



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SHEILA COUTINHO PAIVA PITOMBO

**A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E O ENSINO DAS RELAÇÕES LETRA-
SOM PARA A COMPREENSÃO DO PRINCÍPIO ALFABÉTICO:
RESULTADOS DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO**

Feira de Santana
2016

SHEILA COUTINHO PAIVA PITOMBO

**A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E O ENSINO DAS RELAÇÕES LETRA-
SOM PARA A COMPREENSÃO DO PRINCÍPIO ALFABÉTICO:
RESULTADOS DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de concentração Culturas, Formação e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Amali de Angelis Mussi

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Édiva de Sousa Martins

Feira de Santana – BA
2016

Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado

Pitombo, Sheila Coutinho Paiva

P76c A consciência fonológica e o ensino das relações letra-som para a compreensão do princípio alfabético: resultados de um programa de intervenção./ Sheila Coutinho Paiva Pitombo. Feira de Santana, 2016. 196f.: il.

Orientadora: Amali de Angelis Mussi

Coorientadora: Édiva de Sousa Martins

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

1.Consciência fonológica. 2.Relações letra-som. 3.Princípio alfabético. 4.Programa de intervenção. I.Mussi, Amali de Angelis (orient.). II.Martins, Édiva de Sousa. III.Universidade Estadual de Feira de Santana. IV. Título.

CDU: 372:801.4

SHEILA COUTINHO PAIVA PITOMBO

A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E O ENSINO DAS RELAÇÕES LETRA-SOM PARA A COMPREENSÃO DO PRINCÍPIO ALFABÉTICO: RESULTADOS DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de Culturas, Formação e Práticas Pedagógicas, na Universidade Estadual de Feira de Santana, pela seguinte banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Amali de Angelis Mussi – Orientadora
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS

Prof^a. Dr^a. Édiva de Sousa Martins – Coorientadora
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Prof^a. Dr^a. Lílian Miranda Bastos Pacheco – Primeira Examinadora
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS

Prof^a. Maria Regina Maluf, Ph.D – Segunda Examinadora
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC

Prof. Dr. Wilson Pereira de Jesus - Terceiro Examinador
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS

Prof^a. Dr^a. Ana Carla Ramalho Evangelista Lima – Examinadora
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS

Feira de Santana, 17 de agosto de 2016.

Resultado: APROVADA

Dedico este trabalho aos meus queridos pais e irmãos. Vocês são meu porto seguro, meu alicerce de amor, compreensão e apoio em todos os momentos da minha vida.

AGRADECIMENTOS

“Deem graças em todas as circunstâncias, pois esta é a vontade de Deus para vocês em Cristo Jesus” (1Ts 5:18).

A Deus, pelo dom da vida, por conceder-me a graça de ter realizado este trabalho, por ouvir as minhas súplicas e orações, dando-me força, acalmando o meu coração e a minha mente nos momentos de dificuldades.

Aos meus amados pais, Jarleno e Maria do Carmo pelo amor incondicional, pelo zelo e atenção que sempre tiveram comigo, pelas palavras de incentivo nos momentos difíceis. Saibam que os valores que vocês ensinaram para mim e meus irmãos, assim como o investimento em nossa educação, foram essenciais para a nossa formação enquanto seres humanos e profissionais que tentam ser do bem e fazer o melhor, dentro das nossas possibilidades. Hoje vocês colhem os frutos do que foi semeado durante a nossa vida. Obrigada por tudo e que Deus os abençoe!

Aos meus queridos irmãos Jarleno e Jonleno, ou carinhosamente, Ninho e Jon, pelo amor, pelas palavras de incentivo, por torcerem sempre por mim. Agradeço a Ninho pela ajuda nas questões técnicas de informática, pelas idas e vindas à UNEB, e a Jon pelas aulas de estatística e elaboração dos gráficos. Vocês são pessoas muito importantes na minha vida!

Aos meus queridos avós Maria de Lourdes e Waldemar, pelo carinho e por torcerem sempre por mim.

À professora Amali de Angelis Mussi, minha querida orientadora, por ter escolhido o meu projeto durante a entrevista de seleção, mesmo não sendo da sua linha de pesquisa, por ter acreditado em meu potencial e em minha pesquisa. A senhora foi um anjo que Deus colocou em minha caminhada durante o Mestrado, sempre presente,

carinhosa, atenciosa, humana, humilde, acolhedora e disposta a ajudar no que fosse possível. Te admiro muito como pessoa e profissional brilhante, competente, comprometida e incansável que és. Suas palavras de incentivo, principalmente nesta etapa final, deram-me um ânimo novo para continuar. Aprendi muito com a senhora durante esses últimos anos e sou muito grata por tudo o que fez por mim. Saiba que tens um lugar especial reservado em meu coração!

À professora Édiva de Sousa Martins, minha também querida coorientadora pela brilhante contribuição nos encaminhamentos da pesquisa em relação à alfabetização, à consciência fonológica e ao programa de intervenção. Com a sua parceria, este trabalho tomou uma dimensão mais madura e abrangente, com referências de autores da área de alfabetização que até então eu não conhecia. Admiro a sua competência, responsabilidade, atenção e humildade. Obrigada pelo apoio e pelas palavras de incentivo nos momentos de desânimo. Que o Senhor te abençoe sempre!

À professora Lílian Miranda Bastos Pacheco por despertar em mim o desejo de ser pesquisadora, ensinando-me a escrever e a participar de eventos científicos, quando brevemente estive em seu grupo de pesquisa. Agradeço por ter me presenteado com a tese da professora Neusa Diniz, que foi um importante referencial na elaboração deste trabalho. Agradeço também às suas contribuições na ocasião da banca de qualificação, que inicialmente deixaram-me em conflito sobre qual caminho seguir, mas que depois foram fundamentais para o resultado da pesquisa. Muito obrigada por tudo, minha querida!

À professora Ana Carla Ramalho Evangelista Lima pelas sugestões, críticas e importantes contribuições durante a banca de qualificação. Obrigada!

À professora Maria Regina Maluf pelas críticas construtivas feitas após a apresentação dos resultados parciais deste trabalho em um evento de alfabetização

realizado em Natal - RN, que foram fundamentais para o delineamento da metodologia da pesquisa. Agradeço também por ter aceito gentilmente o convite para participar da banca. É uma honra e uma imensa satisfação poder contar com as suas valiosas contribuições. Muito obrigada!

Ao professor Aristeu Vieira da Silva pela elaboração dos testes estatísticos deste trabalho, bem como pela sua atenção e disponibilidade em ajudar.

Aos professores ministrantes das disciplinas da Turma 4 do Mestrado em Educação: Antonia Almeida Silva, Denise Helena Pereira Laranjeira, Lílian Miranda Bastos Pacheco, Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante, Marinalva Lopes Ribeiro e Miguel Almir Lima de Araújo. Agradeço a atenção e por vocês ajudarem na construção de novos conhecimentos fundamentais para a vida acadêmica.

Ao professor Wellington Araujo Silva por ter me dado a oportunidade de cursar a disciplina Metodologia da Pesquisa em Educação como aluna ouvinte, no ano de 2012, na qual pude gestar o pré-projeto deste trabalho a partir das discussões e contribuições realizadas nas suas aulas. Obrigada, professor!

À Professora Luciene Souza Santos por ter me proporcionado uma experiência enriquecedora durante a realização do Estágio Docência na disciplina Fundamentos e Ensino da Leitura, Escrita e Produção de Textos. Obrigada pela parceria e aprendizagens que me ajudaram a iniciar a construção da minha identidade de professora universitária!

Aos colegas da Turma 4 do Mestrado em Educação pelas discussões em sala que foram fundamentais para o meu processo de aprendizagem: Aldrin da Costa Cruz, Ana Lídia Santana Batista, Anny Karine Matias Novaes Machado, Arigésica Andrade Moura, Bárbara Mercedes Santiago Ferreira, Cleudinete Ferreira dos Santos Souza, Elci Nilma Bastos Freitas, Eliana Carlota Mota Marques Lima, Everton Menezes Silva,

Gabriela Barbosa Souza, Inah de Oliveira Fernandes, Ludimila de Oliveira Barros, Luzineide Vieira de Sousa, Marta Martins Meireles, Maura Evangelista dos Santos, Mona Ribeiro Nascimento, Nathalie Nunes Daltro de Castro, Rosana Fernandes Falcão e Vanessa Batista Mascarenhas.

Aos funcionários da secretaria do Mestrado, Aletheya Patrícia, Hélio e Regina pela atenção e disponibilidade.

À Universidade Estadual de Feira de Santana por ter concedido o afastamento das minhas atividades profissionais pelo período de um ano, sem o qual não conseguiria realizar o programa de intervenção desta pesquisa.

À equipe do Centro de Educação Básica da UEFS (Creche) pelo apoio e compreensão durante o período de realização do Mestrado, em especial agradeço à Noélia, Cláudia, Marinalva, Dilma, Rita, France e Luíza por sempre terem uma palavra de incentivo nos momentos de dificuldades e por torcerem por esta conquista.

A toda a equipe da Escola Municipal João Marinho Falcão pelo incentivo, amizade, carinho e respeito que tem por mim. Agradeço em especial à Equipe Gestora: Girlene, Ilca, Gilza e Antonia, por permitirem a realização desta pesquisa, pelo apoio, orações, palavras de incentivo e compreensão.

À querida professora Lygia Sarkis, amiga e diretora da Escola Ativa Montessoriana, por sempre ter acreditado em meu trabalho, me incentivado a estudar e a crescer. Obrigada, Pró Lygia, por ter me dado a oportunidade de ser uma professora alfabetizadora e partilhar comigo o desejo de ver a alfabetização acontecer, de fato, em nosso país para os que mais precisam.

À amiga Cláudia Guimarães pela disponibilidade em me ajudar na confecção dos materiais pedagógicos utilizados na aplicação do programa de intervenção. Sua colaboração foi valiosa! Obrigada!

À amiga Andreia Castiglioni pelas traduções e incentivo, e ao amigo Eduardo Mattos pela formatação da dissertação e disponibilidade. Vocês ajudaram bastante no momento que eu mais precisava! Obrigada!

À professora Vanuzia Araújo por permitir que eu adentrasse o seu espaço, sua sala de aula, para que pudesse realizar esta pesquisa com os seus alunos. Só tenho a agradecer todo apoio, colaboração e incentivo durante o período da aplicação do programa de intervenção. Muito obrigada!

Finalmente, agradeço às crianças que participaram desta pesquisa, bem como a seus pais ou responsáveis por terem permitido. Sem vocês este trabalho não seria possível. Guardarei para sempre em minha memória os momentos especiais, os sorrisos, os abraços e as aprendizagens de vocês! Obrigada, meus meninos!

Bê-a-Bá

Toquinho e Elifas Andreato

Quando a gente cresce um pouco
É coisa de louco o que fazem com a gente:
Tem hora pra levantar,
hora pra se deitar,
Pra visitar parente.
Quando se aprende a falar,
se começa a estudar,
Isso não acaba nunca.
E só vai saber ler,
só vai saber escrever
Quem aprender o bê-a-bá.
E além do abecedário,
um grande dicionário
Vamos todos precisar:
Com A escrevo amor,
com B bola de cor,
Com C eu tenho corpo, cara e coração.
Com D ao meu dispor escrevo dado e dor,
Com E eu sinto emoção!
Com F falo flor,
com G eu grito gol
Com H de haver eu posso harmonizar.
Com I desejo ir,
com J volto já,
com L tenho luar.
Com M escrevo mão, mamãe, manjericão,
Com N digo não e o verbo nascer.
Com O eu posso olhar,
com P paparicar,
Com Q eu quero querer.
Com R posso rir,
Com S sapoti,
Com T tamanduá,
com U Urubupungá.
Com V juro que vi,
com X faço xixi,
No fim o Z da zebra.



RESUMO

Esta dissertação é o resultado de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa 2: Culturas, Formação e Práticas Pedagógicas, da Universidade Estadual de Feira de Santana, que tem por objetivo analisar os resultados de um programa de intervenção composto por atividades de consciência fonológica e atividades de ensino das relações letra-som para a compreensão do princípio alfabético com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental que não conseguiram garantir a aprendizagem da leitura e da escrita no momento adequado. Ao final do ciclo de alfabetização, muitas crianças ainda não garantiram competências básicas de leitura e escrita, apresentando dificuldades na compreensão do princípio alfabético. Inúmeras pesquisas realizadas mostram que há influência da consciência fonológica no desempenho das crianças na apropriação da linguagem escrita. Outros estudos sugerem que programas de intervenção em consciência fonológica apresentam resultados positivos na aprendizagem de crianças com dificuldades na leitura e na escrita. Pesquisas têm sugerido que o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica atrelado ao ensino explícito das relações letra-som favorece, de uma forma mais efetiva, a descoberta do princípio alfabético pela criança. Dessa forma, para alcançarmos o objetivo traçado, realizamos uma investigação de natureza experimental realizada com um grupo controle (GC) e um grupo de pesquisa (GP), em cinco fases: pré-teste, aplicação da I fase do programa de intervenção, pós-teste 1, aplicação da II fase do programa de intervenção e pós-teste 2. Os dados encontrados nos testes de leitura e escrita das crianças foram analisados nas abordagens qualitativa e quantitativa. Os resultados revelaram que a participação dos alunos do grupo de pesquisa no programa de consciência fonológica e ensino das relações letra-som oportunizou um avanço na compreensão do princípio alfabético, evidenciando a importância do investimento nas habilidades metalinguísticas e no ensino sistemático das correspondências grafema-fonema no processo de alfabetização. Os dados apresentados nesta pesquisa sugerem importantes implicações educacionais, no que diz respeito à formação de professores e à utilização de atividades de desenvolvimento de habilidades metalinguísticas, tais como a consciência fonológica, além do ensino lúdico, sistemático e ordenado das correspondências grafema-fonema.

Palavras-chave: Consciência fonológica. Relações letra-som. Princípio alfabético. Programa de intervenção.

ABSTRACT

This dissertation is the result of a research carried out in the Post-Graduate Education in Research Line 2: Culture, Formation and Pedagogical Practices, in the Universidade Estadual de Feira de Santana, which aims to analyze the results of a program intervention consists of phonological awareness activities and educational activities of the letter-sound relationships for understanding the alphabetic principle in students of the 3rd grade of elementary school who failed to ensure the reading and writing learning at the right time. At the end of the literacy cycle, many children don't even guaranteed basic skills of reading and writing, presenting difficulties in understanding the alphabetic principle. Many researches show that there is influence of phonological awareness on children's performance in the written language appropriation. Other studies suggest that intervention programs in phonological awareness are positive for learning of children with difficulties in reading and writing. Researches have suggested that the development of phonological awareness skills linked to the explicit teaching of letter-sound relationships favors a more effective way, the discovery of the alphabetic principle by the child. Thus, to achieve the established objective, we conducted an experimental nature of research carried out in five phases: pre-test, application of the First Phase of the intervention program, post-test 1, implementation of Second Phase of the intervention program and post-test 2. The data found in the reading and writing tests the children were analyzed in qualitative and quantitative approach. The results revealed that the participation of students in the research group in phonological awareness program, and teaching of letter-sound relationships provided an opportunity a breakthrough in the understanding of the alphabetic principle, highlighting the importance of investing in metalinguistic skills and systematic teaching of grapheme-phoneme correspondences in the literacy process. The data presented in this study suggest important educational implications with regard to teacher formation and the use of metalinguistic skills development activities, such as phonological awareness, in addition to systematic and orderly teaching of grapheme-phoneme correspondences.

Keywords: Phonological awareness. Letter-sound relationships. Alphabetic principle. Intervention program.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Distribuição percentual dos estudantes nos níveis de proficiência em Leitura da ANA – 2014	31
Figura 2	Distribuição percentual dos estudantes nos níveis de proficiência em Escrita da ANA – 2014	32
Figura 3	Fases da Pesquisa	62
Figura 4	Desempenho Final dos Alunos (2011-2015)	64
Figura 5	Médias do IDEB – 5º Ano (2005-2013)	65
Figura 6	Análise das escritas dos grupos de comparação e de pesquisa no pré-teste	78
Figura 7	Análise das escritas dos grupos de comparação e de pesquisa no Pós-teste 1	81
Figura 8	Análise das escritas dos grupos de comparação e de pesquisa no Pós-teste 2	84
Figura 9	Análise dos testes de escrita do Grupo de Comparação	87
Figura 10	Análise dos testes de escrita do Grupo de Pesquisa	87
Figura 11	Análise das leituras dos grupos de comparação e de pesquisa no Pré-teste	89
Figura 12	Análise das leituras dos grupos de comparação e de pesquisa no Pós-teste 1	93
Figura 13	Análise das leituras dos grupos de comparação e de pesquisa no Pós-teste 2	96
Figura 14	Análise dos testes de leitura do grupo de comparação	99
Figura 15	Análise dos testes de leitura do grupo de pesquisa	99

Figura 16	Crianças realizando atividade de identificação das rimas na parlenda	101
Figura 17	Crianças realizando o Jogo Caça-Rimas	102
Figura 18	Crianças realizando atividade do jogo Bingo dos Sons Iniciais	102
Figura 19	Crianças realizando atividade de identificação de palavras na poesia	103
Figura 20	Crianças realizando atividade de formação de palavras com silabário	104
Figura 21	Crianças realizando o Jogo das Caixinhas	104
Figura 22	Crianças realizando atividade de Caçada de Palavras	106
Figura 23	Crianças realizando Jogo Mais Uma	106

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	IDEB – Metas e Resultados (2011 e 2013) – Anos iniciais do Ensino Fundamental	27
Tabela 2	Alunos participantes do grupo de pesquisa (GP)	66
Tabela 3	Alunos participantes do grupo de comparação (GC)	67
Tabela 4	Estatísticas descritivas e análise das tarefas de escrita do grupo de pesquisa (GP) e do grupo de comparação (GC)	77
Tabela 5	Escritas do grupo de comparação no Pré-teste	79
Tabela 6	Escritas do grupo de pesquisa no Pré-teste	80
Tabela 7	Escritas do grupo de comparação no Pós-teste 1	82
Tabela 8	Escritas do grupo de pesquisa no Pós-teste 1	82
Tabela 9	Escritas do grupo de comparação no Pós-teste 2	84
Tabela 10	Escritas do grupo de pesquisa no Pós-teste 2	85
Tabela 11	Estatísticas descritivas e análise das tarefas de leitura do grupo de pesquisa (GP) e do grupo de comparação (GC)	88
Tabela 12	Transcrição das leituras do grupo de comparação no Pré-teste	90
Tabela 13	Transcrição das leituras do grupo de pesquisa no Pré-teste	91
Tabela 14	Transcrição das leituras do grupo de comparação no Pós-teste 1	94
Tabela 15	Transcrição das leituras do grupo de pesquisa no Pós-teste 1	95
Tabela 16	Transcrição das leituras do grupo de comparação no Pós-teste 2	97
Tabela 17	Transcrição das leituras do grupo de pesquisa no Pós-teste 2	97

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
GC	Grupo de Comparação
GP	Grupo de Pesquisa
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
1. CAPÍTULO 1: PROBLEMATIZANDO O OBJETO DE ESTUDO	22
1.1 APROXIMAÇÕES COM O OBJETO DE PESQUISA	22
1.2 PANORAMA ATUAL DA ALFABETIZAÇÃO	24
1.3 ESTUDOS SOBRE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	34
1.4 DELINEANDO A PESQUISA	40
2. CAPÍTULO 2: REFLEXÃO TEÓRICA	42
2.1 O QUE A CRIANÇA PRECISA SABER PARA APRENDER A LER E A ESCREVER: CONDIÇÕES COGNITIVAS	42
2.2 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA	51
3. CAPÍTULO 3: O PERCURSO METODOLÓGICO	59
3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA	59
3.2 LOCAL E PARTICIPANTES	63
3.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS	67
3.3.1 Pré-teste (I fase)	68
3.3.2 Programa de Intervenção (I fase)	70
3.3.3 Pós-teste (I fase)	72
3.3.4 Programa de Intervenção (II fase)	72
3.3.5 Pós- teste (II fase)	73
3.4 ANÁLISE DE DADOS	75
4. CAPÍTULO 4: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	76
4.1 DESEMPENHO DAS CRIANÇAS NAS TAREFAS DE ESCRITA	76
4.1.1 Desempenho dos GP e do GC no pré-teste	78
4.1.2 Desempenho do GP e do GC no pós-teste 1	81

4.1.3 Desempenho do GP e do GC no pós-teste 2	83
4.1.4 Desempenho do GC e do GP no pré-teste, pós-teste 1 e pós-teste 2	85
4.2 DESEMPENHO DAS CRIANÇAS NAS TAREFAS DE LEITURA	88
4.2.1 Desempenho dos GP e do GC no pré-teste	89
4.2.2 Desempenho do GP e do GC no pós-teste 1	92
4.2.3 Desempenho do GP e do GC no pós-teste 2	96
4.2.4 Desempenho do GC e do GP no pré-teste, pós-teste 1 e pós-teste 2	98
4.3 ASPECTOS QUALITATIVOS DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	113
APÊNDICES	119
ANEXOS	149

INTRODUÇÃO

Esta dissertação é o resultado de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa 2: Culturas, Formação e Práticas Pedagógicas, da Universidade Estadual de Feira de Santana, que tem por objetivo analisar os resultados de um programa de intervenção composto por atividades de consciência fonológica e atividades de ensino das relações letra-som para a compreensão do princípio alfabético em alunos do 3º ano do Ensino Fundamental que não conseguiram garantir a aprendizagem da leitura e da escrita no momento adequado.

O primeiro capítulo, denominado “Problematizando o objeto de estudo”, traz as aproximações da pesquisadora com o objeto de estudo, bem como a problemática da pesquisa, contextualizando com os dados recentes sobre o panorama da alfabetização nos níveis nacional e mundial, trazendo também os resultados de alguns estudos sobre a temática.

O segundo capítulo, intitulado “Reflexão teórica” traz a fundamentação sobre o processo de alfabetização e a aprendizagem da leitura e da escrita, embasada nos teóricos da Psicologia Cognitiva, bem como as contribuições da habilidade metalinguística de consciência fonológica e do ensino das relações letra-som para a compreensão do princípio alfabético.

No terceiro capítulo, “O percurso metodológico”, trazemos o delineamento da pesquisa, elencando local, participantes, instrumentos, procedimentos e definição da análise dos dados.

No quarto capítulo, denominado “Análise e discussão dos resultados”, evidenciamos os resultados do desempenho das crianças nos testes de leitura e escrita, através da análise quantitativa e qualitativa, explicitando também como ocorreu a aplicação do programa de intervenção.

Nas considerações finais, discutimos à luz do referencial teórico os resultados observados após a aplicação do programa de intervenção, bem como sugerimos implicações educacionais a partir do que foi confirmado que o

desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica e do ensino das relações letra-som favorece a compreensão do princípio alfabético.

CAPÍTULO 1

PROBLEMATIZANDO O OBJETO DE ESTUDO

“Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca,
não aprendo nem ensino.”

Paulo Freire

Esta curiosidade da qual Paulo Freire refere-se nos inquietou bastante na busca em compreender melhor o processo de alfabetização das crianças, principalmente pela nossa preocupação com as crianças que não conseguem alfabetizar-se nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Partindo deste interesse, propomos esse trabalho de intervenção em consciência fonológica e no ensino das relações letra-som para que essas crianças pudessem avançar na compreensão do princípio alfabético.

Neste capítulo contextualizamos e problematizamos o objeto de pesquisa, relacionando-o à nossa trajetória profissional que impulsionou tal estudo, com o atual panorama da alfabetização no Brasil e no mundo, assim como com as pesquisas atuais na área.

1.1 Aproximações com o objeto de pesquisa¹

A presente pesquisa surgiu em decorrência da minha trajetória profissional, especialmente do meu interesse na alfabetização e no letramento de crianças, e das minhas inquietações enquanto educadora que deseja um ensino público de qualidade, com a garantia de efetiva aprendizagem de todos, indistintamente.

Este interesse surgiu em meados dos anos 90, quando cursei o Magistério, no Instituto de Educação Gastão Guimarães. Foi um período de muita aprendizagem, descobertas e desejo em “aprender a ser professora”. Lembro-me que desde o 1º ano ficava ansiosa para iniciar o estágio, estar em contato com os alunos e professores nas

¹ Justifico o uso da primeira pessoa do singular por tratar de um relato da implicação da pesquisadora com o objeto de estudo.

escolas. A cada aula de Metodologia, Didática e Psicologia tinha a certeza que tinha feito a escolha certa, sendo a disciplina de Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa a minha preferida, por discutir a aprendizagem da leitura e da escrita. Cursando o 3º ano, houve uma Feira de Cultura na escola e logo propus à turma que fizéssemos um stand sobre alfabetização. Ideia aprovada, montamos um ambiente alfabetizador com murais, textos, jogos, cantinhos de leitura, recebendo muitos visitantes durante o evento. Foi um momento muito especial!

Ao concluir o Magistério, continuei na busca por mais conhecimentos na área de Educação e cursei Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Estadual de Feira de Santana, optando pela Habilitação em Educação Pré-Escolar, pois havia disciplinas que discutiam o processo de alfabetização.

