No último ano, o ensino foi retirado, e foi avaliada a permanência dos resultados alcançados nos dois primeiros anos. Os resultados foram muito positivos: os grupos de controle (nos quais não houve intervenção) apresentaram, ao final do estudo, 20% de crianças com dificuldade, enquanto, nos grupos em que foi aplicado o ensino, esse número foi reduzido para 5%. Os autores concluíram que curtas sessões semanais de ensino de consciência fonológica podem ter impacto significativo no desenvolvimento da leitura em crianças com baixo nível de consciência fonológica.

Shapiro e Solity (2008) ainda citam em seu artigo diversos outros estudos que alcançaram resultados semelhantes, como os de Foorman, Francis, Fletcher, Schatschneider & Mehta (1998); Fuchs et al. (2001); Hatcher, Hulme & Snowling (2004); e Leafstedt, Richards & Gerber (2004).

## Discussão

Pelos estudos anteriormente referidos parece não restar dúvida de que a estimulação da consciência fonológica, quando associada ao conhecimento das relações grafema-fonema e ensinada de forma explícita e sistemática, favorece o bom desempenho da leitura. No caso especialmente enfocado por alguns

estudos – de crianças desfavorecidas socioeconomicamente, percebeu-se que o ensino dessa dupla é ainda mais promissor, já que apresenta a possibilidade de evitar, tanto quanto possível, a forte influência da variável socioeconômica.

Assim, contrariando a opinião de alguns pesquisadores, como de Andrews e De Viers, que atribuem o fracasso escolar essencialmente à questão socioeconômica, como verificado na maioria dos casos observados pelos resultados estatísticos de seu estudo, o enfoque nas habilidades relacionadas à consciência fonológica, especialmente em crianças de níveis socioeconômicos desfavorecidos, em que há pouca estimulação das habilidades linguísticas em geral, se apresentam como um forte aliado no combate às dificuldades de leitura.

Entretanto, como se discutiu a princípio neste artigo, nos parece fundamental que os professores tenham acesso a essas informações. Os cursos de formação de professores alfabetizadores precisariam renovar seus referenciais teóricos e, ao menos, apresentar as abordagens mais atuais no campo do ensino-aprendizagem da leitura, o que poderia resultar em franca discussão e ampliação de práticas de ensino (GODOY & VIANA, 2016). Alguns países – como Portugal, que pela primeira vez nos resultados do PISA ficou acima da média da OCDE, alcançando o 18º lugar em leitura<sup>5</sup> – já perceberam a importância de incorporar os conhecimentos produzidos pela psicologia cognitiva na formação de seus professores alfabetizadores (Ibid.), e têm investido nesse caminho, procurando favorecer o aprendizado de suas crianças.

A ciência da leitura, através de pesquisas rigorosas que oferecem inúmeras evidências para melhor compreender o processo de aprendizagem da leitura, e como ensiná-la, poderia receber mais espaço nos postulados teóricos que norteiam as propostas curriculares do nosso país, especialmente quando se ouve do próprio ministro da educação que vivemos um período de tragédia educacional. Considerando que seu propósito é investir melhor na educação, conforme indicam os dados do PISA, pois investir mais não tem resolvido (mesmo triplicando o orçamento total da educação obtivemos um retrocesso em termos de desempenho), um grande passo seria a atualização dessas propostas com base em informações mais seguras, respaldadas pelo rigor científico, que mostram resultados claros e contundentes, como os observados nas pesquisas já apresentadas.

Porém, enquanto isso não acontece, continuarão valendo os resultados apresentados pelo estudo de Andrews e De Vries (2012). Com isso, aqueles que pertencem às classes desfavorecidas socioeconomicamente continuarão impossibilitados de exercer sua plena cidadania em face das dificuldades encontradas em ler e compreender o que lê e se comunicar utilizando o código escrito.

<sup>5</sup> Fonte: IAVE. Disponível em: <[http://iave.pt/np4/file/310/Sum\\_rio\\_Executivo\\_PISA2015.pdf](http://iave.pt/np4/file/310/Sum_rio_Executivo_PISA2015.pdf)>. Acesso em: 18 fev. 2017.

## Referências

- ANDREWS, C. W.; DE VRIES, M. S. Pobreza e municipalização da educação: análise dos resultados do IDEB (2005-2009). *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 147, p. 826-847, set./dez. 2012.
- BRASIL. Ministério de Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – Lei nº 9394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- 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. cap. 2. p. 39-67.
- CARDIME, I. et al. The role of word recognition, oral reading fluency and listening comprehension in the simple view of reading: a study in an intermediate depth orthography. *Reading and writing*, v. 30, n. 3, p. 591-611, 2017.
- CARROLL, Julia M.; SNOWLING, Margaret J. Language and phonological skills in children at high risk of reading difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Universidade de York, v. 45, n. 3, p. 631-640, 2004.
- CARSON, Karin L. et al. Classroom Phonological Awareness Instruction and Literacy Outcomes in the First Year of School. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, v. 44, p. 147-160, abr. 2013.
- CRUZ, Vitor. *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa: Lidel, 2007.
- DEHAENE, Stanislas. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Trad. Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.
- ELLIS, Andrew W. *Leitura, Escrita e Dislexia: uma análise cognitiva*. Tradução de Dayse Batista. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- EHRI, L. C. O desenvolvimento da leitura imediata de palavras: fases e estudos. In: SNOWLING, M. J.; HULME, C. (Orgs.). *A ciência da leitura*. Porto Alegre: Penso, 2013. cap. 8.
- GODOY, Dalva Maria Alves. *Aprendizagem inicial da leitura e da escrita no português do Brasil: influência da consciência fonológica e do método de alfabetização*. 2005. Tese (Doutorado em Linguística). Curso de Pós-Graduação em Linguística. Centro de Comunicação e Expressão. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.
- GODOY, Dalva Maria Alves; FORTUNATO, Natália; PAIANO, Aline. Panorama da última década de pesquisas com testes de consciência fonológica. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 22, n. 2, p. 313-328, 2014.
- GODOY, Dalva Maria Alves; VIANA, Fernanda Leopoldina. Conteúdos linguísticos como subsídio à formação de professores alfabetizadores – a experiência do Brasil e de Portugal. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 97, n. 245, p. 82-96, jan./abr. 2016.
- HOOVER, Wesley A.; GOUGH, Philip B. The simple view of reading. *Reading and Writing*, Holanda, v. 2, p. 127-160, 1990.
- MORAIS, José. *A arte de ler*. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1996.
- RAZ, Ita Standen; BRYANT, Peter. Social background, phonological awareness and children's reading. *British Journal of Developmental Psychology*, v. 8, n. 3, p. 209-225, set. 1990.
- SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.