Paralelo ao curso de Pedagogia trabalhava como professora de 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental em uma escola da rede privada que adotava a metodologia montessoriana, lecionando as disciplinas de Português, História e Geografia. Esta experiência foi fundamental em minha caminhada e amadurecimento profissional, pois pude ir colocando em prática o que aprendia na Universidade e nos cursos de formação continuada oferecidos pela escola. Em 2004, após 6 anos lecionando no Ensino Fundamental, finalmente a diretora atendeu ao meu insistente pedido, dando-me a oportunidade de ensinar na classe de alfabetização. Foram dois anos repletos de aprendizagens, dúvidas, alegrias, dificuldades e desafios que ficarão guardados para sempre em minha memória e em meu coração. Um marco importante desta experiência foi o conhecimento do Método Fônico de Alfabetização. Pude compreender a importância da percepção dos fonemas pelas crianças que estão em processo de alfabetização, a forma da pronúncia e o manuseio de materiais concretos que desenvolviam a consciência fonológica. Neste momento também comecei a apresentar o trabalho de alfabetização realizado pela escola em eventos de universidades e como convidada, nas aulas dos cursos de Pedagogia, para falar sobre o Sistema Montessori de Educação, o que despertou o meu interesse pela docência universitária.

Em 2006, após aprovação em concurso público, fui trabalhar como professora nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública da rede municipal de Feira de Santana. Esta instituição, onde iniciei como professora e

atualmente me encontro como coordenadora, foi o lócus da presente pesquisa, uma vez que há muitos alunos que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Isto é algo que me inquieta bastante enquanto educadora. Apesar de já haver desenvolvido, juntamente com a equipe escolar, diversos projetos voltados para estas áreas e com muitos resultados positivos, ainda não consegui realizar uma ação que efetivamente alcançasse os alunos com dificuldades mais acentuadas, principalmente os que têm histórico de repetência e defasagem idade/série. A seguir trazemos dados e estudos que refletem o cenário atual da alfabetização, com ênfase em nosso país.

1.2 Panorama atual da alfabetização

A questão do acesso e da qualidade da educação é um problema em nível mundial e que vem fazendo parte das discussões internacionais há algum tempo. A Declaração dos Direitos Humanos, de 1948, já proclamava em seu Artigo 26.1 que *“Toda a pessoa tem direito à educação [...]”*. Este documento constitui-se num marco histórico importante para a proteção dos direitos humanos universais.

Em 1990, reafirmando o direito universal à educação, foi realizada em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, a qual resultou no documento “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”. A ênfase na garantia da aprendizagem de todos está presente nos dez artigos da declaração, que ratifica a importância da qualidade da educação, da universalização do acesso e da promoção da equidade.

Dez anos depois, em Dakar, o Fórum Mundial de Educação avaliou os progressos e dificuldades resultantes da Declaração Mundial de Educação para Todos e gerou o Marco de Ação de Dakar (2000), documento que apresenta diversos compromissos assumidos coletivamente pelos países-membros da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). Em relação à qualidade da educação e da alfabetização, o documento traz o seguinte objetivo:

VI - Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, na aquisição de conhecimentos matemáticos e habilidades essenciais à vida (UNESCO, 2000, p.9).

O Marco de Ação de Dakar, afirma que para acontecer a efetivação da Educação Para Todos, proposta em Jomtiem, estes e outros objetivos deverão ser alcançados, no máximo, até o ano de 2015. Dessa forma, os governos dos países participantes deveriam efetivar os seus Planos Nacionais e Educação para Todos até o ano de 2002.

Apesar de todas essas ações, nossos estudantes não têm garantido o direito a uma educação de qualidade que garante a aprendizagem das habilidades básicas de leitura e escrita.

De acordo com o 11º Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos 2013/4 - Ensinar e aprender: alcançar a qualidade para todos (UNESCO, 2014), faltando um ano para o término do prazo para a consecução dos objetivos da Educação para Todos, a UNESCO alerta para o fato de que a maioria dos países não conseguirá alcançá-los. Os dados do documento revelam que 57 milhões de crianças e 67 milhões de adolescentes estão fora da escola. Das crianças que estão na escola, 250 milhões não estão conseguindo aprender as habilidades básicas, como leitura, escrita e cálculos, apesar da metade delas terem frequentado a escola por pelo menos quatro anos.

A realidade brasileira não é diferente. No nosso contexto educacional, tomando como referência a última década do século XX e a primeira década do século XXI, podemos observar, pelos estudos de Carvalho (2010), Carvalho (2012), Diniz (2008) e Justino (2010) que, apesar das iniciativas governamentais na área da alfabetização, ainda nos deparamos com muitos alunos que chegam ao final dos anos iniciais do Ensino Fundamental sem terem adquirido as competências básicas de leitura e escrita.

O PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), é uma avaliação externa em larga escala aplicada a cada três anos aos alunos de 15 anos que têm pelo menos 7 anos de escolaridade. São avaliadas as áreas de Leitura, Matemática e Ciências. A cada edição do programa há uma ênfase maior em uma dessas áreas. Em 2000 e 2009 a ênfase foi em Leitura, obtendo o Brasil 396 e 412 pontos, respectivamente. Na edição de 2012, nosso país ficou com 410 pontos em leitura. Apesar dos dados mostrarem um discreto avanço em relação à leitura, no ranking geral o Brasil ficou em 55ª posição,

atrás do Chile, Uruguai, Romênia e Tailândia, sendo que 49,2% dos alunos brasileiros não conseguiram alcançar o nível 2 de desempenho de leitura, sendo incapazes de identificar a ideia principal do texto, localizar informações e fazer inferências (PISA, 2013).

Em relação aos resultados do PISA, Morais (2014, p. 53), explica:

[...] Do nível 6, o mais elevado, só fazem parte menos de 0,1% dos alunos brasileiros, uma porcentagem 50 vezes menor do que a alcançada pelo país melhor representado, Cingapura. Considerando-se em conjunto os níveis 5 e 6 como indicadores de uma capacidade de leitura superior, tal leitura caracteriza um em cada quatro chineses (de Xangai) e pouco mais de 5% dos alunos portugueses, mas menos de 1% dos brasileiros. O nível 4, que exige uma leitura suscetível de permitir a compreensão ampla e integrativa do texto, incluindo o reconhecimento conceitual e abstrato do tema, é alcançado por mais de 60% dos alunos chineses (Xangai) e por cerca de 25% dos portugueses, mas por menos de 5% dos brasileiros.

Estes baixos desempenhos dos alunos também são apresentados nas avaliações externas em larga escala realizadas no Brasil, que fazem parte do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica)², as quais possuem três modalidades: ANEB (Avaliação Nacional da Educação Básica), ANRESC/Prova Brasil (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar) e ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização). Estas provas avaliam competências de leitura, escrita e habilidades matemáticas dos alunos, tendo como objetivo avaliar a Educação Básica para a promoção de políticas públicas que garantam a ampliação do acesso e da qualidade neste nível de ensino.

Os resultados destas avaliações, juntamente com os dados de aprovação contidos no Censo Escolar, compõem o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Na tabela a seguir, encontramos as metas e os resultados das duas últimas edições do IDEB (2011 e 2013) referentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental:

² O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), disposto na Portaria n.º 931, de 21/3/2005 e Portaria n.º 482, de 7/6/2013. Tem como principal objetivo avaliar a Educação Básica brasileira e contribuir para a melhoria de sua qualidade e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a Educação Básica. Além disso, procura também oferecer dados e indicadores que possibilitem maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados.

Tabela 1: IDEB – Metas e Resultados (2011 e 2013) – Anos iniciais do Ensino Fundamental

Unidades de Agregação	Metas 2011	IDEB 2011	Metas 2013	IDEB 2013
Brasil	4,4	4,7	4,7	4,9
Bahia	3,3	3,9	3,6	3,9
Feira de Santana	3,7	3,5	4,0	3,4

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

De acordo com a tabela 1, o Brasil superou as metas estabelecidas para o IDEB nas escolas da rede pública nos anos de 2011 e 2013. O mesmo também aconteceu com os índices das escolas públicas baianas. Contudo, apesar destes discretos avanços, nossos alunos ainda apresentam muitas dificuldades na leitura e na escrita. Em Feira de Santana, as médias do IDEB diminuíram nas duas últimas edições, não conseguindo alcançar as metas estabelecidas.

Os dados do INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional), implementado pelo Instituto Paulo Montenegro e pela Organização Não Governamental Ação Educativa, ambos do Estado de São Paulo, demonstram também discretos avanços na Educação Básica. Este indicador foi criado em 2001 e avalia habilidades de leitura, escrita e matemática de uma amostra de 2000 pessoas entre 15 e 64 anos, definindo quatro níveis de alfabetismo (analfabetismo, nível rudimentar, nível básico e nível pleno).

Comparando os primeiros dados do INAF em 2001, com os mais recentes, de 2011, percebemos que houve alguns avanços no nível de alfabetismo no Brasil. O nível de analfabetos em 2001 era de 12%, enquanto em 2011 caiu para 6%. Já o nível rudimentar era de 27% em 2001 e diminuiu para 21% em 2011. No nível básico, em 2001 era 34%, havendo um crescimento para 47% em 2011. Finalmente, no nível pleno, manteve-se a média de 26% nestes dois anos. Estes dados indicam que em uma década houve melhorias na alfabetização em nosso país, no que diz respeito ao avanço em seus níveis iniciais, contudo não ocorreram mudanças no nível pleno de habilidades de

leitura, escrita e matemática que deveriam ser garantidas ao final do Ensino Fundamental (INAF, 2001; 2011). Apesar dos avanços demonstrados através do IDEB e do INAF, percebemos que o Brasil ainda precisa garantir a aprendizagem dos seus alunos no uso pleno da leitura, da escrita e do cálculo para que possam prosseguir em seus estudos e exercer a sua cidadania. A questão da alfabetização no Brasil continua preocupante, uma vez que a própria escola produz um número expressivo de analfabetos. Como afirma Soares (2003, p. 16): “[...] a questão é grave. Não podemos deixar esses milhões de alunos, crianças e jovens, saírem da escola semi-alfabetizados, quando não saem analfabetos”.

Neste contexto, vimos que nosso país é marcado pela história de fracasso na alfabetização e que, mesmo com a redução do índice de analfabetos, ainda temos 14 milhões de pessoas com mais de 15 anos que não dominam a leitura e a escrita, segundo o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2000/2010). Cabe destacar que a porcentagem de analfabetos é maior no Nordeste, sendo quatro vezes maior que no Sul do país. O Censo revelou também que aproximadamente 97% das crianças entre 7 e 14 anos de idade estão matriculadas na escola, contudo, apesar da quase universalização da educação, a escola não está cumprindo o seu papel de alfabetizar os seus estudantes. Para tentar diminuir estes índices, o governo brasileiro vem criando nas últimas décadas leis e programas na área de alfabetização, porém os mesmos ainda não estão apresentando resultados consideráveis e mudanças neste panorama.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), em seu artigo 32º, afirma que “*O ensino fundamental [...] terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo*” (Inciso 1). Percebemos que mesmo após quase 20 anos da promulgação da referida lei os estudantes brasileiros ainda não conseguiram alcançar este objetivo ao final do Ensino Fundamental. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997, p. 33), trazem que ao longo do Ensino Fundamental “*espera-se que os alunos adquiram progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado.*” Em relação à escrita, este documento traz três

objetivos que deveriam ser alcançados ao final do primeiro ciclo do Ensino Fundamental (antigas 1ª e 2ª séries). São eles:

Produzir textos escritos coesos e coerentes, considerando o leitor e o objeto da mensagem, começando a identificar o gênero e o suporte que melhor atendem à intenção comunicativa; Escrever textos dos gêneros previstos para o ciclo, utilizando a escrita alfabética e preocupando-se com a forma ortográfica; Considerar a necessidade das várias versões que a produção de texto escrito requer, empenhando-se em produzi-las com a ajuda do professor (BRASIL, 1997, p. 68).

O decreto federal nº 6.094/2007 que dispõe sobre a implementação do Compromisso Todos pela Educação traz como diretriz “*alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico*” (Art. 2º, §II). Este decreto prevê que a União, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal, famílias e comunidades, através de programas e ações de assistência técnica e financeira, mobilizem-se em favor da melhoria da qualidade da educação básica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 Anos (Resolução CNE nº 7, de 14 de dezembro de 2010) são fruto de reivindicações para que a escola pública possa garantir a obrigatoriedade aos alunos das classes populares ingressarem mais cedo no Ensino Fundamental, tendo mais tempo para a alfabetização. Segundo essas diretrizes, os três primeiros anos do Ensino Fundamental devem assegurar a alfabetização e o letramento, o desenvolvimento das diversas formas de expressão e continuidade da aprendizagem (Art. 30).

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, define diretrizes, metas e estratégias para a política educacional do país no decênio 2014-2024. Este documento traz 20 metas relacionadas, de uma maneira geral, ao direito à educação básica de qualidade, à redução das desigualdades, à valorização dos profissionais da educação e ao ensino superior. A meta 5 determina a necessidade de “*alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.*” Este ciclo de alfabetização (do 1º ao 3º ano) deve priorizar a inserção da criança na cultura escolar, no letramento, no desenvolvimento das capacidades de produção e compreensão de textos orais, além da ampliação das referências culturais nas diversas áreas do conhecimento (BRASIL, 2014).

No ano de 2012, o governo publica a Portaria nº 867/ 2012 que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Segundo ele, ratificando e ampliando o compromisso do decreto nº 6.094/2007 de “[...] *alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do terceiro ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico [...]*” (Art. 1º). Este compromisso foi assumido pelo Governo Federal, Distrito Federal, Estados e Municípios.

O PNAIC é um programa organizado em ações envolvendo programas, materiais didáticos e referências curriculares e pedagógicas distribuídas em quatro eixos: formação continuada de professores alfabetizadores, materiais didáticos e pedagógicos, avaliações e gestão, controle social e mobilização.

Segundo a proposta governamental, um dos objetivos do PNAIC é garantir que, ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental, as crianças compreendam o funcionamento do sistema de escrita alfabética (SEA), o domínio das correspondências grafema-fonema, mesmo ainda com dificuldades no uso das normas ortográficas, a fluência na leitura e a utilização de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos.

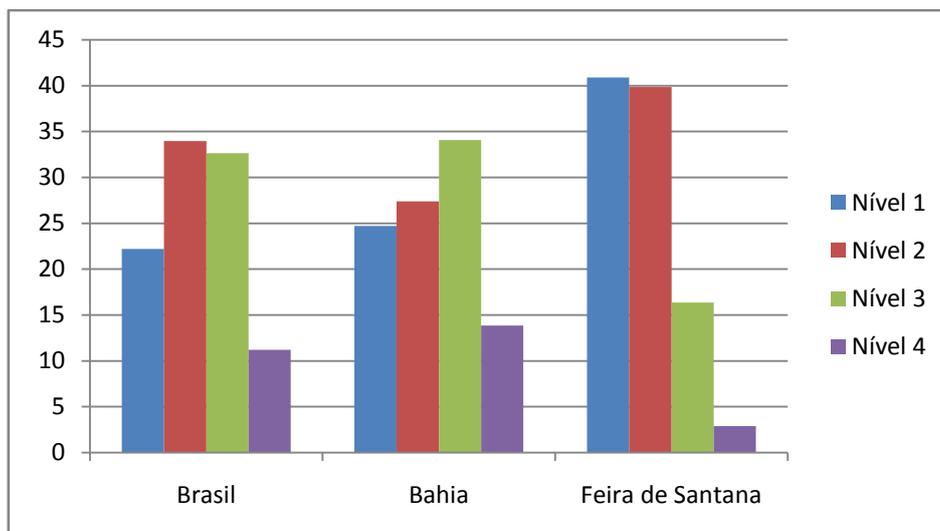
Durante o período de execução do PNAIC são realizadas duas avaliações processuais: a Provinha Brasil, aplicada no início e no final do 2º ano para avaliar as competências de leitura e de matemática, e a avaliação externa ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização), ao final do 3º ano, com o objetivo de fazer ajustes no processo de alfabetização e nas práticas pedagógicas, bem como nas políticas de alfabetização.

A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) tem por objetivo verificar o nível de alfabetização e letramento dos alunos do 3º ano do ensino fundamental. Esta avaliação foi criada pelo Ministério da Educação em 2013 como uma das ações do PNAIC. Além dos testes de leitura, escrita e matemática, esta avaliação externa também aplica questionários para identificar o contexto da escola em relação à estrutura, formação dos professores, gestão, prática pedagógica, entre outros indicadores, possibilitando ao governo planejar estratégias que oportunizem a melhoria da alfabetização no país. Desde a sua criação, foram realizadas três avaliações (2012 – 2013 - 2014). No ano de 2015 a avaliação não foi realizada, pois, segundo o governo, as

provas seriam aplicadas sem a divulgação dos dados de 2014 e conseqüentemente sem a elaboração das políticas públicas. A seguir, apresentaremos os dados da ANA de 2014 nas esferas nacional, estadual e municipal, bem como a descrição dos níveis de proficiência em leitura e escrita.

Os resultados apresentados na Figura 1, abaixo, mostram que mais de 22% dos alunos brasileiros ainda encontram-se no nível mais elementar de leitura, sendo capazes somente de ler palavras simples, sem compreender frases e textos. Este percentual é equivalente em nosso estado, contudo em nosso município, mais de 40% dos alunos de 08 anos não consegue ler sequer palavras com padrões silábicos canônicos (consoante-vogal). Em todo o país, o nível 4, que seria o esperado para o final do ciclo de alfabetização obteve os menores percentuais.

Figura 1: Distribuição percentual dos estudantes nos níveis de proficiência em Leitura da ANA - 2014



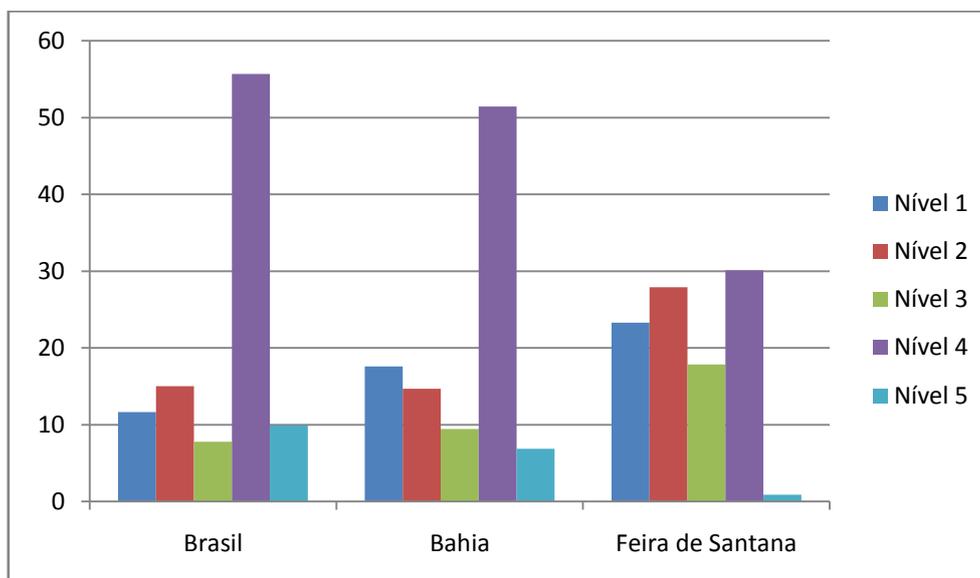
Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/ana/resultados>

O nível 1 de proficiência em leitura refere-se leitura de palavra com sílabas simples (consoante + vogal). Os alunos que encontram-se no nível 2 localizam informações em textos curtos e reconhecem a finalidade dos mesmos. Já os que estão no nível 3 localizam informações em textos mais extensos, inferindo sentidos de causa e consequência. Por fim, os que apresentam o nível 4, reconhecem a relação de tempo em

texto verbal, identificam pronome possessivo, advérbio de lugar, pronome demonstrativo em textos, inferindo sentidos em textos médios ou longos.

Os dados das provas de escrita na esfera nacional (Figura 2) revelam que quase 35% dos alunos brasileiros alcançaram os três primeiros níveis, o que significa que um em cada três alunos não consegue escrever textos curtos com sequência lógica e escrita ortográfica das palavras. Em nossa cidade, os resultados são alarmantes: a grande maioria dos alunos (quase 70%) encontra-se nos níveis iniciais e menos de 1% no nível de escrita esperado para o final do 3º ano do ensino fundamental.

Figura 2: Distribuição percentual dos estudantes nos níveis de proficiência em Escrita da ANA – 2014



Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/ana/resultados>

Os alunos que encontram-se no nível 1 de proficiência em escrita não conseguem escrever palavras e não estabelecem relações letra-som. Os que estão no nível 2 escrevem palavras alfabeticamente, mas com erros ortográficos e não produzem textos. Os alunos que apresentam o nível 3 escrevem ortograficamente palavras com estrutura consoante-vogal e com erros ortográficos as palavras com sílabas mais complexas, escrevendo textos sem utilizar a pontuação e os conectivos. Já os que encontram-se no nível 4, escrevem ortograficamente palavras com diferentes estruturas silábicas e produzem textos mais coerentes, contudo sem o uso da pontuação adequada.

Os alunos que estão no nível 5 escrevem ortograficamente as palavras com diferentes estruturas silábicas e escrevem textos com erros ortográficos e de pontuação.

Os resultados do ano de 2014 da ANA revelam que existe desigualdade nos níveis de proficiência em relação às regiões brasileiras e ao contexto social, sendo as regiões Norte e Nordeste as que apresentaram os índices mais baixos em todas as provas, demonstrando que os alunos não aprenderam o esperado para o final do ciclo de alfabetização e que nenhum estado conseguiu alcançar a meta do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2015).

Morais (2012) discute que as crianças pobres de famílias das classes populares são as que mais são afetadas pelo fracasso da escola na alfabetização e considera um grave problema a ausência de continuidade no que é ensinado nos três primeiros anos do ensino fundamental, sem o estabelecimento de metas específicas e claras para cada ano do ciclo de alfabetização.

Ao final do terceiro ano, é esperado que as crianças apresentem habilidades básicas de leitura e escrita de palavras e habilidades mais complexas de escrita, leitura e compreensão de pequenos textos.

Morais et al. (2013) elenca três condições para o sujeito tornar-se alfabetizado: a) Compreender o princípio alfabético; b) Avançar na decodificação e aprendizagem das relações grafema-fonema; c) Ler palavras de maneira automática. Estas condições serão discutidas no próximo capítulo.

No entanto, os dados trazidos nas avaliações demonstram que as crianças não conseguem desenvolver as habilidades básicas de leitura e escrita ao final do ciclo de alfabetização. De fato, há aquelas que não chegam nem mesmo na primeira condição para aprender a ler e a escrever que é entender o princípio alfabético.

Nesse contexto, nosso estudo tem como objetivo realizar uma intervenção com crianças que, ao final do terceiro ano do ensino fundamental, não desenvolveram as habilidades esperadas para o período. Essa intervenção tem como foco o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica, atrelado às atividades de sistematização das relações letra-som. A consciência fonológica tem sido apontada por inúmeras pesquisas como uma habilidade facilitadora da aquisição da língua escrita.

Apresentaremos a seguir algumas pesquisas em consciência fonológica que têm demonstrado a importância desta habilidade metalinguística para o

desenvolvimento da leitura e da escrita, e como as pesquisas de intervenção nessa habilidade têm contribuído para a aprendizagem das crianças com dificuldades na aquisição da linguagem escrita.

1.3 Estudos sobre consciência fonológica

De acordo com o que foi discutido na seção anterior, ao final do ciclo de alfabetização, muitas crianças ainda não garantiram competências básicas de leitura e escrita, apresentando dificuldades na compreensão do princípio alfabético. Neste contexto, apresentamos a seguir as principais pesquisas em consciência fonológica, organizando-as em três grupos: primeiramente as pesquisas sobre a relação entre consciência fonológica e a apropriação da linguagem escrita; depois as pesquisas que apresentam resultados de programas de intervenção em consciência fonológica e, por último, as pesquisas que aliam o desenvolvimento da consciência fonológica ao ensino explícito das relações letra-som.

O primeiro grupo de pesquisas mostra que há influência da consciência fonológica no desempenho das crianças na apropriação da linguagem escrita (BARRERA; MALUF, 2003; BRADLEY; BRANT apud SANTOS, 2004; CAPOVILLA et al., 2007; CARDOSO-MARTINS, 1991; GUIMARÃES, 2003; MALUF; BARRERA, 1997; PESTUN, 2005).

A pesquisa de Barrera e Maluf (2003) propôs-se a investigar a influência da consciência fonológica, lexical e sintática, sobre a aquisição da linguagem escrita em 65 alunos da 1ª série do Ensino Fundamental, através de um estudo longitudinal. No início de um ano letivo, as pesquisadoras aplicaram uma prova para avaliar os níveis de consciência metalinguística. Os níveis de leitura e escrita foram avaliados no início e no final do ano escolar. As crianças que apresentaram melhores níveis em consciência metalinguística ao iniciar o ano letivo foram as que obtiveram melhor desempenho em leitura e escrita no final do ano. Os resultados mostraram que existe correlação significativa entre os níveis iniciais de consciência fonológica e sintática, e a melhora do desempenho das crianças em leitura e escrita.

O estudo realizado por Bradley e Bryant (apud SANTOS, 2004) avaliou a habilidade de identificar rima e aliteração em 368 crianças que não dominavam a leitura. Os resultados revelaram correlação positiva entre sucesso da aprendizagem da leitura e bom desempenho em consciência fonológica após três anos, confirmando a hipótese de que a habilidade de consciência fonológica é um dos fatores causais na aprendizagem da leitura e da escrita.

Capovilla et al. (2007), avaliaram 363 crianças de 1ª a 4ª séries através da Prova de Consciência Fonológica com o objetivo de verificar se há aumento da consciência fonológica no processo de escolarização e analisar sua correlação com a nota escolar. Os resultados revelaram que houve um avanço na consciência fonológica com a progressão escolar, demonstrando que esta habilidade metalinguística é desenvolvida gradualmente.

Cardoso-Martins (1991) investigou a relação entre consciência fonológica e a aprendizagem inicial da linguagem escrita em 32 crianças que estavam sendo alfabetizadas pelo método fonético e 26 pelo método silábico. As crianças foram avaliadas em consciência fonológica, no desenvolvimento intelectual, na aprendizagem da leitura e escrita. A autora verificou relações significativas entre variações na consciência fonológica e variações na aprendizagem da leitura e escrita. Constatou também que variações na consciência fonêmica no início do processo de alfabetização podem ser menos relevantes para a aprendizagem da leitura e da escrita quando utilizado o método silábico.

Guimarães (2003) investigou a relação entre as habilidades metalinguísticas e desempenho na leitura e escrita de palavras isoladas. Foram pesquisadas crianças da 1ª, 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental com e sem dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. Os sujeitos foram avaliados através das seguintes provas: tarefas de leitura e escrita de palavras reais e de palavras inventadas, tarefas de avaliação da consciência fonológica, tarefas de avaliação da consciência sintática. O grupo dos alunos com dificuldades em leitura e escrita apresentou escores inferiores aos demais grupos em consciência fonológica. A autora concluiu que as dificuldades em leitura e escrita estão relacionadas diretamente aos problemas de natureza fonológica.

No que se refere às relações entre consciência fonológica e linguagem escrita em crianças pré-escolares, Maluf e Barrera (1997) investigaram 55 crianças na faixa etária de 4 a 6 anos, aplicando provas de avaliação da consciência fonológica e da linguagem escrita, utilizando o método clínico, ou seja, as crianças eram solicitadas a justificar as suas respostas. Os achados apontaram relações positivas entre os níveis de consciência fonológica e de aquisição da linguagem escrita, principalmente entre as crianças de 5 e 6 anos, ou seja, há uma relação interativa entre consciência fonológica e habilidades de leitura e escrita.

Os resultados da pesquisa de Pestun (2005), verificando se as crianças que não havia frequentado a pré-escola apresentavam consciência fonológica ao ingressarem no ensino formal e se a presença desta habilidade favorecia a aquisição da leitura e da escrita, mostraram que existe correlação positiva entre consciência fonológica e ulterior desempenho em leitura e escrita. Foram avaliadas 167 crianças de ambos os sexos, com média de idade de 5 anos e 8 meses, em três etapas: avaliação da habilidade de consciência fonológica através da Prova de Consciência Fonológica, reavaliação em consciência fonológica (início e final do 1º ano) e avaliação em leitura e escrita por meio de ditado de palavras e pseudopalavras. A autora concluiu também que existe relação entre o ensino formal do sistema alfabético e o desenvolvimento da consciência fonológica.

O segundo grupo traz estudos que sugerem que programas de intervenção em consciência fonológica apresentam resultados positivos na aprendizagem de crianças com dificuldades na leitura e na escrita (BERNARDINO JÚNIOR et al., 2006; CARVALHO, 2010; CARVALHO, 2012; DINIZ, 2008; JUSTINO, 2010; ROCHA, 2015; SANTOS; MALUF, 2010).

Através de uma intervenção experimental voltada para o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica, Bernardino Júnior et al. (2006), estudaram 04 crianças com dificuldades na aquisição da leitura e da escrita que estavam participando de um programa individualizado de leitura. Todos os alunos apresentaram baixo rendimento no pré-teste da Prova de Consciência Fonológica. A intervenção foi aplicada em quatro semestres letivos, com atividades de desenvolvimento da consciência fonológica e de ensino da leitura. Ao concluírem a intervenção, os alunos participantes

apresentaram elevados escores. Os resultados do estudo indicaram reciprocidade na relação entre consciência fonológica e aquisição da leitura e escrita.

O trabalho de Carvalho (2010) buscou investigar os efeitos de um programa de intervenção em habilidades de consciência fonológica sobre a aprendizagem da leitura e escrita em crianças do 3º e 4º anos do Ensino Fundamental com dificuldades acentuadas nestas áreas. A pesquisa foi realizada em uma escola pública de Teresina (PI) com a participação de 18 crianças, através do delineamento experimental. Após a realização do pré-teste e intervenção, os resultados do pós-teste demonstraram efeitos positivos.

Carvalho (2012) realizou uma pesquisa experimental com 19 crianças do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de São Paulo com atrasos na aprendizagem da linguagem escrita, em três fases: pré-teste, intervenção e pós-teste. Após 28 sessões de intervenção com atividades e jogos envolvendo os aspectos fonológicos da leitura e escrita, foi realizado o pós-teste com os alunos do grupo de intervenção. Os resultados demonstraram efeitos positivos na leitura e escrita destes alunos, afirmando assim a importância da fonologia neste processo.

A pesquisa de Diniz (2008) investigou a influência das habilidades metalinguísticas (consciência fonológica, consciência lexical, consciência sintática e consciência morfológica) na recuperação de alunos com dificuldades na linguagem escrita. Através de um delineamento experimental, a autora realizou intervenções de cada habilidade com 44 crianças da 2ª série de uma escola pública de São Paulo. Os dados revelados após a intervenção demonstraram resultados positivos no desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica, grafema-fonema e consciência sintática na recuperação de atrasos da linguagem escrita.

Justino (2010) avaliou os efeitos de uma intervenção fônica em 31 alunos da 4ª a 8ª séries de uma escola pública da periferia de Ribeirão Preto (SP) com defasagens na alfabetização. Estes alunos foram selecionados através de avaliação diagnóstica em leitura e escrita. Após dez meses de intervenção com atividades de consciência fonológica, os alunos foram reavaliados. Os dados sugeriram diferenças entre os dois testes, demonstrando eficácia da intervenção para a aprendizagem da leitura e da escrita.

A pesquisa de Rocha (2015) verificou os resultados de uma intervenção em consciência fonológica com alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, através de um delineamento experimental: pré-teste, intervenção e pós-teste, com aplicação de provas de linguagem escrita e consciência fonológica no início e no final das intervenções. Os resultados demonstraram que a intervenção surtiu efeitos positivos na aprendizagem da linguagem escrita e no desenvolvimento da consciência fonológica.

Santos e Maluf (2010) avaliaram a eficácia de um programa de intervenção para desenvolver habilidades metafonológicas e facilitar a aprendizagem da escrita das crianças. Participaram desta investigação 90 crianças de 5 a 6 anos que cursavam a classe de alfabetização. A pesquisa teve um delineamento quase experimental, dividida em três fases: pré-teste, intervenção e pós-teste. No pré e no pós-testes foram avaliadas habilidades metafonológicas, leitura e escrita. O programa de intervenção foi composto por 32 sessões de atividades que desenvolviam habilidades metafonológicas através de músicas, brincadeiras e jogos. Os resultados demonstraram que as habilidades metafonológicas facilitam o processo de aquisição da linguagem escrita, pois os alunos participantes da intervenção obtiveram avanços significativos, confirmando a eficácia do programa.

Todas estas pesquisas de intervenção apresentam importante contribuição do desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica para as crianças com dificuldades no processo de apropriação da leitura e da escrita.

O terceiro grupo traz pesquisas que têm sugerido que o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica atrelado ao ensino explícito das relações letra-som favorece, de uma forma mais efetiva, a descoberta do princípio alfabético pela criança (FUKUDA; CAPELLINI, 2012; MONTEIRO; SOARES, 2014; RIGATTI-SCHERER, 2008; SICCHERINO, 2013). Entretanto, estes estudos ainda são pouco numerosos.

Fukuda e Capellini (2012) em um estudo experimental e longitudinal, realizaram um programa de intervenção em habilidades fonológicas e na correspondência grafema-fonema com 30 crianças com 6 e 7 anos de idade, com sinais de riscos para dislexia. Após 10 semanas do programa de treinamento, 28 crianças apresentaram melhoras no desempenho destas habilidades e somente duas foram

diagnosticadas com dislexia, ou seja, a maioria das crianças apresentava falhas em seu processo de alfabetização. As autoras concluíram que a instrução explícita da consciência fonológica, juntamente com a instrução grafema-fonema, deve ser ensinada para favorecer o desempenho na leitura.

A pesquisa de Monteiro e Soares (2014) analisou as estratégias de reconhecimento de palavras escritas utilizadas pelas crianças com dificuldades no processo de alfabetização através de um teste de leitura. Participaram deste estudo 15 crianças entre 7 e 11 anos de uma escola municipal de Belo Horizonte. A conclusão evidenciou que as dificuldades das crianças demonstram uma dissociação entre conhecimento de letras e desenvolvimento da consciência fonológica e que o pouco conhecimento das relações letra-som pode estar relacionado ao atraso no processo de aprendizagem dos alunos.

O estudo longitudinal de Rigatti-Scherer (2008) discute a importância da consciência fonológica e da explicitação do princípio alfabético no ensino na língua escrita. Foi verificado o desempenho dos alunos na escrita durante um ano letivo, em dez turmas de 1ª série, sendo que em cinco turmas os alunos foram alfabetizados com atividades de consciência fonológica e explicitação do princípio alfabético (grupo experimental) e nas outras cinco sem essa abordagem (grupo controle). Os resultados obtidos pelos alunos do grupo experimental foram superiores aos do grupo controle, estando a maioria dos alunos na hipótese alfabética de escrita no mês de julho. Os dados revelaram que o uso de atividades de consciência fonológica e a explicitação do princípio alfabético durante o processo de alfabetização facilitam a aprendizagem da linguagem escrita.

Siccherino (2013) investigou se a instrução em consciência fonêmica com atividades de correspondências entre letras e fonemas facilita a aprendizagem da leitura e escrita de palavras. Participaram 43 crianças da educação infantil, através de um delineamento experimental. As crianças do grupo de intervenção foram submetidas a atividades de ensino das correspondências entre letras e sons, formação de pseudopalavras e segmentação de pseudopalavras em fonemas. Os resultados revelaram que esta instrução sistemática foi significativa no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita de pseudopalavras e palavras reais.

1.4 Delineando a pesquisa

Diante do exposto, parece existir uma dicotomia entre o que se espera das crianças ao final do terceiro ano e o que elas apresentam realmente, uma vez que as mesmas não conseguem aprender as habilidades básicas de leitura e escrita, sendo que muitas delas não alcançam nem mesmo a primeira condição para a alfabetização que é o conhecimento do princípio alfabético.

Assim, como vimos na seção anterior, os estudos sobre consciência fonológica têm demonstrado a importância das pesquisas de intervenção nessa habilidade metalinguística para as crianças com dificuldades na leitura e na escrita. Outros estudos sugerem também que o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica, atrelado ao ensino do sistema de escrita alfabética para a aprendizagem do princípio alfabético favorece a aquisição da leitura e escrita de uma forma mais efetiva.

Dessa forma, a presente pesquisa traz o seguinte problema: Que resultados um Programa de Intervenção composto por atividades de consciência fonológica e atividades de ensino das relações letra-som pode ter para o avanço das habilidades de leitura e de escrita em crianças do 3º ano que ainda não se apropriaram do princípio alfabético do sistema de escrita?

Três questões nortearam este estudo. São elas:

- Qual a relação entre os níveis de escrita e leitura apresentados pelas crianças antes e depois da participação de um programa de intervenção em consciência fonológica e no ensino das relações letra-som?
- As crianças que participaram do programa avançaram em relação ao conhecimento do princípio alfabético?
- As crianças que participaram do programa avançaram em relação às outras crianças da classe?

Esta pesquisa traz como objetivo geral analisar os resultados de um programa de intervenção composto por atividades de consciência fonológica e atividades de ensino das relações letra-som para a compreensão do princípio alfabético em alunos do 3º ano do Ensino Fundamental que não conseguiram garantir esta apropriação no momento adequado.

Os objetivos específicos deste estudo são:

- Identificar os níveis de escrita e de leitura apresentados pelos alunos participantes da pesquisa;
- Estabelecer relações entre os níveis de escrita e leitura apresentados pelas crianças antes e depois da participação no programa de intervenção;
- Avaliar se a intervenção em consciência fonêmica aliada ao ensino das relações letra-som possibilitou um maior avanço das crianças na compreensão do princípio alfabético.

Este estudo está relacionado à linha 02 do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Acadêmico, da Universidade Estadual de Feira de Santana: Cultura, Formação e Práticas Pedagógicas, inserindo-se no contexto da prática, sendo uma investigação interdisciplinar, envolvendo as áreas da Educação, Linguagem e Psicologia Cognitiva, para discutir a Metalinguagem.

A relevância pessoal deste estudo é a satisfação de poder auxiliar os alunos participantes da pesquisa a refletir e compreender o princípio alfabético. Como pertinência epistemológica este estudo visa ampliar conhecimentos à literatura acerca da relação entre consciência fonológica, ensino das correspondências letra-som e a compreensão do princípio alfabético por alunos que, mesmo estando no último ano do ciclo de alfabetização, ainda não garantiram a aprendizagem da leitura e da escrita, pois poucos são os estudos que realizam uma intervenção com estes sujeitos. A relevância social desta pesquisa é contribuir para a melhoria do ensino público, oportunizando práticas de atividades envolvendo habilidades de consciência fonológica e ensino das correspondências letra-som que a escola possa compreender melhor o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

CAPÍTULO 2

REFLEXÃO TEÓRICA

“Enfim, consegui familiarizar-me com as letras quase todas. Aí me exibiram outras vinte e cinco, diferentes das primeiras e com os mesmos nomes delas. Atordoamento, preguiça, desespero, vontade de acabar-me [...] Se me habituassem às maiúsculas, deixando as minúsculas para mais tarde, talvez não me embrutecesse. Jogaram-me simultaneamente maldades grandes e pequenas, impressas e manuscritas. Um inferno. Resignei-me – e venci as malvadas [...]” (RAMOS, 2008, p. 112).

2.1 O que a criança precisa saber para aprender a ler e a escrever: condições cognitivas

Muitos destes sentimentos vividos por Graciliano Ramos em sua infância durante a aprendizagem da leitura e da escrita fazem parte da rotina de crianças com dificuldades em seu processo de alfabetização.

Aprender a ler e escrever não é algo fácil, pois a leitura e a escrita são processos que exigem do sujeito mecanismos cognitivos complexos, tais como: atenção, memória, capacidade de análise e síntese, entre outros (PINHEIRO, 1994).

De acordo com Gombert (2003) a aprendizagem da leitura e da escrita exige do aluno alto nível de abstração, elaboração e controle. Somente o contato com a escrita não garante o desenvolvimento dessas habilidades, sendo necessário o ensino dos conhecimentos explícitos para que os alunos possam aprender as correspondências grafema-fonema, possibilitando o acesso ao código escrito.

A Psicologia Cognitiva é uma das áreas da Ciência da Leitura que vem contribuindo para a compreensão destes processos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita. No Brasil, estes estudos começaram a ser divulgados a partir dos anos 1980, contudo nos Estados Unidos e Europa já vêm sendo discutidos desde os anos 1950, explicando como o sujeito adquire as linguagens oral e escrita enquanto funções cognitivas, e como ocorre o seu processamento mental. *“Em outras palavras, trata-se de uma área que busca compreender como as pessoas aprendem, organizam, armazenam e utilizam o conhecimento”* (SARGIANI, 2013, p.18).

Morais et al. (2013), um dos autores da Psicologia Cognitiva, apresenta as habilidades específica e gerais da aprendizagem da leitura. A habilidade de identificação

de palavras escritas é específica, pois os circuitos cerebrais desta são criados unicamente durante a aprendizagem da leitura. O autor explicita as capacidades gerais que intervém na leitura:

[...] atenção, memória de trabalho, conhecimento lexical e da gramática da língua, conhecimento semântico e enciclopédico, raciocínio, capacidades de análise e de síntese, tudo o que também é mobilizado no processamento da informação veiculada pela fala [...] (MORAIS, 2013, p. 17-18).

Estas capacidades gerais referem-se às muitas capacidades, dentre elas a compreensão oral da leitura, enquanto que a habilidade específica está relacionada somente à habilidade de reconhecimento de palavras.

De acordo com Morais et al. (2013) a leitura apresenta três condições sequenciais de aprendizagem: 1ª) Descobrir o princípio alfabético; 2ª) Adquirir progressivamente o conhecimento do código ortográfico da língua e o domínio da decodificação e 3ª) Constituir o léxico mental ortográfico.

Em relação à primeira condição, descobrir o princípio alfabético, significa perceber que os fonemas são representados por letras ou por um conjunto de letras. Esta compreensão de que os fonemas representam letras ou grupos de letras requer uma tomada de consciência dos fonemas pela criança, sendo que esta aprendizagem não se dá de forma espontânea, necessitando ser ensinada. Essa conversão de sequências de letras em sons é realizada pelo processamento cognitivo, permitindo a compreensão das relações existentes entre grafemas e fonemas, ou seja, a compreensão do sistema de escrita alfabético.

O sistema de escrita da língua portuguesa é denominado alfabético, pois representa a linguagem ao nível da sua estrutura fonêmica. O alfabeto representa os fonemas, que não são sons, mas entidades abstratas as quais a criança tem de tomar consciência quando aprende a ler em uma escrita alfabética (MORAIS et al., 2013).

Para compreender o sistema de escrita alfabética (SEA), o educando precisa descobrir duas questões primordiais: o que as letras representam e como elas criam representações. As respostas irão variar de acordo com a etapa evolutiva a qual encontra-se, pois inicialmente as crianças não sabem que as letras representam os sons

das palavras (MORAIS, 2012). Esta tomada de consciência dos fonemas ocorre gradativamente e é necessária para que ocorra a descoberta do princípio alfabético.

A descoberta do princípio alfabético é facilitada depois da compreensão de que a língua escrita representa a língua falada em segmentos sonoros que podem ser compostos e decompostos (CARDOSO-MARTINS, 1991).

Em seu estudo, Byrne (apud MORAIS et al., 2013), revelou que a criança só consegue descobrir o princípio alfabético após o treinamento de habilidades de consciência fonêmica. Este treino fonêmico é facilitado quando a criança adquire o conhecimento das letras.

O conhecimento das letras refere-se às várias habilidades, dentre elas, a aquisição da identidade abstrata das letras, ou seja, a categorização das formas maiúsculas, minúsculas, cursivas e em diversas fontes, bem como à habilidade de nomeá-las rapidamente, identificando os grafemas na sequência de letras da palavra e sua relação com os fonemas correspondentes (MORAIS et al., 2013). Tudo isso favorece o processo inicial de decodificação, que vai ocorrendo de forma progressiva através da aquisição das representações mentais das relações grafema-fonema.

Ainda de acordo com Morais et al. (2013), a segunda condição de aprendizagem da leitura é adquirir progressivamente o conhecimento do código ortográfico da língua e o domínio do procedimento de decodificação. A primeira e segunda condições ocorrem concomitantemente. Dessa forma, durante a compreensão do princípio alfabético, a criança necessita avançar no conhecimento das correspondências grafema-fonema através das regras do código ortográfico para que consiga realizar a decodificação. Este avanço é possibilitado pelo ensino explícito das regras do código ortográfico e pela prática de leitura.

Estas relações que se estabelecem entre grafemas e fonemas nem sempre são biunívocas ou transcrições fonéticas da fala. Existem três tipos de relações entre sons e letras: a) relação de um para um (cada letra com seu som e vice-versa); b) relações de um para mais de um, determinadas a partir da posição (cada letra com um som numa dada posição e vice-versa); c) relações de concorrência (mais de uma letra para o mesmo som na mesma posição) (LEMLE, 2001). Assim, como a escrita não é um reflexo da fala, estas diferentes relações entre letras e fonemas tornam-se um

elemento de conflito cognitivo para o aprendiz durante o processo de aquisição e consolidação do sistema de escrita alfabética.

Dessa forma, torna-se necessário auxiliar os alunos na compreensão deste sistema e na apropriação das suas convenções letra-som. De acordo com Morais (2012), para se tornar alfabetizado, o aprendiz precisa entender que:

1. Escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos;
2. As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças em sua identidade (p,q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p);
3. A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada;
4. Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras;
5. Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras;
6. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem;
7. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos;
8. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra;
9. Além das letras, na escrita de palavras usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem;
10. As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante-vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal (MORAIS, 2012, p. 51).

Estes princípios do sistema alfabético de escrita necessitam ser utilizados pelos professores para que estes possam realizar um trabalho que ajude os seus alunos a avançar na compreensão das propriedades do SEA, ampliando também a eficiência da decodificação.

Este processo de decodificação é realizado pelo leitor iniciante através da utilização de várias técnicas de reconhecimento de palavras, estabelecendo relações entre fonemas e letras ou entre palavras conhecidas. Nesta fase também, ele utiliza-se do contexto para identificar as palavras, pois ainda não têm o domínio da ortografia (SOUSA, 2000).

O domínio da ortografia faz parte da terceira condição de aprendizagem da leitura, que é constituir o léxico mental ortográfico. O léxico mental ortográfico é:

[...] o conjunto das representações mentais estruturadas da ortografia das palavras que conhecemos na língua e que armazenamos, de maneira organizada, no nosso cérebro. Estas representações, que fazem parte de uma forma específica de memória de longo prazo, são acessadas automaticamente e sem consciência das operações que levam à identificação das palavras. É a maneira como nós, leitores hábeis, geralmente lemos (MORAIS et al. 2013, p. 23).

A constituição do léxico mental ortográfico é crucial para que a criança consiga identificar automaticamente as palavras escritas devido às representações mentais da ortografia das palavras. Estas representações são formadas no léxico mental a partir da repetição da decodificação das palavras, ou seja, quando as palavras tornam-se familiares, desenvolvendo a leitura hábil e fluente.

Este reconhecimento automatizado das palavras é melhor que as outras formas de leitura, pois utilizando a decodificação, o leitor dirige a sua atenção para a palavra e não para o significado, dificultando a compreensão. Por conseguinte, ao realizar a leitura de memória, o leitor consegue ler com fluência e compreender o significado do que está sendo lido (EHRI, 2013).

Dessa forma, a leitura automática torna-se possível devido à evolução da decodificação durante a prática de leitura. Assim, através da prática da decodificação, as crianças chegam à terceira condição de aprendizagem da leitura. O leitor hábil não precisa pensar no processo de decodificação, disponibilizando a sua atenção para a compreensão e interpretação.

De acordo com Ehri (2013), existem quatro processos diferentes utilizados pelo leitor para ler palavras antes do reconhecimento automatizado: decodificação, analogia, predição e memória. A decodificação necessita do conhecimento das relações letra-som e dos padrões ortográficos maiores. Este processo pode ser verificado quando a criança faz uso destas relações para fazer a leitura de pseudopalavras. A analogia é uma estratégia em que o leitor utiliza partes de palavras conhecidas para ler palavras que não fazem parte do seu repertório, contudo isto só acontece quando as palavras apresentam o mesmo padrão de ortografia, como por exemplo: GATO e PATO. A predição é o processo em que o leitor utiliza informações do contexto e de algumas

letras para descobrir o que está escrito. O processo final é marcado pela memória, denominada de leitura por reconhecimento automatizado (sight word reading). Ao olhar a palavra, a criança consegue fazer a leitura automaticamente, ativando na memória sua pronúncia e significado. A leitura da palavra acontece de forma automática, sem a utilização dos processos anteriores (EHRI, 2013). Sobre este sistema mnemônico, Ehri (2013, p. 57) explica:

[...] O armazenamento de palavras escritas na memória envolve um processo de formação de conexões. A grafia das palavras se torna ligada à sua pronúncia. A cola que liga a grafia à pronúncia é fornecida pelo sistema de mapeamento letra-som, isto é, pelo conhecimento das relações grafema-fonema. Esta cola gruda as letras da grafia das palavras aos sons detectados na sua pronúncia. As conexões entre grafias, pronúncias e significados são armazenados como amálgamas representando palavras individuais na memória.

Linnea Ehri (2013) descreve quatro fases que explicam os avanços ocorridos durante a aprendizagem da leitura de palavras até chegar ao reconhecimento automatizado. Esta autora optou por utilizar o termo “fases” e não “estágios”, pois este último pressupõe que um estágio seja pré-requisito para o outro. Sobre esta diferença, Sargiani (2013, p. 28) explica:

Ehri opta pelo uso do termo fases, pois, afirma que o uso do termo estágio denota uma visão estrita do desenvolvimento, como se cada estágio possibilitasse um tipo de leitura de palavras e que fosse um pré-requisito para o próximo estágio. Enquanto o termo “fases” é mais apropriado para demonstrar que essas regularidades não são tão rígidas e que as fases podem ocorrer em uma ordem mais ou menos padrão ainda que alguns processos não tenham ocorrido. A mudança de fases pode ocorrer por processos internos (memória, linguagem, visão) ou externos (instrução formal, modo de ensino) que facilitem o desenvolvimento desses processos.

Essas fases são definidas como: pré-alfabética, alfabética parcial, alfabética completa e alfabética consolidada. O nome de cada fase é relacionado ao tipo de conhecimento alfabético predominante nas conexões grafema-fonema que são formadas no armazenamento das palavras na memória. A mudança de uma fase para a outra acontece de forma gradual. A criança pode utilizar-se de mais de um tipo de conexão,

mesmo que não seja a predominante na fase na qual se encontra. O desenvolvimento da leitura está relacionado ao conhecimento alfabético e a consciência fonêmica que a criança apresenta e não a sua faixa etária ou escolaridade (EHRI, 2013).

A fase pré-alfabética é caracterizada pelas conexões visuais e contextuais. Nesta fase inicial a criança não consegue fazer a decodificação das palavras, pois ainda não estabelece as relações letra-som na leitura e na escrita. Escreve com letras aleatórias, pseudoletas ou letras que possuem de memória, como as do seu nome. Utiliza pistas visuais para ler palavras, como por exemplo, os rótulos dos produtos ou logomarcas de estabelecimentos comerciais.

Na fase alfabética parcial a criança passa a estabelecer algumas relações letra-som, adquirindo algumas habilidades alfabéticas como o nome das letras, seus sons e formas. Na escrita, geralmente escrevem somente a primeira ou última letra, pois ainda não possuem o conhecimento completo da ortografia das palavras. Conseguem descobrir algumas palavras por pistas pelas conexões contextuais ou identificar alguma palavra por reconhecimento automatizado, geralmente as que são familiares (EHRI, 2013).

Durante a fase alfabética completa, as relações grafema-fonema são mais utilizadas na leitura das palavras, possibilitando a leitura automatizada de algumas palavras que a criança tem de memória. Isto ocorre porque elas aprenderam as relações grafema-fonema mais importantes e conseguem segmentar as palavras nos sons que a compõem. Assim, as crianças aprendem a traduzir as letras nas palavras em seus sons correspondentes e, em seguida, aglutiná-los em sequência para identificar palavras não familiares. Esta estratégia de decodificação contribui para o armazenamento da grafia das palavras na memória através da ativação de conexões relevantes. Essa estratégia será importante para a criança construir o léxico mental que permite ler as palavras de maneira automática.

De acordo com Ehri (2013, p. 64-65) existem outras habilidades importantes presentes nos leitores desta fase:

[...] Sua leitura de palavras é mais precisa. Seu vocabulário de palavras escritas na memória (sight words) se expande rapidamente. Eles também conseguem reconhecer palavras automaticamente e com rapidez. Com o aumento do número de palavras armazenadas na memória, podem ler palavras por analogia a palavras que já

conhecem. Suas escritas inventadas são mais completas. Têm mais facilidade em se lembrar da grafia correta das palavras que são consistentes com seu conhecimento do sistema ortográfico. Conseguem ler textos de forma independente, principalmente quando os textos contêm palavras que conhecem de memória ou palavras que podem ser identificadas por decodificação, analogia ou predição.

A última fase é a alfabética consolidada, na qual padrões de ortografia maiores são utilizados para formar conexões a partir de unidades silábicas e morfológicas. Com o aumento das palavras na memória e a aprendizagem da ortografia, a criança é capaz de ler qualquer palavra de modo automático, inclusive pseudopalavras, estabelecendo relações entre grafemas e fonemas.

Portanto, a criança vai avançando da fase pré-alfabética até a alfabética consolidada, adquirindo competências de leitura e escrita esperadas para o seu processo de alfabetização.

Segundo Brasil (2012b), no primeiro ano do ciclo de alfabetização os alunos precisam compreender que as palavras são escritas com letras, contar e comparar as sílabas das palavras, perceber os sons iniciais e finais, reconhecer a variedade da composição das sílabas e perceber que todas as sílabas têm vogais. No segundo ano os alunos devem aprofundar e consolidar o domínio das correspondências letra-som, o reconhecimento e uso de diversos tipos de letra, e a utilização do espaço em branco para separar as palavras dos textos. No terceiro ano, os alunos devem consolidar as correspondências som-grafia, ler e escrever palavras formadas por diversas estruturas silábicas, lendo e compreendendo pequenos textos.

Contudo, para que todas estas habilidades sejam desenvolvidas nos alunos ao final do ciclo de alfabetização, é necessário que ocorra um ensino sistemático para auxiliá-los na compreensão do SEA e na apropriação gradativa das convenções letra-som. Segundo Monteiro e Soares “[...] é necessário o ensino explícito e sistemático das correspondências letra-som e das estruturas silábicas nas atividades de alfabetização que exploram a palavra e a sílaba como unidades de análise das crianças” (2014, p. 463).

Maluf (2005) afirma que o ensino mais bem sucedido na área da alfabetização é o ensino sistemático e explícito das relações letra-som, pois quando a

criança consegue aprender estas relações do sistema de escrita, aprende a ler e a escrever.

Gombert (2003) também argumenta sobre a necessidade de aliar os conhecimentos implícitos e explícitos da aprendizagem da leitura e da escrita. A aprendizagem implícita refere-se aos conhecimentos prévios sobre a linguagem escrita que a criança possui que vão sendo ampliados a partir do contato com a leitura e a escrita. Através da aprendizagem explícita, ou seja, do ensino, a criança aprende as relações grafema-fonema, sendo a intervenção pedagógica um instrumento importante para que ocorra tal aprendizagem.

Morais (2012), ao propor atividades para sistematizar o ensino da escrita alfabética e favorecer aos alunos a compreensão das relações entre grafema e fonema, indica que essas precisam desenvolver uma ação de reflexão dos alunos sobre aspectos da língua escrita e não apenas de memorização mecânica. Para tanto, sugere que, inicialmente, as crianças realizem atividades que trabalhem os aspectos fonológicos das palavras e reflitam sobre os sons que existem nelas; que as leve a conhecer, nomear as letras e saber os sons que elas representam; que as ajude a refletir sobre o sistema de escrita pela exploração dos seus nomes e de outras palavras conhecidas, como as palavras estáveis; e que desenvolvam atividades de comparação, composição e decomposição de palavras, além de uso de textos conhecidos.

As atividades de reflexão da dimensão sonora das palavras podem ser realizadas através de jogos com palavras e do uso de textos poéticos da tradição oral, tais como cantigas de roda, parlendas e trava-línguas, auxiliando os alunos a refletir sobre os aspectos fonológicos através da análise das rimas, aliterações, sílabas e fonemas. As atividades de exploração de palavras estáveis (nomes próprios, palavras de uso frequente), podem ser feitas por meio da escrita desses nomes, bem como da atividade de listagem contagem da quantidade de letras e sílabas, oportunizando às crianças a elaboração de um repertório de palavras escritas de memória que serão importantes para a reflexão da língua e para escrever novas palavras, auxiliando-as a compreender o sistema de escrita. As atividades de montagem e desmontagem de palavras com o alfabeto móvel podem proporcionar uma reflexão sobre a escrita, pois ao escolher quais letras utilizar para escrever determinada palavra, as crianças começam a aprender o estabelecimento das relações grafema-fonema. Assim, podem ser

articuladas a dimensão implícita e a dimensão explícita da aprendizagem da leitura e da escrita.

Todas estas atividades podem auxiliar os alunos a refletir sobre os segmentos sonoros que compõem as palavras e a compreender como funciona o nosso sistema de escrita. Outras podem ser pensadas para que as crianças se apropriem paulatinamente das complexas relações que envolvem ler e escrever.

Dessa forma, torna-se necessário que o professor realize atividades de ensino sistemático do sistema de escrita que, aliadas ao desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica, possibilitam a aprendizagem da leitura e da escrita. A seguir, discutiremos a importância da consciência fonológica nesse processo.

2.2 Consciência fonológica e a aprendizagem da linguagem escrita

De acordo com o que discutimos anteriormente, a aquisição do sistema de escrita alfabética é um processo complexo que requer do sujeito a utilização de inúmeras habilidades cognitivas, dentre elas estão as habilidades metalinguísticas.

Desde a tenra idade, a criança manipula a linguagem oral em sua compreensão e produção, inicialmente de forma espontânea e posteriormente de forma consciente. Esta capacidade é denominada de metalinguística. O termo metalinguística refere-se à capacidade de distanciar-se do uso comunicativo da linguagem e focalizar em suas propriedades linguísticas (GOMBERT, 2003).

A metalinguagem é entendida na área da Psicologia como uma reflexão consciente sobre a linguagem e sua estrutura, sendo esta manipulada intencionalmente pelo sujeito. De acordo com Diniz (2008, p. 20):

A metalinguagem é considerada na literatura como uma atividade consciente e deliberada sobre o tratamento linguístico ou sobre a fala ou sobre situações comunicativas do cotidiano. A metalinguagem é uma atitude reflexiva diante dos objetos linguísticos e de sua compreensão e manipulação. Para caracterizar-se como metalinguística uma atividade precisa ser necessariamente reflexiva, deliberada e consciente.

A metalinguagem é uma atividade consciente e reflexiva dos objetos linguísticos, de sua compreensão e manipulação pelo sujeito, envolvendo diversos tipos de habilidades, tais como: segmentar e manipular a fala em diversas unidades, estabelecer diferenças entre significantes e significados das palavras, reconhecer as semelhanças sonoras entre as palavras, entre outras (BARRERA; MALUF, 2003; DINIZ, 2008). Envolve atividades reflexivas, conscientes e manipuladoras da linguagem. Para ser considerada metalinguística, a atividade deve favorecer a reflexão e o autocontrole sobre a linguagem (MALUF, 2005).

Gombert (2003) diferencia as habilidades aprendidas naturalmente pelo sujeito através do convívio social das habilidades que são conscientes e resultantes de uma instrução explícita. As primeiras o autor denomina de habilidades epilinguísticas e as segundas ele classifica como metalinguísticas.

Nesta reflexão intencional sobre a linguagem, situam-se diversas habilidades metalinguísticas, a saber:

- a) consciência fonológica (habilidade de análise da fala em unidades menores que a compõe);
- b) consciência lexical (habilidade de segmentação da linguagem oral em palavras, observando o significado);
- c) consciência sintática (habilidade de reflexão da estrutura gramatical de frases);
- d) consciência morfológica (habilidade de reflexão sobre a estrutura morfológica da língua).

Barrera (2003) afirma que existem na literatura três explicações para o surgimento das habilidades metalinguísticas na criança: a) A capacidade metalinguística desenvolve-se ao mesmo tempo da linguagem falada; b) A capacidade metalinguística é desenvolvida independentemente das habilidades linguísticas comunicativas, relacionando-se às mudanças gerais do desenvolvimento cognitivo, por volta dos 7 anos de idade; c) A capacidade metalinguística é o resultado da instrução formal realizada durante o processo de alfabetização.

Estas capacidades metalinguísticas podem ser desenvolvidas por meio de atividades orais que necessitam a atenção da criança para a estrutura e o funcionamento

da linguagem. Parecem ser o resultado de atividades explícitas durante o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. O estudo da relação entre metalinguagem e alfabetização vem sendo bastante discutido em nosso país nas últimas décadas (MALUF, 2005).

Pesquisas demonstram que durante o percurso de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, as habilidades metalinguísticas (consciência fonológica, consciência lexical, consciência sintática e consciência morfológica) têm um papel fundamental para que a criança possa refletir conscientemente sobre a linguagem, ampliando assim o seu conhecimento acerca da relação entre o oral e o escrito (BARRERA; MALUF, 2003; DINIZ, 2008, GUIMARÃES, 2003).

Os estudos realizados a partir da década de 1970 demonstraram que as habilidades metalinguísticas parecem essenciais na aprendizagem da leitura e da escrita. Aprender a ler e escrever exige diversos conhecimentos de aspectos da linguagem formal, dentre eles a tomada de consciência das suas características (GUIMARÃES, 2003).

Maluf, Zanella e Pagnez (2006) fizeram um levantamento de pesquisas brasileiras sobre habilidades metalinguísticas e aprendizagem da língua escrita no período de 1987 a 2005. As autoras encontraram 157 trabalhos, sendo que a maioria (113 estudos) discutiram as relações entre habilidades metalinguísticas e aquisição da linguagem escrita. Dentre estes, 80 pesquisas destacaram a habilidade metalinguística de consciência fonológica, o que demonstra que esta habilidade vem sendo bastante debatida na área da alfabetização.

A consciência fonológica é uma habilidade metalinguística que relaciona-se à análise da linguagem oral nas unidades sonoras que a compõem, ou seja, a compreensão que a fala pode ser segmentada em palavras, sílabas e fonemas, manipulando conscientemente cada uma dessas unidades (BARRERA, 2003; BARRERA; MALUF, 2003; CAPOVILLA et al., 2007). Podemos definir a consciência fonológica como um conjunto de habilidades de reflexão sobre a palavra e suas partes sonoras constituintes, envolvendo operações mentais sobre estas partes (MORAIS, 2010).

A consciência fonológica é uma reflexão intencional sobre a fala e possui diferentes níveis de percepção: identificação de palavras curtas e compridas;

reconhecimento da repetição dos sons iniciais (aliterações) e sons finais (rimas) nas palavras; e a decomposição da linguagem oral em segmentos menores (palavras, sílabas e fonemas) (DINIZ, 2008).

As habilidades de consciência fonológica são consideradas metalinguísticas porque demandam uma reflexão sobre as palavras e suas partes sonoras. Elas variam quanto ao grau de dificuldade e ao tipo de operação cognitiva que o sujeito realiza sobre as palavras. (MORAIS, 2010). Essas habilidades dizem respeito à “*identificação e produção de rima e aliteração, segmentação de frases em palavras (segmentação lexical), segmentação de palavras em sílabas e de palavras em fonemas (segmentação fonêmica)*” (SANTOS; MALUF, 2010).

A consciência fonológica é um conceito “guarda-chuva” que abrange uma série de habilidades específicas de reflexão sobre as unidades sonoras das palavras. São elas: consciência de rimas e aliterações, consciência de palavras, consciência silábica e consciência fonêmica.

A maioria das crianças apresenta uma sensibilidade às rimas. Mesmo antes de frequentarem a escola, as crianças participam de jogos orais em seu contexto social, aprendem cantigas, parlendas, trava-línguas, que evidenciam as palavras com os sons finais iguais. Segundo Adams et al. (2006, p. 51):

[...] Por direcionar a atenção das crianças às semelhanças e diferenças entre sons das palavras, o jogo com rimas é uma forma útil de alertá-las para a ideia de que a língua não tem apenas significado e mensagem, mas também uma forma física.

Assim como as rimas, as aliterações são um recurso poético. Elas evidenciam a repetição dos sons iniciais das palavras. Os trava-línguas geralmente possuem diversas aliterações, como por exemplo: O rato roeu a roupa do rei de Roma.

Os resultados da pesquisa de Bradley e Bryant (apud Barrera, 2003) confirmam a hipótese de que a consciência de rimas e aliterações que as crianças desenvolvem antes da escolarização tem influência no possível sucesso em seu processo de alfabetização.

Outra habilidade de consciência fonológica é a consciência de palavras, sendo esta a capacidade de segmentar as frases em palavras, percebendo a relação existente entre elas e organizando-as numa sequência lógica (BRASIL, 2013).

A consciência silábica refere-se à capacidade de perceber que as palavras são formadas por sílabas. Contar as sílabas das palavras nos dedos ou batendo palmas a cada sílaba pronunciada são formas da criança perceber esta unidade sonora. De acordo com Brasil (2013, p. 9), são atividades que desenvolvem a consciência silábica:

[...] contar o número de sílabas, dizer qual é a sílaba inicial, medial ou final de uma determinada palavra e também contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir e transpor uma sílaba da palavra formando um novo vocábulo.

Os fonemas são mais difíceis para as crianças perceberem, pois são as menores unidades sonoras da língua e não possuem significado (ADAMS et al., 2006). A consciência fonêmica é a habilidade de analisar os fonemas que compõem as palavras. Por sua complexidade, é a última capacidade a ser adquirida pela criança em seu processo de alfabetização. *“A consciência fonêmica é o entendimento de que as palavras faladas e as sílabas são formadas por sequências de sons básicos discretos e pela habilidade de ouvir, identificar e manipular esses sons [...]”* (SAVAGE, 2015, p. 45). A consciência fonêmica é a habilidade de consciência fonológica mais importante para a aprendizagem da leitura e da escrita (GUIMARÃES, 2005).

Para compreender o princípio alfabético, as crianças precisam ter consciência dos fonemas, contudo esta capacidade ocorre de forma concomitante com o processo de alfabetização, uma vez que é uma abstração. As crianças só vão compreender os fonemas quando aprenderem o princípio alfabético, pois um conhecimento depende do outro. Morais (2014, p. 19) explica que *“[...] a consciência fonêmica só emerge na criança quando ela aprende a ler numa escrita alfabética. Para saber ler nesse sistema, é crucial compreender que as letras representam fonemas, e é a situação de aprendizagem da leitura dessa escrita que conduz à consciência fonêmica”*.

Os termos consciência fonológica e consciência fonêmica muitas vezes são utilizados na literatura como sinônimos, contudo eles não possuem o mesmo significado. De acordo com Morais (2013, p. 38):

[...] A noção de consciência fonológica abrange a consciência de toda e qualquer unidade ou propriedade fonológica – por exemplo, a consciência das sílabas ou da rima entre duas palavras, e não só a consciência dos fonemas. A consciência fonêmica é, portanto, uma forma de consciência fonológica, a qual é funcionalmente mais importante porque ela intervém na aprendizagem da leitura em um sistema alfabético de escrita [...].

Dessa forma, a consciência fonêmica está estritamente relacionada aos fonemas e a consciência fonológica abrange outras habilidades como a consciência de rimas, aliterações palavras e frases. Segundo Brasil (2013, p. 20):

Atividades como dizer quais ou quantos fonemas formam uma palavra; descobrir qual a palavra está sendo dita por outra pessoa unindo os fonemas por ela emitidos; formar novas palavras subtraindo o fonema inicial da palavra (por exemplo, excluindo o fonema [k] da palavra CASA, forma-se a palavra ASA), são exemplos em que se utiliza a consciência fonêmica.

O desenvolvimento de todas estas habilidades de consciência fonológica auxilia o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Inúmeras pesquisas no Brasil e no mundo confirmam a importância do desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica para o avanço das crianças na apropriação da linguagem escrita, uma vez que estas possibilitam a compreensão do sistema de escrita alfabética a partir da reflexão sobre as relações existentes entre grafemas e fonemas (ADAMS et al., 2006; BERNARDINO JÚNIOR et al., 2006; CAPOVILLA et al., 2007; CARDOSO-MARTINS, 1991; CARVALHO, 2010; CARVALHO, 2012; DINIZ, 2008; GUIMARÃES, 2003; JUSTINO, 2010; MALUF, 2003; MALUF; BARRERA, 1997; PESTUN, 2005).

Essa capacidade de reflexão sobre as unidades sonoras das palavras e sua influência no processo de alfabetização passou a ser investigada na literatura a partir da década de 1970. Desde então, muitos estudos foram realizados gerando descobertas e incertezas. Uma primeira posição afirma que a consciência fonológica é consequência do processo de alfabetização e não está presente em quem não teve a oportunidade de estudar. Em oposição, pesquisadores defendem a consciência fonológica como causa da

alfabetização. Uma terceira posição defende a consciência fonológica como facilitadora da alfabetização (MORAIS, 2010).

Neste contexto, verificamos que há uma divergência nas pesquisas sobre a consciência fonológica ser ou não um pré-requisito para a aquisição da linguagem escrita, contudo parece haver um consenso entre os pesquisadores que afirmam que existe uma relação interativa entre ambas (BARRERA; MALUF, 2003; CAPOVILLA et al., 2007; GUIMARÃES; 2003; PESTUN; 2005). Como afirma Barrera (2003, p. 76):

[...] Assim, embora não se possa negar que a própria situação de ensino/aprendizagem da linguagem escrita leva as crianças a focarem sua atenção no aspecto sonoro e segmental da fala, sobretudo no que se refere à identificação e manipulação dos fonemas, é possível supor também que o nível de consciência/sensibilidade fonológica adquirido anteriormente a esse processo de instrução formal pode desempenhar um papel facilitador no processo de alfabetização.

Dessa forma, é importante destacar o papel da consciência fonológica na aprendizagem da leitura e da escrita como uma relação recíproca, na qual ambas influenciam-se mutuamente. Concordamos com Diniz (2008, p. 23) quando afirma que:

Um recente ponto de vista, e talvez o mais cauteloso, é o de que tanto a consciência fonológica quanto a aquisição formal da leitura e da escrita influenciam-se mutuamente, considerando-se que esta habilidade pode se desenvolver gradual e naturalmente, a partir de experiências informais com a linguagem oral, isto é, pode ser adquirida antes do ingresso na instrução formal e, quando concomitantemente a esta, facilitar o processo de alfabetização.

Não podemos negar que o processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita auxilia os educandos a prestarem atenção no aspecto sonoro e segmental da fala, contudo também supomos que o nível de consciência fonológica adquirido antes da instrução formal facilita o processo de alfabetização (BARRERA; MALUF, 2003).

Existe uma reciprocidade entre a consciência fonológica e a aquisição da leitura e da escrita, ou seja, a consciência fonológica favorece a aprendizagem da leitura e da escrita e outras habilidades podem ser desenvolvidas por ela. Algumas habilidades de consciência fonológica podem ser desenvolvidas antes da aprendizagem da leitura e favorecem esta aprendizagem, contudo outros elementos da consciência fonológica só são aprendidos no contato com a leitura e a escrita (RIGATTI-SCHERER, 2008).

Barrera e Maluf (1997, 2003) propõem a sistematização de atividades para desenvolver os níveis de consciência fonológica no início do processo de alfabetização para facilitar a compreensão da relação entre as linguagens oral e escrita e facilitar a aquisição do sistema alfabético.

As atividades de desenvolvimento da consciência fonológica aliadas ao ensino das correspondências grafema-fonema desempenham um resultado positivo na aprendizagem da leitura e da escrita (GUIMARÃES, 2005).

Neste estudo, investigaremos os resultados de um programa de intervenção em consciência fonológica e no ensino das relações letra-som para a compreensão do princípio alfabético em alunos que não conseguiram garantir a aprendizagem da leitura e da escrita no momento adequado.

CAPÍTULO 3

O PERCURSO METODOLÓGICO

“O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada.
Caminhando e semeando, no fim terás o que colher.”

Cora Coralina

Em uma pesquisa, a metodologia é o guia que aponta caminhos para o pesquisador trilhar na busca da construção de conhecimentos, através do planejamento e desenvolvimento de ações intencionais e sistemáticas, com brechas ao necessário processo de revisão e replanejamento das ações para a apreensão do objeto. Neste capítulo, apresentaremos o percurso metodológico desta pesquisa, de acordo com o problema e os objetivos traçados, e com apoio no quadro teórico eleito para esse estudo (BARRERA; MALUF, 2003; CAPOVILLA et al., 2007; CARDOSO-MARTINS, 1991; CARVALHO, 2010; CARVALHO, 2012; DINIZ, 2008; FUKUDA; CAPELLINI, 2012; GUIMARÃES, 2003; JUSTINO, 2010; MALUF; BARRERA, 1997; MONTEIRO; SOARES, 2014; PESTUN, 2005; RIGATTI-SCHERER, 2008; ROCHA, 2015; SANTOS; MALUF, 2010; SICCHERINO, 2013, dentre outros), no intuito de contribuir para uma melhor compreensão do objeto em estudo.

3.1. Delineamento da pesquisa

Este estudo tem um delineamento de natureza experimental, o qual é caracterizado pela submissão de um fenômeno à experimentação, à intervenção, permitindo inferências sobre os fatos observados (CHIZZOTTI, 1995). Gil (2010, p. 48) explica que a pesquisa experimental:

[...] consiste essencialmente em determinar um objeto de estudo, selecionar as variáveis capazes de influenciá-lo e definir as formas de controle e de observação dos efeitos que a variável produz no objeto.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa em que o pesquisador é um agente ativo, e não um observador passivo.

A pesquisa foi realizada com um grupo de pesquisa (GP) e um grupo de comparação (GC). Os sujeitos foram selecionados por uma atividade de escrita de palavras (Apêndice A) e uma atividade de leitura de palavras, aplicadas pela pesquisadora nos turnos matutino e vespertino aos alunos do 3º ano (A e B). Por não ser objeto do nosso estudo, não avaliamos os alunos com necessidades especiais, contudo existem pesquisas de intervenção em consciência fonológica que investigam a importância desta habilidade metalinguística para a aprendizagem da leitura e da escrita destes sujeitos (CARDOSO-MARTINS, 1999; FUKUDA, CAPELLINI, 2012; HEIN et al. 2010; SOUZA, BANDINI, 2007).

A tarefa de escrita de palavras foi composta de um autoditado de nomes de animais (folha de papel A4 contendo gravuras correspondentes aos nomes dos animais) utilizado por Sousa (2015), no qual as crianças escreveram as seguintes palavras: galinha, rã, boi, borboleta, gato e abelha. Esta tarefa foi aplicada coletivamente pela pesquisadora.

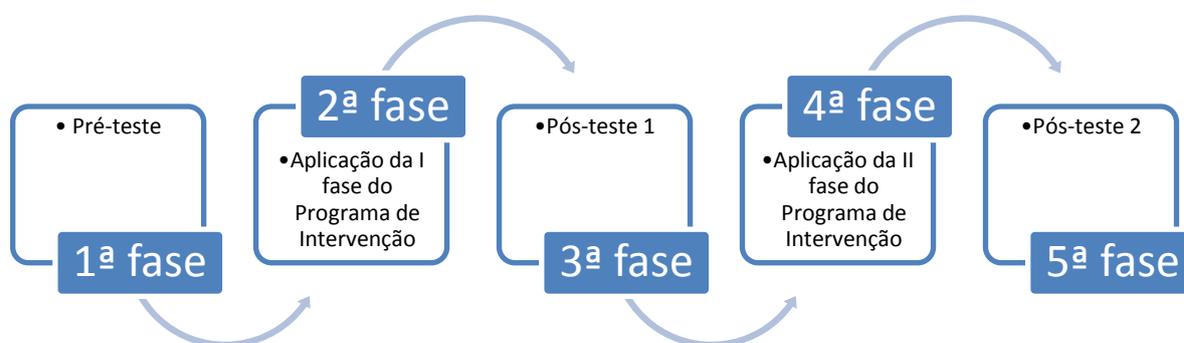
Na tarefa de leitura de palavras, utilizamos o instrumento de Sousa (2005), a qual baseou-se em Pinheiro (1994). Nesta tarefa foi apresentada às crianças uma prancha composta por 48 palavras, sendo que 24 palavras são regulares, em relação à correspondência grafema-fonema e 24 são irregulares. As crianças foram avaliadas individualmente pela pesquisadora. A leitura das crianças foi gravada em áudio e depois transcrita em folha de protocolo. As palavras utilizadas foram: Regulares (duas, fala, café, chuva, festa, papai, depois, folhas, chapéu, sílabas, colegas, gostava, jipe, isca, vela, marca, pesca, moeda, olhava, brigas, cabras, batalha, medalha e chupeta); Irregulares (hoje, onça, azul, feliz, homem, mamãe, cabeça, dezena, muitas, criança, extenso, fazendo, boxe, hino, ouça, açude, luzes, leões, gemido, xerife, tigela, higiene, cigarro e admirar).

Com base nestas tarefas, selecionamos 06 sujeitos para fazerem parte do grupo de pesquisa, sendo que estes, apesar de estarem cursando o terceiro ano do ensino fundamental, ainda não garantiram a compreensão do princípio alfabético. Escolhemos mais 06 alunos com características semelhantes (idade, sexo, turno, turma) para fazerem

parte do grupo de comparação. Os alunos do GC estavam mais avançados na aprendizagem da leitura e da escrita em relação aos alunos do GP.

O estudo ocorreu em cinco fases:

- 1ª fase: Pré-teste (avaliação inicial) para todos os participantes (GP e GC), com aplicação de atividades para avaliar habilidades de leitura e escrita de palavras;
- 2ª fase: Aplicação da primeira fase do programa de intervenção para os alunos do grupo de pesquisa (GP) com atividades para desenvolver habilidades de consciência fonológica e a compreensão das relações letra-som;
- 3ª fase: Pós-teste 1 (avaliação final) para todos os participantes (GP e GC), com aplicação de atividades de leitura e escrita de palavras para avaliar os resultados da primeira fase do programa de intervenção sobre o desenvolvimento da aquisição da linguagem escrita nos alunos participantes do grupo de pesquisa (GP);
- 4ª fase: Aplicação da segunda fase do programa de intervenção para os alunos do grupo de pesquisa (GP) com atividades para desenvolver habilidades de consciência fonêmica e a compreensão das relações letra-som;
- 5ª fase: Pós-teste 2 (avaliação final) para os participantes dos dois grupos (GP e GC), com aplicação de atividades de leitura e escrita de palavras para avaliar os resultados da segunda fase do programa de intervenção sobre o desenvolvimento da linguagem escrita nos alunos participantes do grupo de pesquisa. Estas fases podem ser melhor visualizadas na figura a seguir:

Figura 3. Fases da Pesquisa

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

A escolha do método utilizado é devido ao fato da maioria das pesquisas atuais sobre metalinguagem utilizar este modelo para avaliar os efeitos de um programa de intervenção em consciência fonológica para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita (BARRERA, MALUF, 2003; BERNARDINO JÚNIOR et al., 2006; CAPOVILLA et al., 2007; CARDOSO-MARTINS, 1991; CARVALHO, 2010; CARVALHO, 2012; DINIZ, 2008; FUKUDA, CAPELLINI, 2012; GUIMARÃES, 2003; JUSTINO, 2010; MALUF, BARRERA, 1997; MONTEIRO, SOARES, 2014; PESTUN, 2005).

Optamos por realizar o programa de intervenção em duas fases, pois percebemos ao final do programa inicialmente elaborado (o qual passou a ser denominado de I fase) que as crianças participantes estavam começando a descobrir o princípio alfabético, ou seja, estabelecendo relações entre letras e sons. Sendo assim, gostaríamos de continuar acompanhando como elas iriam ampliar esta reflexão acerca da linguagem escrita. Embasadas nas pesquisas que indicam que a habilidade de consciência fonêmica é a mais importante para a compreensão do princípio alfabético (GUIMARÃES, 2005; MORAIS, 2013; MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013; SAVAGE, 2015), elaboramos a II fase do programa de intervenção com atividades de desenvolvimento desta habilidade e de ensino das relações letra-som.

Os dados encontrados foram analisados nas abordagens quantitativa e qualitativa. Estas abordagens não são incompatíveis, podendo ser utilizadas em uma mesma pesquisa, promovendo a construção da realidade de forma mais elaborada e completa (MINAYO, 2006). Como explicam Minayo e Sanches (1993, p. 247):

Do ponto de vista epistemológico, nenhuma das duas abordagens é mais científica do que a outra [...]. Ou seja, uma pesquisa, por ser quantitativa, não se torna “objetiva” e “melhor”, ainda que prenda à manipulação sofisticada de instrumentos de análise, caso deforme ou desconheça aspectos importantes dos fenômenos ou processos sociais estudados. Da mesma forma, uma abordagem qualitativa em si não garante a compreensão em profundidade.

Entendemos que a abordagem qualitativa foi importante para analisarmos o processo das duas fases do programa de intervenção, no que diz respeito ao desenvolvimento das crianças na linguagem escrita, através das atividades, bem como seus aspectos subjetivos.

A abordagem quantitativa auxiliou na análise dos dados estatísticos para compararmos o desempenho das crianças na linguagem escrita. Os dados foram analisados estatisticamente para comparar resultados do GP antes e após a aplicação das duas fases do programa de intervenção, comparando-os também com os resultados dos participantes do GC.

Assim, utilizamos as abordagens qualitativa e quantitativa em uma dimensão de complementaridade, possibilitando uma análise mais abrangente do nosso objeto de estudo.

3.2. Local e Participantes

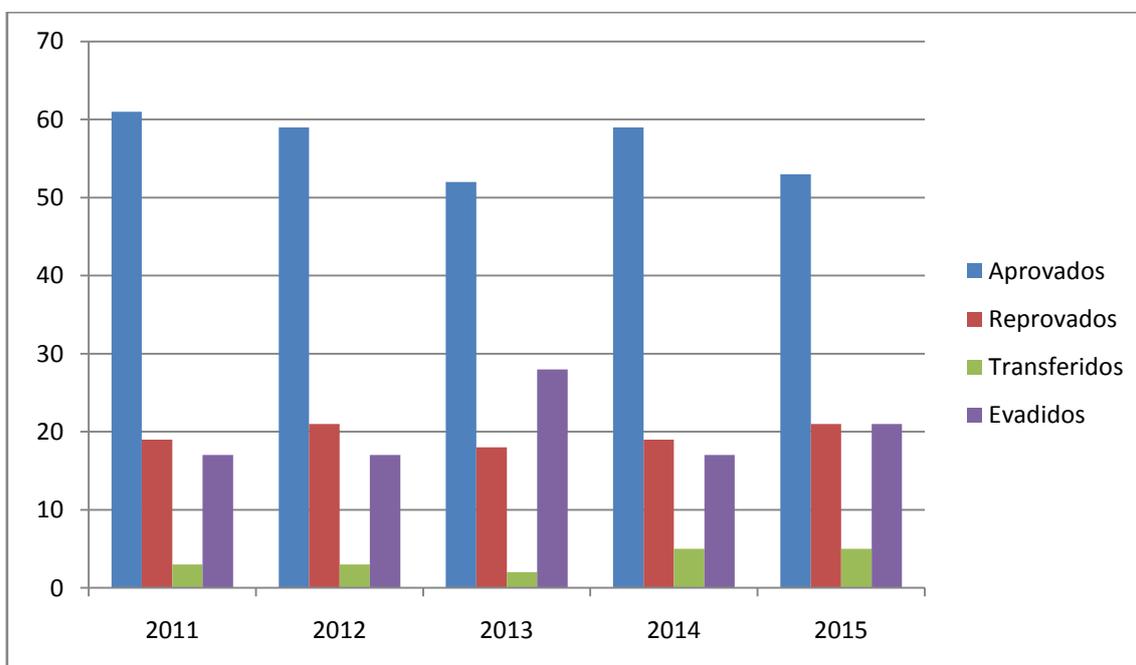
A pesquisa foi realizada em uma escola pública da rede municipal na cidade de Feira de Santana – BA, no ano letivo de 2015. A escolha desta escola se deu pelo fato da pesquisadora atuar nesta instituição há 10 anos, dos quais 06 como professora do Ensino Fundamental I e 04 como coordenadora pedagógica.

A escola é caracterizada como médio porte, atende alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental nos turnos matutino e vespertino, e da Educação de Jovens e

Adultos no noturno. A clientela é constituída de alunos de baixo nível socioeconômico, moradores do bairro Olhos d'Água e dos bairros adjacentes, tais como: Jardim Acácia, Chácara São Cosme, Serraria Brasil e Tomba.

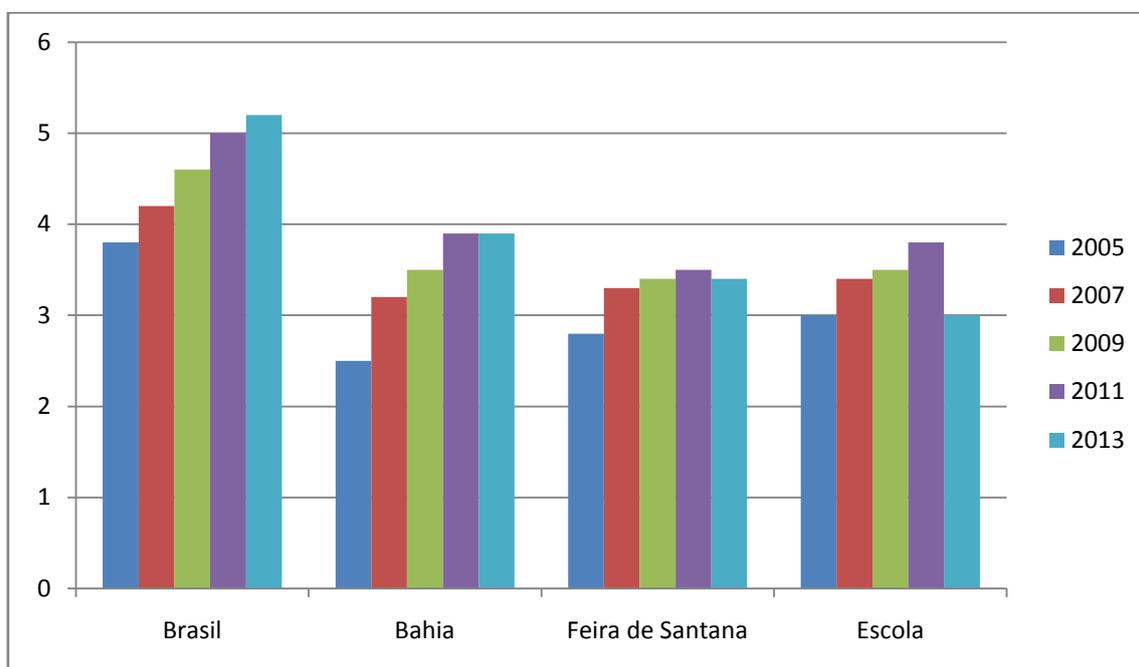
Para traçarmos um panorama geral da escola, fizemos o levantamento de dados estatísticos da instituição, no que diz respeito ao índice de aprovação, reprovação e evasão, além de dados atualizados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

Figura 4. Desempenho Final dos Alunos (2011-2015)



Fonte: www.feiradigital.ba.gov.br

A Figura 4 apresenta o índice de alunos aprovados, reprovados, transferidos e evadidos da escola entre os anos de 2011 e 2015. Observamos que a escola apresenta um nível insatisfatório de alunos aprovados e altos índices de reprovação e evasão.

Figura 5. Médias do IDEB – 5º Ano (2005-2013)

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

Os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) trazidos na Figura 5 mostram que a escola vinha evoluindo, melhorando as suas médias a cada avaliação. Contudo, no ano de 2013, houve uma queda considerável em relação à avaliação realizada no ano de 2011, demonstrando assim que existem dificuldades dos alunos em relação à leitura, escrita e matemática.

Para definirmos a série dos participantes da pesquisa, realizamos um estudo preliminar no início do ano letivo de 2015, com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, através da aplicação da prova de ditado por figura, proposta por Carvalho (2012), com o objetivo de verificar o nível de escrita dos alunos. Os resultados demonstraram que no 4º ano a grande maioria dos alunos já avançou na compreensão do sistema de escrita alfabética, não sendo necessária a aplicação de um programa de intervenção em consciência fonológica e no ensino das relações letra-som. Sendo assim, escolhemos como sujeitos desta pesquisa os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental que ainda não haviam se apropriado do sistema de escrita alfabética. A escolha da turma também se deu pelo fato do 3º ano ser o último ano do ciclo de alfabetização, no qual, teoricamente, os alunos já deveriam estar alfabetizados, contudo a avaliação para

selecionar os sujeitos da pesquisa revelou que alguns ainda não haviam garantido as competências básicas de leitura e escrita.

O 3º ano A é composto por 19 alunos, sendo que um aluno apresenta necessidades educativas especiais (hiperatividade e deficiência intelectual). O 3º ano B possui 16 alunos, sendo que três alunos possuem necessidades educativas especiais (02 com autismo e 01 com deficiência intelectual). Vale salientar que a escola trabalha na perspectiva inclusiva, atendendo aos alunos com necessidades especiais nas classes regulares e realizando um acompanhamento individualizado na Sala de Recursos Multifuncionais com uma profissional especializada na área.

A professora do 3º ano trabalha nos dois turnos, atua há 24 anos na rede municipal de ensino, possui Magistério, graduação em Pedagogia e pós-graduação em Psicopedagogia. Ela é auxiliada por uma estagiária em cada turno, para dar apoio aos alunos com necessidades especiais.

Nas tabelas 2 e 3 discriminamos os grupos de pesquisa e de comparação, alunos, idade e sexo. Por uma questão ética, preferimos identificar os alunos por letras.

Tabela 2: Alunos participantes do grupo de pesquisa (GP)

SUJEITOS	IDADE	SEXO	TURNOS
A	11 anos	M	Matutino
B	11 anos	M	Matutino
C	09 anos	M	Matutino
D	08 anos	M	Vespertino
E	08 anos	M	Vespertino
F	10 anos	M	Vespertino

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Tabela 3: Alunos participantes do grupo de comparação (GC)

SUJEITOS	IDADE	SEXO	TURNO
G	11 anos	M	Matutino
H	11 anos	M	Matutino
I	09 anos	M	Matutino
J	08 anos	M	Vespertino
K	08 anos	M	Vespertino
L	10 anos	M	Vespertino

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Como observado nas Tabelas 2 e 3, participaram deste estudo 12 crianças do sexo masculino, com idade compreendida entre 08 e 11 anos, alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. O GP foi composto por 06 crianças e o GC por 06 crianças. Para cada aluno do GP foi escolhido um aluno correspondente com características semelhantes no GC. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, da Universidade Estadual de Feira de Santana. Os pais ou responsáveis dos alunos do grupo de pesquisa e a diretora da escola assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido –TCLE - (Apêndice B), e os alunos participantes do grupo de pesquisa assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE - (Apêndice C), autorizando a realização do estudo.

3.3 Instrumentos e Procedimentos

A seguir, apresentaremos os instrumentos da pesquisa (pré-teste, programa de intervenção e pós-teste), bem como os procedimentos de aplicação e de análise dos resultados.

3.3.1. Pré-teste (I fase)

Para o pré-teste de leitura e de escrita utilizamos um instrumento adaptado de Sousa e Maluf (2004), com critérios baseados em Vernon e Ferreiro (2013) que consta da escrita e leitura de sete palavras relacionadas a substantivos comuns com número diferentes de sílabas. As palavras utilizadas foram: *abacate, maracujá, laranja, banana, manga, uva e caju* (para o pré-teste de leitura) e *tartaruga, macaco, formiga, cavalo, peixe, foca, pato* (para o pré-teste de escrita). As atividades foram aplicadas individualmente às crianças pela pesquisadora.

a) Leitura

- Procedimento de Aplicação

Para a atividade de leitura, a pesquisadora apresentou às crianças palavras impressas em letra minúscula, em cartões individuais (Apêndice D). Em outros cartões estavam impressas somente as gravuras referentes às palavras. Depois solicitou que as crianças fizessem a leitura de cada palavra escrita nos cartões (sem o auxílio da gravura) e depois fizessem o pareamento dos cartões (palavra + gravura). Neste momento a pesquisadora observou se as gravuras ajudaram os alunos a descobrir qual palavra estava escrita. As respostas foram gravadas em áudio e transcritas posteriormente em folha de protocolo (Apêndice E).

- Procedimento de Análise

Para análise da leitura dos alunos, utilizamos a proposta a seguir, baseada nos estudos de Moro e Branco (1994), Sousa e Maluf (2004), Diniz (2008) e nas características encontradas na leitura das crianças participantes:

Categoria 0: a criança não leu a palavra.

Categoria 1: A criança não faz correspondência entre letras e sons – ocorre leitura global pela adivinhação;

Categoria 2: A criança não faz correspondência entre letras e sons, mas faz tentativas de leitura pela categorização de letras, isto é, soletração;

Categoria 3: A criança começa a fazer uma decodificação parcial da palavra ou tenta adivinhar pela letra inicial, mas não chega ao significado.

Categoria 4: A criança faz decodificação mais próxima da palavra completa e pode chegar ao significado pelo contexto (figuras) ou por palavras que tem de memória.

Categoria 5: A criança faz correspondências entre letras e fonemas de maneira sistemática, mas sem fluência – geralmente chega ao significado da palavra.

Categoria 6: A criança lê com fluência.

Para a quantificação da leitura das crianças a pontuação atribuída a cada palavra variou de 0 a 6, de acordo com o desempenho apresentado. A pontuação máxima que poderia ser alcançada pela criança era de 42 pontos (6 pontos x 7 palavras).

b) Escrita

- Procedimento de Aplicação

Após a aplicação da atividade de leitura, a pesquisadora solicitou que as crianças escrevessem da forma como sabiam os nomes de animais (*tartaruga, macaco, formiga, cavalo, peixe, foca, pato*) através de um autoditado (uma folha impressa com gravuras referentes às palavras). Estas palavras escolhidas para o pré-teste de escrita tinham as mesmas características das palavras usadas para a leitura (Apêndice F).

- Procedimento de Análise

Para análise da escrita dos alunos, utilizamos a proposta a seguir, baseada nos estudos de Moro e Branco (1994), Sousa e Maluf (2004), Diniz (2008) e nas características encontradas na escrita das crianças participantes:

Categoria 0: A criança não escreveu a palavra;

Categoria 1: A criança não apresenta relação entre letra e som – escreve utilizando letras aleatórias;

Categoria 2: A criança apresenta um início de fonetização – utiliza a letra ou sílaba inicial ou final;

Categoria 3: A criança apresenta relação parcial entre letra e som – utiliza uma letra para cada sílaba;

Categoria 4: A criança apresenta relação entre letra e som com uma escrita mais próxima da fonética da palavra – escreve a maior parte das letras da palavra.

Categoria 5: A criança apresenta relação entre letra e fonema – escreve as palavras alfabeticamente.

Categoria 6: A criança apresenta escrita ortográfica.

Para a quantificação da escrita das crianças a pontuação atribuída a cada palavra variou de 0 a 6, de acordo com o desempenho apresentado. A pontuação máxima que poderia ser alcançada pela criança era de 42 pontos (6 pontos x 7 palavras).

3.3.2. Programa de Intervenção (I fase)

A literatura internacional e nacional na área da Metalinguagem demonstra que a habilidade metalinguística de consciência fonológica e o ensino explícito das relações letra-som facilitam a aprendizagem da leitura e da escrita. Da mesma forma, indica que programas de intervenção visando desenvolver estas habilidades apresentam efeitos positivos no desempenho em leitura e escrita, contudo poucos são os estudos no Brasil que realizam uma intervenção com os alunos (BARRERA, MALUF, 2003; BERNARDINO JÚNIOR et al., 2006; CAPOVILLA et al., 2007; CARDOSO-MARTINS, 1991; CARVALHO, 2010); CARVALHO, 2012; DINIZ, 2008; FUKUDA, CAPELLINI, 2012; GUIMARÃES, 2003; JUSTINO, 2010; MALUF, BARRERA, 1997; MONTEIRO, SOARES, 2014; PESTUN, 2005; SANTOS, MALUF, 2010).

Considerando estas evidências, elaboramos um programa de intervenção, que nesta primeira fase, foi composto por atividades de consciência fonológica e atividades de ensino das relações letra-som, visando desenvolver habilidades de consciência fonológica (rimas, aliterações, consciência de palavras, consciência silábica e consciência fonêmica) e a compreensão das relações letra-som nos alunos do 3º ano

do Ensino Fundamental que ainda não haviam se apropriado do sistema de escrita alfabética.

A primeira fase do programa de intervenção foi aplicada pela pesquisadora em 15 sessões de 90 minutos de duração, três vezes por semana, em horário regular de aula, no período compreendido entre julho e agosto de 2015. As atividades do programa foram selecionadas nas pesquisas da área (BRASIL, 2008; CARVALHO, 2010; DINIZ, 2008; SANTOS, 2004; SOUSA, 2015) e outras foram elaboradas pela pesquisadora, sob o critério de desenvolverem a consciência fonológica e o ensino das relações letra-som de uma forma, lúdica e reflexiva, utilizando músicas, poesias, trava-línguas, parlendas, jogos e brincadeiras, explorando a imaginação, fantasia, atenção, interesse e a interação das crianças.

Esta primeira fase do programa está organizada em cinco unidades de atividades que foram aplicadas em 15 sessões, totalizando 30 atividades. Cada unidade está relacionada ao desenvolvimento de uma habilidade em consciência fonológica (rima, aliteração, consciência de palavras, consciência silábica e consciência fonêmica). Em cada sessão foi realizada 1 atividade de consciência fonológica e 1 atividade de ensino das relações letra-som. Optamos por este modelo por ser discutido na literatura que o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica produz resultados mais eficazes quando é associado ao ensino das correspondências entre letras e fonemas (FUKUDA, CAPELLINI, 2012; MONTEIRO, SOARES, 2014).

A unidade I compreende 3 sessões com 3 atividades de reconhecimento e produção de rimas e 3 atividades de ensino das relações letra-som; a unidade II é composta por 3 sessões com 3 atividades de reconhecimento e produção de aliterações e 3 atividades de ensino das relações letra-som; a unidade III compreende 3 sessões com 3 atividades de consciência de palavras e 3 atividades de ensino das relações letra-som; a unidade IV é composta por 3 sessões com 3 atividades de consciência silábica e 3 atividades de ensino das relações letra-som e a unidade V compreende 3 sessões com 3 atividades consciência fonêmica e 3 atividades de ensino das relações letra-som. Cada atividade apresenta um objetivo a ser alcançado, os materiais que serão utilizados, a descrição da atividade e perguntas para potencializar a reflexão (Anexo 01).

As atividades escritas de ensino das relações letra-som realizadas nesta primeira fase da intervenção foram: cruzadinhas, texto lacunado, bingo, jogo da

adedonha, boliche, ditado cantado, ordenação de parlendas, quebra-cabeça, jogo da memória, uso do silabário e alfabetário, jogo das caixinhas e jogo da força. Estas atividades proporcionaram a reflexão sobre o sistema de escrita alfabético e o estabelecimento das relações entre o oral e o escrito.

3.3.3. Pós-teste (I fase)

- Procedimento de Aplicação

Após 04 dias depois da aplicação da primeira fase do programa de intervenção realizamos o pós-teste 1 de leitura (Apêndice G) e escrita de palavras (Apêndice H), com as mesmas atividades do pré-teste, contudo invertemos a ordem das palavras: *tartaruga, macaco, formiga, cavalo, peixe, foca, pato* (para o pós-teste de leitura) e *abacate, maracujá, laranja, banana, manga, uva e caju* (para o pós-teste de escrita).

Os resultados dos pós-testes de leitura e escrita desta primeira fase do programa de intervenção foram utilizados como pré-teste da segunda fase, servindo como parâmetro de comparação com o pós-teste final.

- Procedimento de Análise

Para a análise da leitura e escrita das crianças após a aplicação da I fase do Programa de Intervenção utilizamos o mesmo procedimento do pré-teste.

3.3.4. Programa de Intervenção (II fase)

Como foi dito anteriormente, de acordo com estudos, a habilidade de consciência fonêmica é fundamental para a descoberta do princípio alfabético, pois auxilia na aprendizagem das correspondências grafema-fonema (GUIMARÃES, 2005; MORAIS, 2013; MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013; SAVAGE, 2015).

De acordo com Morais et al. (2013), o treino dos fonemas produz resultados quando é realizado sozinho, mas também quando é associado ao treino do conhecimento das letras e das correspondências grafema-fonema.

Desse modo, elaboramos a segunda fase do programa de intervenção com atividades para desenvolver a consciência fonêmica e ensinar as relações letra-som. O programa foi aplicado pela pesquisadora em 08 sessões de 90 minutos de duração, quatro vezes por semana, em horário regular de aula, em outubro de 2015. As atividades do programa foram selecionadas nas pesquisas da área (BRASIL, 2008; CARVALHO, 2010; DINIZ, 2008; SANTOS, s/d; SOUSA, 2015) e outras foram elaboradas pela pesquisadora, envolvendo jogos, músicas, brincadeiras e atividades orais e escritas.

Esta fase do programa de intervenção está organizada em 08 sessões, totalizando 24 atividades. Em cada sessão foi realizada 1 atividade de consciência fonêmica, 1 atividade de ensino explícito das relações letra-som e 1 atividade de leitura. Optamos por acrescentarmos uma atividade de leitura ao final de cada sessão (Caçada de Palavras) por percebermos através do pós-teste que os alunos não avançaram na leitura de palavras, mesmo após a aplicação da primeira fase do programa de intervenção. Cada atividade apresenta um objetivo a ser alcançado, os materiais que serão utilizados, a descrição da atividade e perguntas para potencializar a reflexão (Anexo 02).

Dessa forma, realizamos atividades orais e escritas envolvendo adição, subtração e substituição de fonemas, atividades de ensino das relações letra-som, tais como: bingo, dominó, quebra-cabeça, etc, bem como a atividade denominada “Caçada de Palavras”, na qual em cada sessão os alunos teriam que identificar na lista escrita as palavras ditadas pela pesquisadora.

3.3.5. Pós- teste (II fase)

Para o pós-teste de leitura e de escrita utilizamos um instrumento adaptado de Sousa e Maluf (2004), com critérios baseados em Vernon e Ferreiro (2013) que consta da escrita e leitura de sete palavras relacionadas a substantivos comuns com número diferentes de sílabas. As palavras utilizadas foram: *capacete, pente, televisão,*

sapato, telefone, chuva e bicicleta. As atividades foram aplicadas 04 dias depois da aplicação da II fase do programa de intervenção, de forma individual, primeiro solicitando a escrita e depois a leitura, para evitar o efeito da memória,.

a) Escrita

- Procedimento de Aplicação

A pesquisadora entregou uma folha contendo as seguintes figuras: *capacete, pente, televisão, sapato, telefone, chuva e bicicleta*, e solicitou que cada criança escrevesse da forma como sabia os nomes das gravuras (Apêndice I).

- Procedimento de Análise

Para a análise da escrita das crianças após a aplicação da II fase do Programa de Intervenção utilizamos o mesmo procedimento do pré-teste.

b) Leitura

- Procedimento de Aplicação

Para a atividade de leitura, foram apresentadas às crianças as mesmas do pós-teste de escrita: *capacete, pente, televisão, sapato, telefone, chuva e bicicleta*. (Apêndice J). As respostas foram gravadas em áudio e transcritas posteriormente em folha de protocolo.

- Procedimento de Análise

Para a análise da leitura das crianças após a aplicação da II fase do Programa de Intervenção utilizamos o mesmo procedimento do pré-teste.

3.4. Análise de dados

A análise dos dados foi realizada por meio de testes estatísticos e análises dos níveis e estratégias de escrita e de leitura das crianças participantes. Para análise estatística, primeiro realizamos a contagem dos escores obtidos pelas crianças do GP e do GC nas tarefas de leitura e escrita no pré-teste, pós-teste 1 e pós-teste 2 (Apêndices L e M). Posteriormente, os resultados dos escores foram submetidos aos testes de Mann-Whitney e Friedmann utilizando o programa BioEstat 5.0 (AYRES et al.; 2007), para calcular os quartis e as medianas, e também para realizar a produção de gráficos tipo Box Plot.

Optamos por estes testes devido à natureza dos dados, principalmente por ser uma pequena amostra. São testes não-paramétricos, ou seja, testes utilizados quando a variável é numérica ou ordinal e que podem ser utilizados na comparação de dois grupos.

As estatísticas descritivas mostram a comparação entre os grupos (teste de Mann-Whitney) e a comparação entre testes (teste de Friedmann). Na comparação entre os grupos, medianas seguidas de letras maiúsculas diferentes indicam diferenças significativas entre os mesmos ($P < 0,05$). Na comparação entre testes de um mesmo grupo, medianas seguidas de letras minúsculas diferentes indicam diferenças significativas ($P < 0,05$).

Concomitantemente com a análise quantitativa, faremos a análise qualitativa explorando o que não pode ser expresso em números, como por exemplo, as conquistas das crianças, as falas, a utilização de estratégias para ler e escrever, os avanços e dificuldades demonstrados durante a aplicação do programa de intervenção e nos testes de leitura e escrita.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

“Ah... Vinicius de Moraes! Eu já ouvi esse texto da foca, a pró do ano passado leu pra gente.”

JSS

Este capítulo tem o objetivo de apresentar os resultados dos dados coletados antes e após a aplicação do programa de intervenção proposto. Apresentaremos e discutiremos o desempenho das crianças nas tarefas de leitura e escrita utilizadas no pré-teste, pós-teste 1 e pós-teste 2, conforme os procedimentos de análise descritos no capítulo anterior, comparando cada grupo (GP e GC) em relação a si mesmo e ao outro, através dos dados quantitativos e qualitativos.

Além da análise das estatísticas descritivas, utilizaremos também a análise qualitativa dos níveis e estratégias apresentadas pelas crianças nos testes de leitura e escrita, bem como de elementos subjetivos do processo de aplicação do programa de intervenção. Os resultados serão discutidos baseados na literatura da área com o intuito de interpretar as seguintes questões: a) Qual a relação entre os níveis de escrita e leitura apresentados pelas crianças antes e depois da participação de um programa de intervenção em consciência fonológica e no ensino das relações letra-som? b) As crianças que participaram do programa avançaram em relação ao conhecimento do princípio alfabético? c) As crianças que participaram do programa avançaram em relação às outras crianças da classe?

4.1 Desempenho das crianças nas tarefas de escrita

Inicialmente, apresentaremos os resultados das tarefas de escrita, analisando o desempenho das crianças dos dois grupos no pré-teste e pós-testes 1 e 2, discutindo os avanços ocorridos ou não no grupo de pesquisa após realização da intervenção proposta.

A análise estatística foi realizada pelo software BioEstat 5.0 e os gráficos pelo software GraphPad Prism 5 (GraphPad Software Inc., San Diego, CA, EUA). Inicialmente, realizamos a contagem dos escores obtidos pelas crianças do GP e do GC nas tarefas de leitura e escrita no pré-teste, pós-teste 1 e pós-teste 2. Tendo em vista que o número de alunos investigados foi pequeno, os resultados dos escores foram avaliados quanto à sua distribuição normal e homocedasticidade, os quais não passaram pelos testes de normalidade. Desta forma, foi empregado o teste não-paramétrico de Mann-Whitney para comparação entre dois grupos independentes, que é um dos testes não-paramétricos mais eficientes e uma alternativa útil ao teste paramétrico T de diferenças de médias. Na comparação entre grupos, medianas seguidas de letras maiúsculas diferentes indicam diferenças significativas ($p < 0,05$). Além disso, foi empregado o teste de Friedman para comparações múltiplas entre os testes. Na comparação de um mesmo grupo, medianas seguidas de letras minúsculas diferentes indicam diferenças significativas ($p < 0,05$). Todos os testes estatísticos foram aplicados com nível de confiança de 95% ($p < 0,05$).

A Tabela 4, abaixo, apresenta todos os resultados do teste estatístico aplicado nos grupos de pesquisa e de comparação nas tarefas de escrita. Apresenta os escores divididos em quartis, sendo o mínimo, o primeiro quartil e, o máximo, o último quartil, assim como a mediana dos escores por meio da qual são comparados os grupos.

Tabela 4. Estatísticas descritivas e análise das tarefas de escrita do grupo de pesquisa (GP) e do grupo de comparação (GC)

Fase da Pesquisa	Grupo	Escore	P25	Mediana	P75	Escore
		Mínimo				Máximo
Pré-teste	Pesquisa	8,00	9,25	11,00 ^{Aa}	17,25	29,00
	Comparação	33,00	40,50	42,00 ^{Ba}	42,00	42,00
Pós-Teste 1	Pesquisa	13,00	20,00	29,50 ^{Ab}	30,75	31,00
	Comparação	38,00	39,25	40,00 ^{Ba}	40,75	41,00
Pós-Teste 2	Pesquisa	18,00	22,00	28,50 ^{Ab}	31,25	35,00
	Comparação	39,00	39,25	40,50 ^{Ba}	41,00	42,00

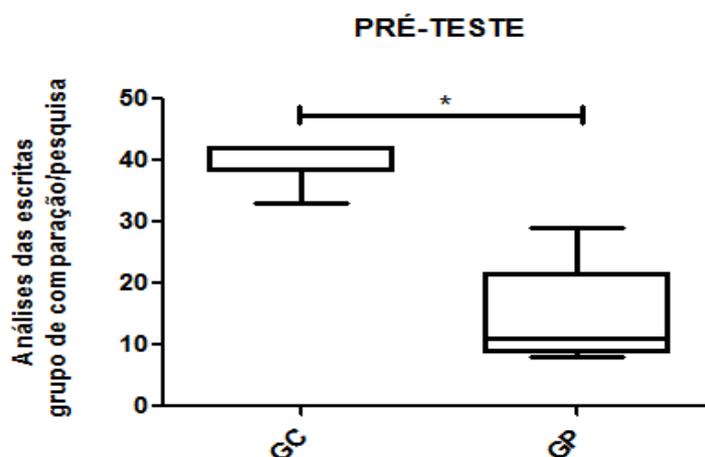
A seguir, compararemos o desempenho dos dois grupos na tarefa de escrita nos pré-teste e pós-testes 1 e 2.

4.1.1 Desempenho dos GP e do GC no pré-teste

Com base na Tabela 4, podemos perceber que há diferença desta escrita inicial entre os dois grupos uma vez que o grupo de comparação conseguiu alcançar o escore máximo (42), enquanto o grupo de pesquisa alcançou o máximo de 29 pontos, obtendo escore mínimo de 8, ao passo que no grupo de comparação o escore mínimo foi de 33. A análise das medianas dos grupos aponta que houve diferença significativa entre os grupos no pré-teste

Esses resultados são apresentados abaixo com o gráfico Box Plot (Figura 6) possibilitando uma melhor visualização do desempenho dos sujeitos dos grupos de pesquisa e de comparação na tarefa avaliada. É possível notar visualmente a discrepância entre os dois grupos, no que se refere ao desempenho na escrita de palavras.

Figura 6. Análise das escritas dos grupos de comparação e de pesquisa no Pré-teste. * $p < 0,05$ na comparação entre os grupos (Teste de Mann-Whitney).



Percebe-se que as crianças do grupo de pesquisa apresentam inicialmente um desempenho bem abaixo do grupo de comparação nos níveis de escrita apresentados, o que pode ser verificado qualitativamente nas tabelas a seguir:

Tabela 5. Escritas do grupo de comparação no Pré-teste

CRIANÇA	TARTARUGA	FORMIGA	PEIXE	PATO	MACACO	CAVALO	FOCA
G	tataruga	foromiga	peixe	pato	macaco	cavalo	foca
H	tartaruga	formiga	peixe	pato	macaco	cavalo	foca
I	tartaruga	formiga	peixe	pato	macaco	cavalo	foca
J	tartaruga	formiga	peixe	pato	macaco	cavalo	foca
K	tartaruga	formiga	peixe	pato	macaco	cavalo	foca
L	tatalu	nomena	pixe	pato	macaclho	cvalo	nono

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Conforme descrito na Tabela 5, a maioria dos alunos do grupo de comparação apresenta um nível de escrita esperado para o 3º ano do ensino fundamental, ou seja, conseguiu compreender o princípio alfabético e usar de maneira próxima a convencional as relações grafema-fonema, pois as correspondências letras-som estão consolidadas, o que pode ser verificado na escrita de palavras formadas por estruturas silábicas diversas.

De acordo com as fases do desenvolvimento da leitura e da escrita proposta por Ehri (2013), a maioria das crianças do grupo de comparação encontra-se na fase alfabética consolidada, na qual as relações grafema-fonema estão estabelecidas e há um domínio da ortografia. Contudo, o aluno L encontra-se na fase alfabética completa, pois já consegue utilizar as relações grafema-fonema mais importantes, apesar de não dominar as questões ortográficas.

Na Tabela 6, as escritas do pré-teste das crianças do grupo de pesquisa demonstram que as mesmas apresentam fases menos avançadas na escrita de palavras.

Tabela 6. Escritas do grupo de pesquisa no Pré-teste

CRI ANÇA	TARTA RUGA	FORMIGA	PEIXE	PATO	MACA CO	CAVALO	FOCA
A	lava	uia	pi	po	aku	kau	oa
B	caout	oinen	neame	raneeia	canti	catamç	outa
C	auan	oiaonl	tiali	alaudal	niade	aulndae	launt
D	triados	xoona	canoi	tcada	lenodo	toninna	jcoadat
E	tataelaa	taunarnoiuvm mata	patcalgi mlmnp m	paetaua l	mcavi na	caimultumun viatim	taimutuan undoe
F	tatu	fumi	paci	pato	macra ur	cava	focta

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Como demonstrado na Tabela 6 os alunos participantes do grupo de pesquisa encontram-se muito aquém do esperado para o 3º ano do Ensino Fundamental. Eles ainda não garantiram a compreensão do princípio alfabético, o que pode ser verificado nas escritas da maioria das palavras sem o estabelecimento das relações letra-som, as que apresentam esta relação, demonstram encontrar-se em fases parciais.

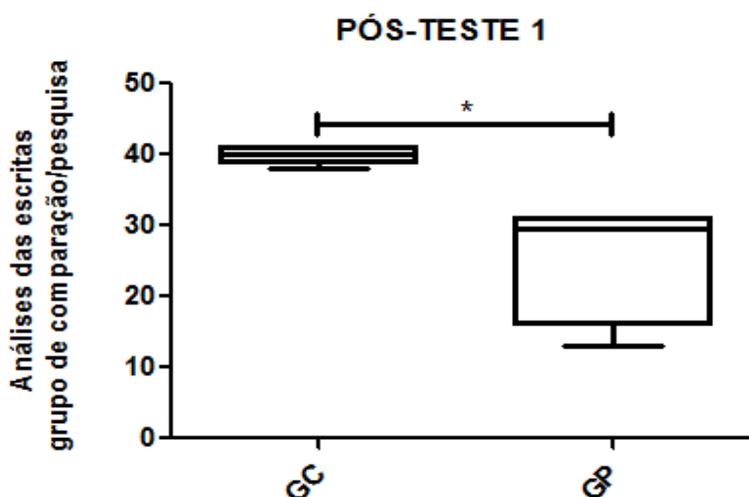
Segundo as fases do desenvolvimento da leitura e da escrita de Ehri (2013), os alunos B, C, D e E, encontram-se na fase pré-alfabética, uma vez que ainda não estabelecem relações letra-som, utilizam letras aleatórias ou as que têm de memória para escrever as palavras. O aluno A está na fase alfabética parcial, já conseguindo estabelecer algumas relações letra-som, principalmente das sílabas. O aluno F está evoluindo da fase alfabética parcial para a alfabética completa, como podemos perceber em sua escrita com relações mais próximas entre a pauta sonora e o registro escrito.

Após a análise das escritas do pré-teste dos alunos participantes do GC e do GP podemos perceber a grande disparidade inicial entre os dois grupos, no que diz respeito ao domínio do sistema de escrita alfabética.

4.1.2 Desempenho do GP e do GC no Pós-teste 1

Observando os resultados estatísticos da Tabela 4, no primeiro pós-teste de escrita verificamos que o GC quase igualou-se ao pré-teste, mantendo os escores semelhantes na escrita. Como estes alunos já se apropriaram do sistema de escrita alfabética houve um efeito de teto, ou seja, o desempenho atingiu um máximo, não avançaram mais nos resultados do teste. Em contrapartida, os alunos do grupo de pesquisa avançaram em suas escritas, aumentando o escore máximo para 31 e mínimo para 13. Pelo gráfico apresentado na Figura 7, podemos observar visualmente a aproximação do GP do GC.

Figura 7. Análise das escritas dos grupos de comparação e de pesquisa no Pós-teste. * $p < 0,05$ na comparação entre os grupos (Teste de Mann-Whitney).



Podemos observar de maneira mais bem detalhada esses desempenhos nas Tabelas 7 e 8, a seguir.

Tabela 7. Escritas do grupo de comparação no Pós-teste 1

CRIANÇA	ABACATE	LARANJA	MANGA	CAJU	MARACUJÁ	BANANA	UVA
G	abacate	laraja	manga	caju	maracuja	banana	uva
H	abacate	laranja	manga	caju	maracuja	banana	uva
I	abacate	laranja	manga	caju	maracuja	banana	uva
J	abacte	larnja	manga	caju	maracuja	banena	uva
K	abacate	laranja	manga	caju	maracuja	banana	uva
L	abacate	lanaja	maca	caju	malanuga	banana	uva

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Observamos na análise qualitativa das escritas das crianças do GC no pós-teste 1 que os alunos permaneceram na fase alfabética consolidada, pois é a fase mais avançada, tendo apenas algumas trocas ou omissões ortográficas, o que é natural neste processo de consolidação do sistema de escrita alfabética. É visível o avanço na escrita do aluno L em relação ao pré-teste, pois agora já consegue estabelecer mais relações entre letras e sons, saindo da fase alfabética completa e chegando à fase alfabética consolidada.

Tabela 8. Escritas do grupo de pesquisa no Pós-teste 1

CRIANÇA	ABACATE	LARANJA	MANGA	CAJU	MARACUJÁ	BANANA	UVA
A	abape	cacaca	maca	talú	maava	bacaba	ua
B	abrate	abja	masa	majo	mararura	banaana	uva
C	anca	aton	nacm	jlu	maua	aton	una
D	adin	nmin	brpou	danim	danani	badi	uva
E	abacte	labaja	mana	catau	matauv	bata	uva
F	abecate	laraja	nara	cuja	maedja	banda	uva

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Como pode ser verificado na Tabela 8, os alunos do GP avançaram qualitativamente em suas escritas no pós-teste 1. O aluno A que no pré-teste encontrava-se na fase alfabética parcial, agora avançou para a fase alfabética completa, conseguindo estabelecer mais relações letra-som além das sílabas. Os alunos B e E deram um salto qualitativo muito grande em sua escrita, saindo da fase pré-alfabética para a fase alfabética completa. Esta diferença é bem visível, principalmente na escrita deste último, que no pré-teste utilizava inúmeras letras aleatórias ao escrever, sem relações entre grafemas e fonemas. Nesta escrita já utiliza a maioria das letras corretas ao escrever, demonstrando que compreendeu o princípio alfabético. O aluno C encontra-se na transição da fase pré-alfabética para a alfabética parcial, pois o mesmo ainda utiliza letras aleatórias ou que têm de memória para escrever, mas já estabelece algumas relações entre a pauta sonora e o registro escrito. O aluno D manteve-se na fase pré-alfabética, bem como o aluno F continuou na fase alfabética parcial.

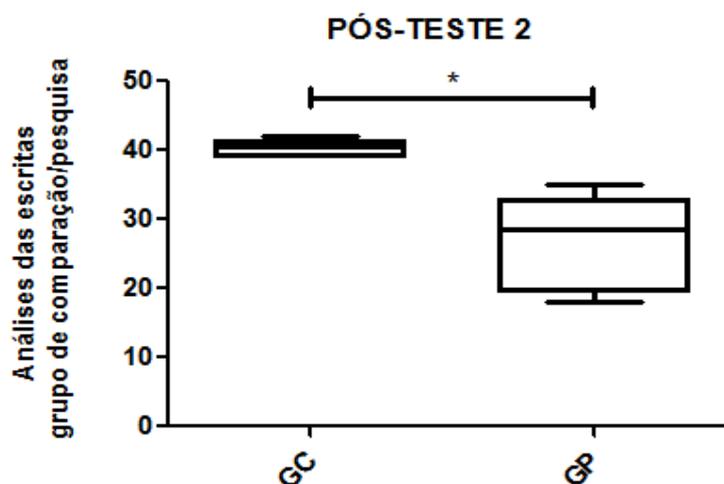
Apesar disso, de acordo com o teste de Mann Whitney, a diferença significativa ($P < 0,05$) entre o desempenho dos dois grupos permanece. Isto quer dizer que apesar do avanço, as crianças do GP ainda apresentam desempenho abaixo do GC.

4.1.3 Desempenho do GP e do GC no pós-teste 2

De acordo com a Tabela 4, as tarefas de escrita do pós-teste 2 também apresentaram diferença significativa entre os dois grupos ($P < 0,05$), contudo o GC apresentou resultados equivalentes ao pós-teste 1 devido ao efeito de teto. Já o GP apresentou escore menor em relação ao teste anterior. O GP apresentou mais um pequeno avanço nos escores (máximo de 35 e mínimo de 18), como podemos perceber também visualmente através da Figura 8. Entretanto, independente do aumento de escore do GP após a aplicação do pós-teste 1 ou 2, esse aumento não conseguiu superar as medianas de escore do GC, não sendo suficiente para diminuir as diferenças estatísticas entre os grupos. A visualização dos escores pode ser vista na Figura 8, a seguir.

Figura 8. Análise das escritas dos grupos de comparação e de pesquisa no Pós-teste 2.

* $p < 0,05$ na comparação entre os grupos (Teste de Mann-Whitney).



As Tabelas 9 e 10, a seguir, apresentam as escritas do GC e GP no Pós-teste 2.

Tabela 9. Escritas do grupo de comparação no Pós-teste 2

CRIANÇA	CAPACETE	TELEVISÃO	TELEFONE	BICICLETA	PENTE	SAPATO	CHUVA
G	capacite	televisão	telefone	bicicleta	pentte	sapato	chuva
H	capacete	televisão	telefone	biciclta	pentte	sapato	chuva
I	capasete	televisão	telefone	biciqueta	peite	sapato	chuva
J	capasete	televisão	telefone	biscelta	pentte	sapato	chuva
K	capacete	televisão	telefone	bicicleta	pentte	sapato	chuva
L	capacete	telefirão	telefone	biciqueta	pete	sapato	chuva

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

De acordo com a Tabela 9, a maioria dos alunos do GC manteve o mesmo desempenho no pós-teste 2 de escrita em comparação ao pós-teste 1, pois, como foi dito anteriormente, alcançaram efeito de teto, com os alunos apresentando poucos erros

ortográficos, necessitando apenas de investimento nas questões ortográficas. O aluno L continuou avançando na qualidade das suas escritas na fase alfabética consolidada.

Tabela 10. Escritas do grupo de pesquisa no Pós-teste 2

CRIANÇA	CAPACETE	TELEVISÃO	TELEFONE	BICICLETA	PENTE	SAPATO	CHUVA
A	lapacrdi	televiv	tenefne	picinete	pni	capatu	nuva
B	capacati	telezi	telen	tisete	pjte	cept	visa
C	caitace	tidie	tirne	iaen	ti	cant	cua
D	bpae	trvz	tli	blea	bi	lpo	uv
E	capacti	televisão	telvome	bisgeta	peti	sopato	nuva
F	cate	telivi	tefone	picite	pete	cato	cuve

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Analisando a Tabela 10, constatamos que a maioria os alunos do GP continuou na mesma fase do desenvolvimento da escrita do pós-teste 1, contudo as escritas evidenciam que houve um avanço qualitativo em relação à compreensão do princípio alfabético. Dois alunos avançaram nos níveis de escrita: D saiu da fase pré-alfabética para a alfabética parcial, já demonstrando o estabelecimento das relações letra-som, e o aluno E está iniciando a fase alfabética consolidada.

De acordo com o que foi apresentado, percebemos que os alunos do GC continuaram na mesma fase de escrita, pois alcançaram o efeito de teto, contudo os alunos do grupo de pesquisa avançaram no decorrer da pesquisa na compreensão do princípio alfabético, mas não o suficiente para diminuir a diferença significativa no desempenho em relação ao GC.

A seguir, analisaremos os resultados do GP e do GC nas diferentes fases da pesquisa.

4.1.4 Desempenho do GC e do GP no pré-teste, pós-teste 1 e pós-teste 2

Podemos observar pela Tabela 4, que a evolução das medianas para o GC não diferiram entre si do pré-teste para o pós-teste 1 e o pós-teste 2. Isto ocorreu devido

ao efeito de teto, pois os alunos deste grupo já compreendiam o princípio alfabético, não tendo como avançar mais em suas escritas, somente em relação às questões ortográficas do GC e do GP.

Contudo, quando analisamos a evolução do GP, constatamos que houve diferença significativa ($P < 0,05$), com aumento da mediana do escore do pré-teste para pós-teste 1, evidenciando o avanço das crianças.

Dessa forma, os resultados sugerem que as crianças do GP avançaram em relação a elas mesmas, apesar de não alcançarem os mesmos resultados dos participantes do GC. Suas escritas, que inicialmente eram aleatórias, sem estabelecimento de relações letra-som, passaram a ser mais próximas à escrita alfabética, demonstrando que começaram a compreender o princípio alfabético, que é a primeira condição para o aluno tornar-se alfabetizado. Para ilustrar este avanço, trazemos novamente a escrita do aluno E no pré-teste e pós-teste 1:

- a) Pré-teste: tataelaa (tartaruga), taunarnoiiumvmata (formiga), patcalgimlmnpim (peixe), paetaual (pato), mcavina (macaco), caimultumunviatim (cavalo), taimutuanundoe (foca).
- b) Pós-teste 1: abacte (abacate), labaja (laranja), mana (manga), catau (caju), matauv (maracujá), bata (banana), uva.

Como podemos constatar nos exemplos acima, os alunos do GP avançaram em relação ao conhecimento sobre o sistema alfabético de escrita, compreendendo a lógica do mesmo, ou seja, conseguiram entender o que a escrita representa e como ela cria representações. Percebemos também que os alunos começaram a refletir sobre as propriedades do sistema de escrita para tornar-se alfabetizado.

Os dados coletados parecem indicar que o investimento em atividades de desenvolvimento da consciência fonológica e do ensino das relações letra-som realizadas durante a primeira fase do programa de intervenção apresentou resultados positivos na compreensão do princípio alfabético.

No entanto, os dados apresentados na Tabela 4, não mostram diferença significativa entre o pós-teste 1 e pós-teste 2 (pós-teste 1 não diferiu do pós-teste 2). Ao

avaliarmos a evolução das medianas para o grupo de comparação, estas não diferiram entre si (pré-teste x pós-teste 1 x pós-teste 2).

Estes resultados parecem indicar que, apesar do investimento em atividades de desenvolvimento da consciência fonêmica, aliadas ao ensino das relações letra-som, os alunos do GP não conseguiram avançar significativamente em suas escritas, ou seja, a segunda fase do programa de intervenção não surtiu o efeito esperado, pelo menos de maneira imediata, uma vez que o processo de aprendizagem é gradativo.

Apesar disto, percebermos uma pequena evolução dos grupos nos testes realizados, como pode ser observado nas Figuras 9 e 10, abaixo:

Figura 9. Análise dos testes de escrita do Grupo de Comparação. * $p < 0,05$ na comparação entre os testes para um mesmo grupo (teste de Friedmann).

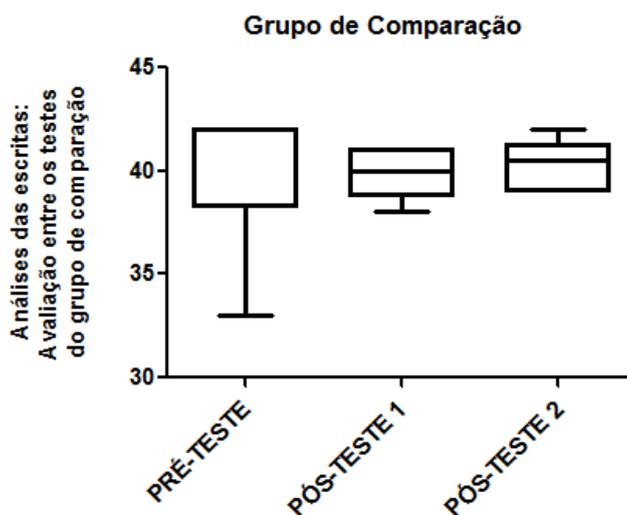
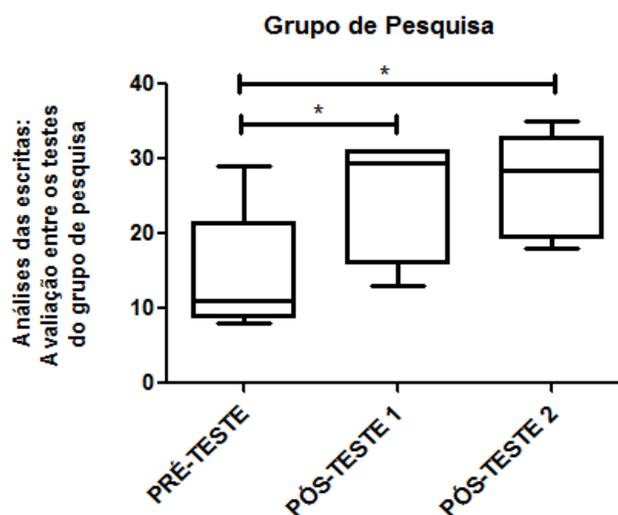


Figura 10. Análise dos testes de escrita do Grupo de Pesquisa * $p < 0,05$ na comparação entre os testes para um mesmo grupo (teste de Friedmann).



Dessa forma, percebemos que o GC manteve-se no mesmo nível nos três momentos dos testes, não apresentando diferença significativa nos seus desempenhos na escrita nas três etapas da pesquisa, enquanto os alunos do GP evoluíram em relação a eles mesmos do pré-teste para o pós-teste 1, mas sem avanço do pós-teste 1 para o pós-teste 2. Apesar do avanço significativo apresentado no pós-teste 1 do GP, não foi suficiente para aproximar-se dos resultados dos participantes do GC, permanecendo a diferença entre os grupos em todas as etapas.

4.2 Desempenho das crianças nas tarefas de leitura

Apresentaremos a seguir os resultados das tarefas de leitura, analisando o desempenho das crianças dos dois grupos no pré-teste e pós-testes 1 e 2, discutindo os avanços ocorridos ou não no GP após a realização da intervenção proposta.

A Tabela 11, abaixo, apresenta todos os resultados dos testes aplicados no GP e no GC nas tarefas de leitura.

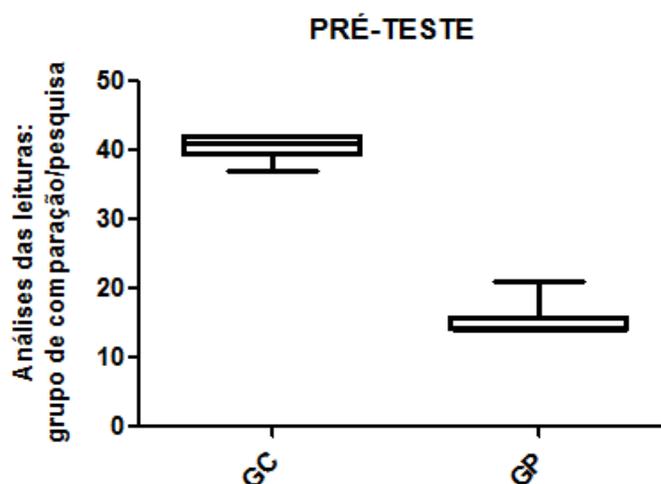
Tabela 11. Estatísticas descritivas e análise das tarefas de leitura do grupo de pesquisa (GP) e do grupo de comparação (GC)

Teste	Grupo	Mínimo	P25	Mediana	P75	Máximo
Pré-teste	Pesquisa	14,00	14,00	14,00 ^{Aa}	14,00	21,00
	Comparação	37,00	40,25	41,00 ^{Aa}	41,75	42,00
Pós-Teste 1	Pesquisa	13,00	14,00	14,50 ^{Aa}	14,50	20,00
	Comparação	17,00	39,25	40,00 ^{Ba}	40,75	41,00
Pós-Teste 2	Pesquisa	11,00	15,00	15,00 ^{Aa}	15,00	19,00
	Comparação	40,00	42,00	42,00 ^{Ba}	42,00	42,00

4.2.1 Desempenho dos GP e do GC no pré-teste

Conforme a Tabela 11 fica evidenciado que não houve diferença significativa da leitura no pré-teste entre o GP e o GC, uma vez que apenas medianas seguidas de letras maiúsculas diferentes indicam diferenças significativas entre os grupos, o que não ocorreu; e entre os testes, contudo o GC conseguiu obter o escore máximo (42) enquanto o grupo de pesquisa só alcançou 21. Na comparação entre os grupos, medianas seguidas de letras minúsculas diferentes indicam diferenças significativas ($p < 0,05$). Na comparação entre os testes, medianas seguidas de letras minúsculas diferentes indicam diferenças significativas ($p < 0,05$). O grupo de comparação conseguiu obter o escore máximo (42) enquanto o grupo de pesquisa só alcançou 21 pontos. Estes resultados podem ser visualizados na Figura 11, abaixo.

Figura 11. Análise das leituras dos grupos de comparação e de pesquisa no Pré-teste



De acordo com a Figura 11, visualmente, as crianças do GP apresentam inicialmente um desempenho muito abaixo do grupo de comparação em relação à leitura de palavras, o que também verificamos quando analisamos qualitativamente transcrição das leituras nas tabelas 12 e 13, a seguir.

Tabela 12. Transcrição das leituras do grupo de comparação no Pré-teste

CRIANÇA	TARTARUGA	MACACO	FORMIGA	CAVALO	PEIXE	FOCA	PATO
G	tartaruga	macaco	formiga	cavalo	peixe	foca	pato
H	tar-taruga	macaco	formiga	cavalo	peixe	foca	pato
I	tartaruga	macaco	formiga	cavalo	peixe	foca	pato
J	tartaruga	macaco	for- formiga	ca-cavalo	peixe	foca	pato
K	tartaruga	ma-ma	for-mi-ga - formiga	ca-va-lo	pei-xe - peixe	fo-fo- fo-ca	pato
L	tar-taruga	macaco	formiga	cavalo	peixe	foca	pato

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

De acordo com a Tabela 12, a maioria dos alunos do grupo de comparação apresenta uma leitura fluente de palavras, conforme o esperado para o 3º ano do ensino fundamental. Os alunos K e L ainda fazem a leitura de algumas palavras de maneira não fluente, contudo conseguem realizar a decodificação das mesmas, pois já garantiram o domínio das correspondências entre grafemas e fonemas.

De acordo com Ehri (2013), as crianças passam a ser leitoras durante a fase alfabética completa, na qual leem palavras de modo automatizado com o apoio da memória. Assim, a maioria das crianças do GC já garantiu esta forma de leitura, encontrando-se na fase alfabética consolidada, na qual conseguem ler novas palavras e retê-las na memória.

Na Tabela 13, apresentamos a transcrição das leituras do pré-teste das crianças do GP, demonstrando as dificuldades que possuem na leitura de palavras.

Tabela 13. Transcrição das leituras do grupo de pesquisa no Pré-teste

CRIANÇA	TARTARUGA	MACACO	FORMIGA	CAVALO	PEIXE	FOCA	PATO
A	f-a-r-far macaco	macaco	f-o-r-m-i- g-a- macaca	c-a-v-a-l- o - faca	p-e-i- x-e	f-o-fo- ca-foca	pa-pa-f- o-fo- foca
B	t- r com a - ra, ta - r-o-m- a-bala	ma-ca- s com a - as-s com o- copo	t-f com a- ca-f com o-co (...)	s com a- ca-r-v com a - ca (...)	r-p com e- le-i com x - x-e	n-l-f com o- fo-s com a - ca-capa	p com a -ca-r com o- co
C	t-a-n-t-a-n-u- r-a	n-a-c-a-c- o	f-o-r-n-i-n- r-a	c-a-v-a- n-o	p-e-i- x-e	n-o-c-a	p-a-t-o
D	e-a-i-b-u-c-a	d-a-c-a-c- sapo	c-o-c-k-i- q-a	c-a-v-a-i- o	p-c-i- x-c	c-o-t-ga	p-a-c-o
E	t com e-te, r com e-re, a com r, ra (...)	morango, macaco	f com o-fo, r com m, com i, mi, formiga	casa- ca- minhão- caminhão	pato - pcom e-pe- é com x- x-e	f com o-fo, c com a - formgia	pato
F	ta-ta-r-com u- ru- g com a - ga	ma-as-c com a-as- c com o- so	f com o- fo-m com i-mi- g com a-ga	c com a- as-va-lo- lo	p com e-pe-i- xi	f com o- fo - c com as-sa	p com a - p com e- p com a pa...pato

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Como demonstrado na Tabela 13, os alunos participantes do GP apresentam uma leitura muito rudimentar, longe do esperado para o 3º ano do Ensino Fundamental. Fazem uso da estratégia de categorização das letras, algumas utilizam o processo de predição, tentando descobrir a palavra de maneira aleatória, ou seja, fazem uso de informações do contexto (gravuras referentes às palavras) para descobrirem o que está

escrito, e às vezes utilizam as duas estratégias: categorizam as letras e depois buscam o significado das palavras pela predição. Essa mesma estratégia foi observada em crianças brasileiras na pesquisa de Moro e Branco (1994). Observaram que, crianças que ainda não fazem relação letra e som, utilizam dois tipos de estratégias: adivinhação (predição) e categorização de letras, e às vezes utilizam as duas estratégias ao mesmo tempo. As crianças do GP parecem fazer o mesmo, pois utilizam-se da categorização de letras, às vezes tentando adivinhar a palavra escrita pela letra inicial ou pelo contexto dado (gravuras).

No entanto, de acordo as fases do desenvolvimento da leitura e da escrita de Ehri (2013), a maioria dos alunos do GP encontra-se na fase alfabética parcial, uma vez que identificam as formas da maioria das letras, conseguem ler palavras simples, que são familiares e que têm de memória, como, por exemplo, pato e macaco, utilizando as estratégias de predição e categorização das letras, entretanto, não conseguem decodificar as outras palavras. Podemos observar, por exemplo, os alunos E e F que fazem uma decodificação parcial das palavras, tentando ler algumas sílabas, mas não chegam ao significado da palavra.

Analisando as leituras do pré-teste dos alunos participantes do GC e GP, pudemos constatar que há uma aparente diferença entre os dois grupos em relação à habilidade de leitura de palavras, entretanto, estatisticamente essa diferença não é suficiente quando se analisa os resultados dos grupos como um todo. Esse resultado parece indicar que o fato de algumas crianças do GP lerem algumas palavras mais familiares como macaco, foca e pato, e crianças do GC lerem algumas palavras ainda pela decodificação, de certo modo, aproxima os dois grupos. Parece que algumas palavras utilizadas no pré-teste eram familiares às crianças, favorecendo a sua identificação, mesmo que parcial, pelas crianças do GP, o que elevou seu desempenho.

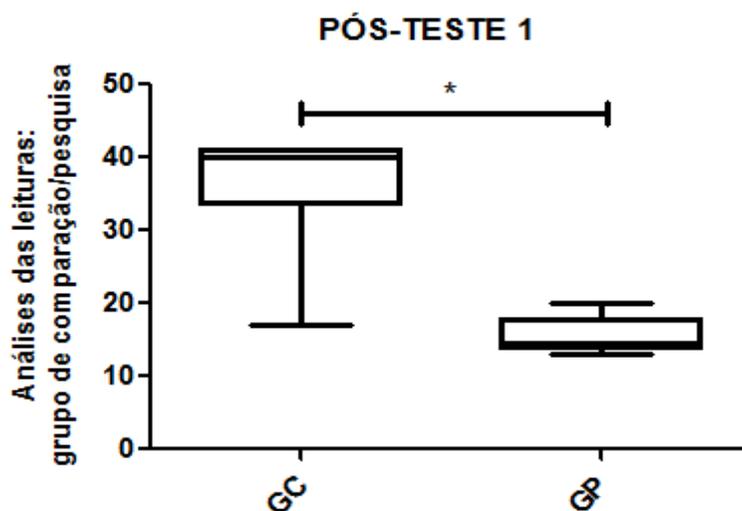
Desse modo, inicialmente, as crianças dos dois grupos apresentam um desempenho aproximado.

4.2.2 Desempenho do GP e do GC no pós-teste 1

Com base na Tabela 4, de acordo com o teste de Mann Whitney, houve diferença significativa ($P < 0,05$) entre os grupos no pós-teste 1. No primeiro pós-teste

de leitura observamos que o grupo de comparação baixou o escore mínimo (17) em relação ao pré-teste. Contudo, o escore máximo não apresentou muita mudança (41). Os alunos do GP também baixaram o escore mínimo (13) e mantiveram quase o mesmo escore máximo do pré-teste (21). Podemos observar esse resultado visualmente na Figura 12, abaixo.

Figura 12. Análise das leituras dos grupos de comparação e de pesquisa no Pós-teste. * $p < 0,05$ na comparação entre os grupos (Teste de Mann-Whitney).



As Tabelas 14 e 15, a seguir, mostram qualitativamente o resultado do pós-teste 1 de leitura do GC e GP.

Tabela 14. Transcrição das leituras do grupo de comparação no Pós-teste 1

CRIANÇA	ABACATE	MARACUJÁ	LARANJA	BANANA	MANGA	UVA	CAJU
G	abaca-te	ma-racujá	laranja	banana	manga	uva	caju
H	aba-abacate	maracujá	laranja	banana	manga	uva	ca- caju
I	abacaxi - abacate	maracujá	laranja	banana	man- manga	uva	cajá- caju
J	abacate	ma-ca-ma- ca-maracujá	laranja	banana	manga	uva	caju
K	aba-abacate	ma-ra-cu-já	laranja	banana	manga	uva	caju
L	a-b-ab-ab- carte	médico	lar-colega	bemo	medo	uva	ca- cau

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Na análise qualitativa das leituras das crianças do GC no pós-teste 1, conforme Tabela 14 acima, percebemos que a maioria dos alunos apresenta leitura automatizada, característica da fase alfabética consolidada, usando a estratégia de decodificação apenas para palavras menos familiares, como abacate e maracujá. O aluno L usou estratégias inferiores ao pré-teste no qual tinha lido todas as palavras, pois fez uma leitura parcial, nem sempre conseguindo identificar a palavra. Tal resultado pode estar relacionado ao fato das palavras do pós-teste 1 parecer ser menos familiares às crianças do que as que foram lidas no pré-teste.

Tabela 15. Transcrição das leituras do grupo de pesquisa no Pós-teste 1

CRIANÇA	ABACATE	MARACUJÁ	LARANJA	BANANA	MANGA	UVA	CAJU
A	a-b-a-c-a-e	m-a-r-a-c-u- j-a	l-a-r-a-n-j- a	b-a-n-a- n-a	m-a-n- g-a	u-v-a	c-a-j- u- Gil
B	a-a-b-b-a com b-a-l (...)	n-a-r-a-r-l-o- i-a-ç	i-a-r-a-l-i- a	m-a-l-a-l- a - bola	m-a-r-l- a	u-s-t- a	l-a-i- u
C	a-n-a-c-a-t- e-folha	n-a-g-a-c-o- e-a	n-árvore	i-a-n-a-g- g-a-a- avião	n-a-p-a- b-a-p-p- n-a-p-g	u-u- z-a- zea	c-a- ca-e- pe-p- c-i-o
D	a-p-a-p-a-ti- a-c-ce	q-a-c-a-q-u- i-a	e-a-s-a-h- e-a-p-a-h- a-h-a (...)	u-v-a-uva	c-a-u	u-v-a	c-a-u.
E	a com b-ba- a com c-ca- a com t-ta (...)	morango	laranja	dado-a-n- a-n-a-de- do	m- macaco	uva	caga
F	b-a-b-a-b-c- a-t-e	m-a-r-a-c-u- j-a-gia	l-a-r-a-n-j- a-j-a	b-a-m-a- n-a-nada	m-a-n- g-a- mesa	uva	c-a-c com a-as-j com u-ju

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

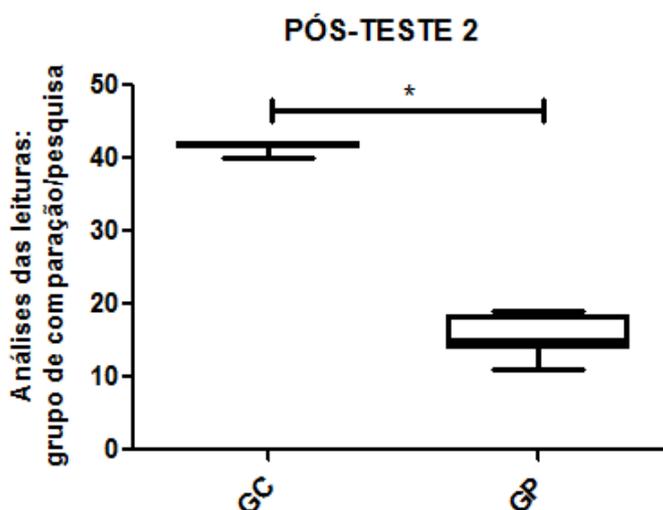
Como observado na Tabela 15, mesmo após a aplicação da primeira fase do programa de intervenção, alguns alunos participantes do GP permaneceram utilizando a estratégia do pré-teste, como a predição na fase pré-alfabética, outros decodificavam palavras familiares ou de memória e outros apresentavam a fase alfabética parcial, com o estabelecimento de algumas relações letra-som das outras palavras. Assim, percebemos apenas um início da compreensão do princípio alfabético na leitura de palavras.

Dessa forma, as crianças do GP ainda não são capazes de reconhecer as palavras escritas de maneira automática e realizam decodificação parcial das palavras na maioria das vezes.

4.2.3 Desempenho do GP e do GC no pós-teste 2

Analisando a Tabela 4 e a Figura 13, os resultados das leituras no pós-teste 2 demonstram que houve diferença significativa ($P < 0,05$) entre os grupos GP e GC. Assim como aconteceu com a escrita, o grupo de comparação apresentou resultados equivalentes ao pós-teste 1 no pós-teste 2, devido ao efeito de teto. O grupo de pesquisa também se manteve na mesma mediana, não havendo diferenças estatísticas entre os testes.

Figura 13. Análise das leituras dos grupos de comparação e de pesquisa no Pós-teste 2. * $p < 0,05$ na comparação entre os grupos (Teste de Mann-Whitney).



Analisando a Figura 13 podemos verificar, visualmente, a grande distância entre os resultados das leituras do GC e GP, como explicitado qualitativamente nas Tabelas 16 e 17, a seguir.

Tabela 16. Transcrição das leituras do grupo de comparação no Pós-teste 2

CRIANÇA	CAPACETE	PENTE	TELEVISÃO	SAPATO	TELEFONE	CHUVA	BICICLETA
G	capacete	pente	televisão	sapato	telefone	chuva	bicicleta
H	capacete	pente	televisão	sapato	telefone	chuva	bicicleta
I	capacete	pente	televisão	sapato	telefone	chuva	bicicleta
J	capacete	pente	televisão	sapato	telefone	chuva	bicicleta
K	capacete	pente	televisão	sapato	telefone	chuva	bicicleta
L	capacete	pente	televisão	sapato	te-le-fone	chuva	bi-ci-cleta

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Tabela 17. Transcrição das leituras do grupo de pesquisa no Pós-teste 2

A	CAPACETE	PENTE	TELEVISÃO	SAPATO	TELEFONE	CHUVA	BICICLETA
B	casa	peixe	vaca	sejo	f-desejo	casa	bola
C	s com a-ca- p com a - pa(...)	p-p com e-pa-m- t-m-ne- te	t com e-te-l com e-le-z com i-li (...)	s com a- as-p com a-pa-t com o-to	t com e-te- l com e-me- t com o-to	s com h-ca-o- u-v-a	p-li-c com—ni-n com i-l com (...)
D	c-a- celular	p-b-b-e - bicicleta	t-a-e-l-e- sapato	s-a-sofá	t-e-l-f-o-n-e	c-f-h-o- a	b-i-c-i-b-n- e-p-a
E	casa	pato	carro	faca	patins	bicicleta	livro
F	c-a-p- a-c-e- t-e- cadeira	pato	tatu	sapo	teto	cavalo	dado
G	ca-pa- ce-te	pe-n-p- t-e	te-la-le-vi-s- a-o	sa-pa-to - sapo	te-la-le-fo- ne	c-h-u-v- ve-va	bi-ca-la-le- te

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Conforme explicitado na Tabela 16, os alunos do GC continuaram lendo as palavras de modo automatizado. Somente o aluno L ainda utiliza a silabação para decodificar algumas palavras, mas percebemos que o mesmo avançou em sua leitura, se comparamos com o pré-teste e pós-teste 1.

Os alunos do GP também fizeram avanços, como podemos observar na Tabela 17 que os alunos A, D e E abandonaram a categorização isolada das letras e passaram a decodificar parcialmente as palavras. Apesar disso, manteve-se a diferença significativa entre os grupos demonstrando que os alunos do GP não chegaram ao mesmo desempenho do GC.

Apesar de estatisticamente não haver diferença entre as leituras do GP no pós-teste 2, analisando a Tabela 17, verificamos que houve um avanço qualitativo em relação à estratégia adotada por alguns sujeitos. Os alunos A, D e E abandonaram a categorização isolada das letras e passaram a realizar uma leitura parcial das palavras, considerando assim alguns aspectos sonoros das mesmas.

Os resultados sugerem que o investimento em consciência fonológica, consciência fonêmica e ensino das relações letra-som ajudou as crianças a avançarem para a leitura parcial, mas não o suficiente para ler as palavras de maneira alfabética.

A seguir, analisaremos os resultados do GP e GC nas diferentes fases da pesquisa, o que nos possibilitará compreender melhor esses resultados.

4.2.3 Desempenho do GC e do GP no pré-teste, pós-teste 1 e pós teste 2

Como observado na Tabela 11, a evolução das medianas do GC não diferiram entre si do pré-teste para o pós-teste 1 e o teste de Friedmann não apresenta diferença significativa nos desempenhos na leitura dos grupos de uma etapa para outra. As crianças do GC permaneceram com o mesmo desempenho, sendo que isso parece ter ocorrido pelo efeito de teto em algumas crianças que já conseguiam ler de maneira automática. As medianas do GP também não diferiram e não houve diferença significativa na leitura desse grupo de uma etapa para outra, o que, no caso deles, demonstra que não houve avanço das crianças no desempenho das tarefas de leitura.

Estes resultados sugerem que, mesmo após a aplicação da primeira fase do programa de intervenção em consciência fonológica e no ensino das relações letra-som, os alunos do GP não conseguiram avançar significativamente na leitura. Contudo, analisando os dados qualitativamente, percebemos que alguns alunos do GP começaram a ler parcialmente as palavras, o que demonstra que há um início de entendimento do princípio alfabético, conhecimento este que ainda não está consolidado.

Do mesmo modo, os dados revelados na Tabela 11 demonstram que não houve diferença significativa entre o pós-teste 1 e o pós-teste 2 dos grupos de comparação e pesquisa. Visualizamos abaixo, nas Figuras 14 e 15, como se posicionaram os grupos nas etapas da pesquisa. Diferente do que esperávamos, a intervenção específica em consciência fonêmica e no ensino das relações letra-som, não surtiu um efeito imediato para o avanço do desempenho em leitura do GP.

Figura 14. Análise dos testes de leitura do grupo de comparação

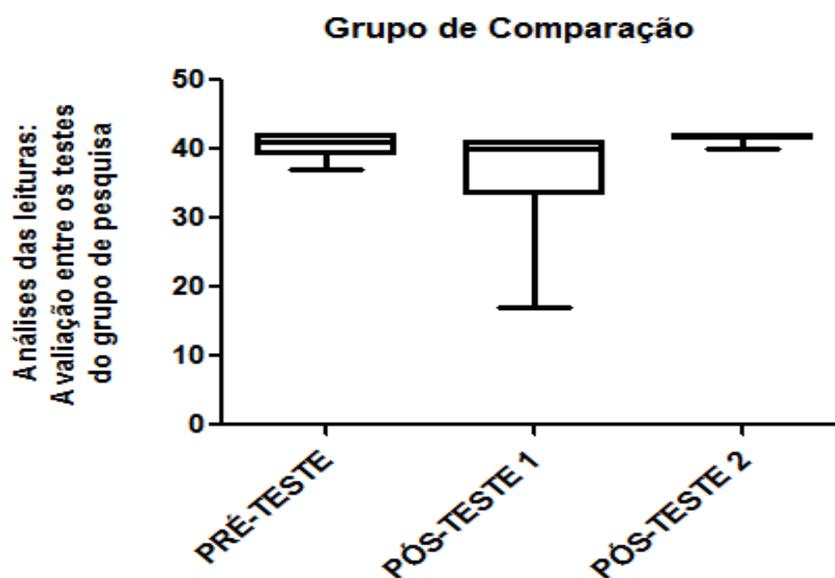
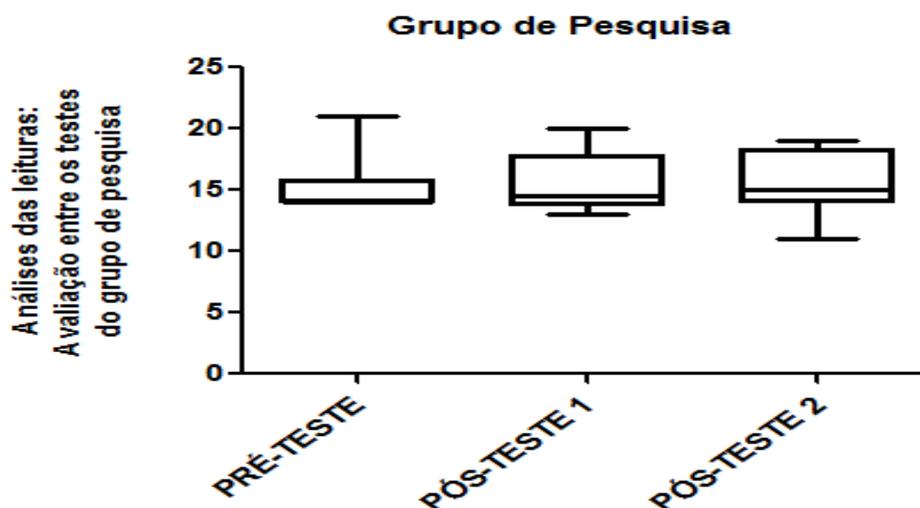


Figura 15. Análise dos testes de leitura do grupo de pesquisa

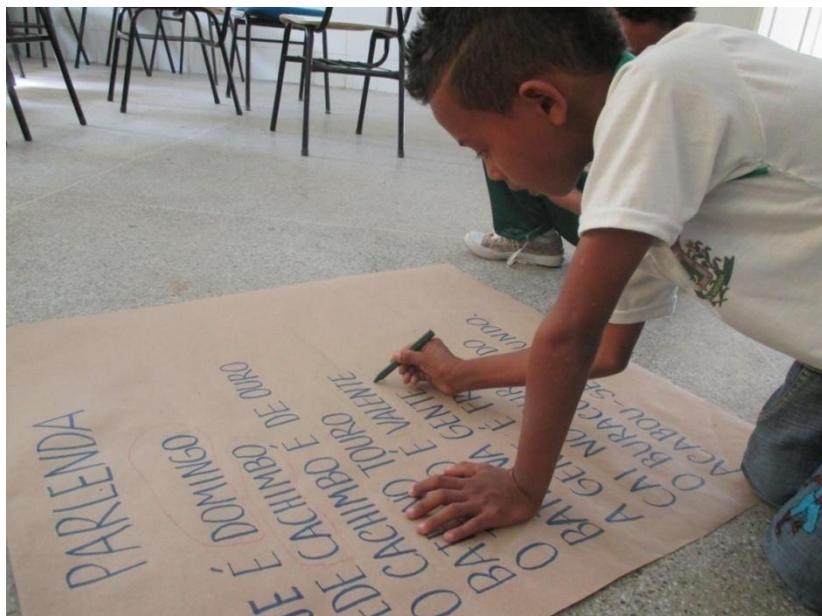
Desse modo, é possível perceber o GC e o GP mantiveram-se no mesmo nível de leitura nos três momentos dos testes. As crianças do GC, porque alcançaram efeito de teto, pois já conseguiam ler desde o pré-teste.

4.3 Aspectos qualitativos do programa de intervenção

“*Hoje tem, pró?*”. Esta pergunta marcou a aplicação do programa de intervenção, quando os alunos, ansiosos, perguntavam se iríamos realizar as atividades. Diante da resposta afirmativa, seus olhos brilhavam, sorriam e logo queriam saber qual era o jogo ou atividade do dia.

Na primeira fase do programa de intervenção, como explicamos na metodologia, trabalhamos os textos da tradição oral para desenvolver habilidades de consciência fonológica e explorar as relações grafema-fonema. Como pode ser observado na Figura 16, a seguir.

Figura 16. Crianças realizando atividades de identificação das rimas na parlenda



Estes textos, além de serem lúdicos, curtos e fáceis de memorizar, permitem a reflexão do sistema de escrita, favorecendo a compreensão do princípio alfabético. É importante que as crianças aprendam e memorizem os textos para que possam utilizá-los em seu processo de alfabetização. Durante a realização das atividades com os textos da tradição oral, percebemos que os alunos não os conheciam, não tendo repertório sobre os mesmos. Este conhecimento é imprescindível na alfabetização, pois seus aspectos sonoros e gráficos favorecem a reflexão fonológica. De acordo com Araujo e Arapiraca (2011, p. 20):

[...] A percepção e produção de rimas, a “observação” da emissão sonora de certas sílabas em algumas parlendas e fórmulas de escolha, em que as palavras são naturalmente escandidas, ou a ênfase nos fonemas nos trava-línguas, são situações em que está em jogo a consciência metalinguística, metafonológica, relacionada à alfabetização, que pode ser também epilinguística, intuitiva, parte do próprio uso da língua, do jogo oral, sem ainda completa consciência de sua estruturação.

Dessa forma, os textos da tradição oral favorecem o desenvolvimento da reflexão fonológica e, conseqüentemente, auxiliam a compreensão do sistema de escrita alfabética de uma forma lúdica e interessante.

Ao realizar as atividades envolvendo rima e aliteração, percebemos que as crianças tiveram dificuldades em identificar estes recursos poéticos, principalmente durante a realização dos jogos. Por isso, sempre jogávamos juntos com elas inicialmente, para que pudessem compreender as regras e depois elas jogavam de forma autônoma. As Figuras 17 e 18 ilustram alguns dos jogos realizados.

Figura 17. Crianças realizando o Jogo Caça-Rimas



Figura 18. Crianças realizando atividade do jogo Bingo dos Sons Iniciais



Após as sessões de rima e aliteração verificamos que os alunos ainda não conseguiram garantir com segurança a identificação das mesmas nos textos, contudo, oralmente era mais fácil para eles, o que é natural, uma vez que a consciência fonológica soa na oralidade. Como por exemplo, durante a pintura da gravura de um tatu na atividade, o aluno E falou: “*Meu tio já pegou um tatu!*”, e o aluno F ouvindo esta frase, disse: “*Tatu, quem saiu foi tu. Rima, pró!*”.

Em relação à consciência de palavras, consciência silábica e consciência fonêmica, os alunos só não apresentaram dificuldades nas atividades envolvendo a consciência silábica, identificando e contando facilmente as sílabas das palavras. Este fato pode ser explicado devido às inúmeras atividades envolvendo sílabas realizadas pela professora em sala de aula, tais como tarefas de contagem, separação e ordenamento das sílabas.

Nas atividades e jogos de consciência de palavras, os alunos demonstraram dificuldades no reconhecimento das palavras como um todo, identificando letra por letra, quando solicitávamos que contassem a quantidade de palavras. A atividade ilustrada na Figura 19 auxiliou os alunos a identificar as palavras da poesia “A foca”, de Vinicius de Moraes, na qual tiveram que colocar um cartão colorido embaixo de cada palavra, contando ao final quantas palavras cada verso possuía.

Figura 19. Crianças realizando atividade de identificação de palavras na poesia



As atividades envolvendo as habilidades de consciência fonêmica foram as que os alunos tiveram mais dificuldades em realizar nesta primeira fase do programa de intervenção.

As Figuras 20 e 21, abaixo ilustram algumas das atividades realizadas de ensino das relações letra-som.

Figura 20. Crianças realizando atividade de formação de palavras com silabário



Figura 21. Crianças realizando o Jogo das Caixinhas



Durante a realização destas atividades de explicitação das relações letra-som, os alunos tiveram mais dificuldades na leitura de palavras do que na escrita. Ao tentarem ler as palavras, as crianças tomavam por referência a letra ou sílaba inicial das mesmas, para adivinhar a palavra escrita.

Nesta primeira fase do programa de intervenção percebemos o interesse dos alunos na realização das atividades e participação dos jogos e brincadeiras envolvendo a consciência fonológica e a atividades de relação letra-som. Este interesse foi transposto para a sala de aula. A professora da turma explicou que os alunos participantes da pesquisa ficaram mais atentos às aulas, mais participativos, passaram a realizar as atividades com mais empenho e satisfação. Estes resultados qualitativos foram imprescindíveis para a decisão da continuidade da intervenção em uma segunda fase.

Na segunda fase de aplicação do programa de intervenção as crianças continuaram interessadas na realização das atividades e dos jogos, contudo apresentaram mais dificuldades do que nas tarefas realizadas na primeira fase, pois a habilidade de consciência fonêmica, apesar de ser mais importante para o processo de alfabetização é mais difícil de ser desenvolvida.

Segundo Morais (2013, p. 41):

[...] A identificação das letras, que supõe a atenção aos traços visuais que as distinguem umas das outras e o conhecimento da maneira de pronunciá-las, e a consciência dos fonemas, que se concretiza em habilidades de manipulação dessas unidades, são competências que, pela sua importância para a aprendizagem da leitura, têm de ser adquiridas - e ensinadas - no começo desse processo. [...]

Dessa forma, cabe à escola proporcionar atividades de conhecimento das letras e de seus valores fonológicos, bem como de manipulação dos fonemas para que os alunos possam avançar na compreensão do princípio alfabético.

A seguir, as Figuras 22 e 23 ilustram algumas destas atividades:

Figura 22. Crianças realizando atividade de Caçada de Palavras**Figura 23.** Crianças realizando Jogo Mais Uma

Durante a realização das atividades desta segunda fase da intervenção, observamos que os alunos continuaram com dificuldades em relação à consciência fonêmica, principalmente em relação à omissão ou adição de fonemas, contudo avançaram em relação à identificação dos sons finais e iniciais das palavras. Assim, não conseguiram avançar na leitura de palavras, evoluindo somente na escrita.

Apesar do programa de intervenção não surtir os efeitos desejados no desenvolvimento da leitura dos alunos participantes do GP, eles melhoraram como um todo em relação ao seu processo de aprendizagem. De acordo com a professora da turma, melhoraram a participação nas aulas, o comportamento, o interesse em relação à realização das atividades e, acima de tudo, a autoestima. Percebemos o brilho no olhar e a vibração de cada criança ao conseguir escrever ou ler uma palavra durante o desenvolvimento da intervenção.

Ao final do programa de intervenção, fizemos uma avaliação oral com os alunos, questionando-os sobre o que acharam do trabalho, se gostaram, se perceberam que melhoraram na leitura e na escrita. Segue abaixo a transcrição dos diálogos:

Pesquisadora: *“Hoje vamos terminar o nosso trabalho.”*

E: *“Ô professora, não! Amanhã, amanhã, poxa!”*

D: *“Então eu não vou vim mais pra escola!”*

A: *“Eu gostei dos jogos e das brincadeiras. Eu melhorei um pouco, mais ou menos. Não melhorei muito assim não na leitura.”*

B: *“Eu melhorei um pouco na leitura, na escrita e nos deveres de casa. Tem vezes que eu faço o dever sozinho!”*

E: *“Eu “tô se” esforçando para aprender a ler!”*

E: *“Hoje ele fez uma conta sozinho!”* (Referindo-se ao colega F.)

Pelos diálogos, percebemos o interesse e a satisfação dos alunos em participar do programa de intervenção, bem como a maturidade que demonstraram ao realizar uma autoavaliação, evidenciando os seus progressos e os dos colegas, mas também identificando as dificuldades que ainda possuem.

Apesar do avanço que tiveram na escrita os alunos que participaram da intervenção não conseguiram ser aprovados para o 4º ano, pois ainda apresentavam uma leitura muito aquém do esperado para o final do ciclo de alfabetização, bem como dificuldades na escrita de frases e textos. No final do ano, conversamos com os eles que, apesar de terem melhorado na leitura e na escrita, ainda precisariam permanecer no 3º ano para ter mais tempo para estas aprendizagens.

Vale ressaltar que nossa expectativa é que este investimento em consciência fonológica e poderá surtir o efeito esperado mais adiante, com a continuidade das aprendizagens em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“(...) Sempre há uma outra chance, uma outra amizade, um outro amor, uma nova força. Para todo fim, um recomeço.”

Antoine de Saint-Exupéry

Pesquisas nacionais e internacionais demonstram que a habilidade metalinguística de consciência fonológica favorece o desenvolvimento da leitura e da escrita, principalmente em alunos que apresentam dificuldades nestas aprendizagens. Outros estudos também comprovam que o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica aliado ao ensino das relações letra-som auxilia de uma forma mais efetiva a compreensão do princípio alfabético. Muitos destes trabalhos trazem os efeitos de programas de intervenção que visam desenvolver esta habilidade metalinguística na aprendizagem de alunos com dificuldades na leitura e na escrita.

Baseado nestas evidências e no número reduzido de pesquisas de intervenção realizados no Brasil, o presente trabalho dissertativo analisou os resultados de um programa de intervenção composto por atividades de consciência fonológica e atividades de ensino das relações letra-som para a compreensão do princípio alfabético em alunos do 3º ano do Ensino Fundamental que não conseguiram garantir a aprendizagem da leitura e da escrita no momento adequado.

Neste estudo, investigamos a relação entre os níveis de escrita e leitura apresentados pelas crianças antes e depois da aplicação do programa de intervenção, bem como se houve avanços em relação ao conhecimento do princípio alfabético e às outras crianças da classe.

Os resultados revelaram que a participação dos alunos do GP no programa proposto de consciência fonológica, consciência fonêmica e ensino das relações letra-som oportunizou um avanço na compreensão do princípio alfabético, evidenciando a importância do investimento nas habilidades metalinguísticas e no ensino das correspondências grafema-fonema no processo de alfabetização.

Estes resultados corroboram com estudos que afirmam que o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica favorece a aprendizagem da linguagem escrita (BARRERA; MALUF, 2003; BRADLEY; BRANT apud SANTOS, 2004; CAPOVILLA et al., 2007; CARDOSO-MARTINS, 1991; DINIZ, 2008; GUIMARÃES, 2003; MALUF; BARRERA, 1997; PESTUN, 2005).

Os resultados encontrados também demonstram que a intervenção surtiu o efeito esperado na escrita das crianças com dificuldades nesta aprendizagem e corroboram com as pesquisas de Bernardino Júnior et al., 2006; Carvalho, 2010; Carvalho, 2012; Diniz, 2008, Justino, 2010; Rocha, 2015, Santos; Maluf, 2010, que sugerem que programas de intervenção em consciência fonológica apresentam resultados positivos na aprendizagem de crianças, assim como com os estudos de Fukuda; Capellini, 2012; Monteiro; Soares, 2014, Rigatti-Scherer, 2008, Siccherino, 2013, que evidenciam que o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica atrelado ao ensino das relações letra-som favorece, de uma forma mais efetiva, a descoberta do princípio alfabético pela criança.

Contudo, estes resultados não foram evidenciados de uma forma mais efetiva na leitura, pois as crianças do GP ainda estavam em um nível muito inicial de aprendizagem da leitura. Vale ressaltar que realizamos a análise estatística com poucos sujeitos, o que pode trazer algumas distorções nos resultados. Contudo, de uma maneira geral, as crianças demonstraram que começaram a compreender o princípio alfabético, mesmo ainda de maneira incompleta. Os resultados encontrados podem ser explicados pelo curto período de intervenção e pelo próprio processo de aprendizagem das crianças que precisa de mais tempo para ser consolidado.

A segunda fase do programa de intervenção, na qual enfatizamos a habilidade de consciência fonêmica, parece não ter contribuído para o avanço das crianças na leitura e na escrita. É possível que isto tenha acontecido devido aos estágios iniciais da leitura e da escrita que os alunos do GP encontram-se. De acordo com Moraes et al. (2013), a habilidade de consciência fonêmica só é desenvolvida quando a criança está alfabetizada. Portanto, como as crianças participantes ainda não garantiram a leitura e a escrita, não conseguiram desenvolver a consciência fonêmica, que é uma habilidade importante para a decodificação e para o reconhecimento de palavras.

De acordo com Morais (2013), o primeiro passo para a aprendizagem da leitura é a descoberta do princípio alfabético. Com a intervenção, percebemos que os alunos avançaram na compreensão do princípio alfabético, contudo não o suficiente para que conseguissem melhores resultados nas tarefas de leitura, principalmente em relação à decodificação das palavras ou na escrita completa de todas as palavras.

Na leitura das palavras, o programa de intervenção não contemplou aspectos específicos da leitura, como as estratégias de decodificação, o que pode ter impedido os alunos de avançar mais nesta habilidade. Pensando na necessidade de desenvolver atividades específicas de leitura na II fase da intervenção, propusemos a cada sessão que as crianças realizassem uma atividade de caçada de palavras, na qual as crianças podiam usar os conhecimentos que já tinham sobre as relações letra-som e o contexto para identificar as palavras escritas. Essa atividade foi pensada considerando o estágio inicial de conhecimento da língua escrita por essas crianças. Entretanto, não foram exploradas atividades que exigissem mais das suas habilidades de decodificação o que poderia, talvez, favorecer mais avanços específicos de leitura das palavras.

Observamos a necessidade de pensar em uma próxima investigação como as habilidades de leitura são desenvolvidas na criança durante o seu processo de apropriação do sistema de escrita alfabética e como as intervenções em estratégias de leitura podem ajudar as crianças com dificuldades de alfabetização.

Os resultados apresentados pelos alunos do grupo de pesquisa evidenciam a dificuldade que a escola brasileira tem de garantir a alfabetização das crianças no momento adequado, principalmente as que apresentam uma condição socioeconômica menos favorecida, com desigualdades de oportunidades de acesso à cultura, além da necessidade urgente de investimento em atividades que desenvolvam a consciência fonológica e que ensinem explicitamente o sistema de escrita alfabética para que os alunos possam garantir a compreensão do mesmo e avançar no domínio da leitura e da escrita.

Os dados apresentados nesta pesquisa sugerem importantes implicações educacionais, no que diz respeito à formação de professores e à utilização de atividades de desenvolvimento de habilidades metalinguísticas, tais como a consciência fonológica, além do ensino sistemático e ordenado das correspondências grafema-fonema. Dessa forma, o programa de intervenção pode ser utilizado pelos professores

em sala de aula desde o início do ciclo de alfabetização, pois é composto por atividades simples, lúdicas, reflexivas que favorecem a compreensão do princípio alfabético e o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, Marilyn Jager. FOORMAN, Barbara R. LUNDBERG, Ingvar. BEELER, Terri. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARAUJO, Liane Castro de. ARAPIRACA, Mary. ... **Quem os desmafagafizar bom desmafagafizador será: textos da tradição oral na alfabetização**. Salvador: EDUFBA, 2011.
- AYRES, Manuel; AYRES JÚNIOR, Manuel; AYRES, Daniel Lima; SANTOS, Alex Santos. **BioEstat 5.0**. Aplicações estatísticas nas áreas das ciências biológicas e médicas. Belém: Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá. 2007.
- BARRERA, Sylvia Domingos. Papel facilitador das habilidades metalinguísticas na aprendizagem da linguagem escrita. In: MALUF, Maria Regina (org). **Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática de alfabetização**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- BARRERA, Sylvia Domingos; MALUF, Maria Regina. Consciência Metalinguística e Alfabetização: Um Estudo com Crianças da Primeira Série do Ensino Fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.16, n.3, p. 491-502, 2003.
- BERNARDINO JÚNIOR, José Antonio; FREITAS, Fabiana Rego; SOUZA, Deisy G. de; MARANHE, Elisandra André; BANDINI, Heloisa Helena Motta. Aquisição de leitura e escrita como resultado do ensino de habilidades de consciência fonológica. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 12, n. 3, p. 423-450, 2006.
- BRASIL. **Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Compromisso Todos pela Educação. Brasília: MEC, 2007.
- BRASIL. **Educação para Todos: o compromisso de Dakar**. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2000.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional da Alfabetização: relatório 2013-2014: volume 2: análise dos resultados**. – Brasília, DF: Inep, 2015.
- BRASIL. **Jogos de Alfabetização**. Brasília: MEC, 2008.
- BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília: MEC, 2014.
- BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** consciência fonológica. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2013.

BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 01, unidade 01/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. **Portaria nº 867 de 04 de julho de 2012.** Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília: MEC, 2012a.

BRASIL. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: MEC, 2010.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; DIAS, Natália Martins; MONTIEL, José Maria. Desenvolvimento dos componentes da consciência fonológica no ensino fundamental e correlação com nota escolar. **Psico-USF**, v.12, n. 1, p. 55-64, 2007.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia. A consciência fonológica e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.76, p. 41-49, 1991.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia. FRITH, Uta. Consciência fonológica e habilidade de leitura na Síndrome de Down. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 12, n. 1, Porto Alegre, 1999.

CARVALHO, Deyse Karoline Sousa Silva de. **Fonologia e alfabetização:** efeitos de um programa de intervenção para recuperação de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental com atrasos na aprendizagem da linguagem escrita. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: 2012.

CARVALHO, Lina. Maria de Moraes. **Consciência fonológica e sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita:** melhor prevenir do que remediar. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2010.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** São Paulo: Cortez, 1995.

DADOS DA ESCOLA. Disponível em: www.feiradigital.ba.gov.br. Acesso em dez. 2015.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Disponível em http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm. Acesso em jul. 2014.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Disponível em <http://www.comitepaz.org.br/download/Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf>. Acesso em Jul.2014.

DINIZ, Neusa Lopes Brito. **Metalinguagem e Alfabetização**: efeitos de uma intervenção para recuperação de alunos com dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo: 2008.

EHRI, Linnea C. Aquisição da habilidade de leitura de palavras e sua influência na pronúncia e na aprendizagem do vocabulário. In: MALUF, Maria Regina. CARDOSO-MARTINS, Cláudia (orgs.). **Alfabetização no século XXI**: como se aprende a ler e a escrever. Porto Alegre: Penso, 2013.

FUKUDA, Maryse Tomoko Matsuzawa. CAPELLINI, Simone Aparecida. Programa de Intervenção Fonológica associado à correspondência grafema-fonema em escolares de risco para a dislexia. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, vol. 25, n.4. p. 783-790, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

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

GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner Guimarães. **Aprendizagem da leitura e da escrita**: o papel das habilidades metalinguísticas. São Paulo: Vetor, 2005.

GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner. Dificuldades no Desenvolvimento da Lectoescrita: o papel das habilidades metalinguísticas. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.19, 033-045, 2003.

HEIN, Julia Margarida. TEIXEIRA, Maria Cristina Triguero Veloz. SEABRA, Alessandra Gotuzo. MACEDO, Elizeu Coutinho de. Avaliação da eficácia do *software* “Alfabetização Fônica” para alunos com deficiência mental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 16, n. 1. Marília, jan./abr. 2010.

IBGE. CENSO DEMOGRÁFICO 2000/ 2010. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/indicadores_sociais_municipais/tabelas_pdf/tab28.pdf. Acesso em jun. 2016.

JUSTINO, Maria Inês de Souza Vitorino. **Efeitos do reforço escolar numa abordagem fônica em alunos do ensino fundamental com graves defasagens na alfabetização**. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo: Ribeirão Preto, 2010.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2001.

- MALUF, Maria Regina. BARRERA, Sylvia Domingos. Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.10, n.1, p. 125-145, 1997.
- MALUF, Maria Regina. Ciência da Leitura e Alfabetização Infantil: Um enfoque metalinguístico. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, vol. XXV, núm. 2, maio-agosto, 2005, pp. 55- 62. Academia Paulista de Psicologia. São Paulo.
- MALUF, Maria Regina. ZANELLA, Maura Spada. PAGNEZ, Karina Soledad Maldonado Molina. Habilidades metalinguísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras. **Boletim de Psicologia**, 2006, vol. LVI, nº 124: 67-92.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993.
- MONTEIRO, Sara Mourão. SOARES, Magda. Processos cognitivos na leitura inicial: relação entre estratégias de reconhecimento de palavras e alfabetização. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.40, n.2, p. 449-466, 2014.
- MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- _____ A consciência fonológica de alfabetizandos jovens e adultos e sua relação com o aprendizado da escrita alfabética. In: LEAL, Telma Ferraz. ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. MORAIS, Artur Gomes de. **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- MORAIS, José. **Alfabetizar para a Democracia**. Porto Alegre: Penso, 2014.
- _____. **Criar leitores: para professores e educadores**. Barueri, SP: Minha Editora, 2013.
- MORAIS, José. LEITE, Isabel. Kolinsky, Régine. Entre a pré-leitura e a leitura hábil: condições e patamares da aprendizagem. In: MALUF, Maria Regina. CARDOSO-MARTINS, Cláudia (orgs.). **Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- MORO, Maria Lucia Faria. BRANCO, Verônica. Construindo a escrita alfabética na aprendizagem. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, vol. 10, n. 1, p. 91-110, 1994.
- OÑATIVIA, Maria Cecilia. **Alfabetização em três propostas: da teoria à prática**. São Paulo: Ática, 2009.

PESTUN, Magda Solange Vanzo. Consciência fonológica no início da escolarização e o desempenho ulterior em leitura e escrita: estudo correlacional. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 10, n.3, p. 407-412, 2005.

PINHEIRO, Ângela Maria Vieira. **Leitura e Escrita**: uma abordagem cognitiva. Editorial Psy, Campinas/SP, 1994.

PISA 2012. Relatório Nacional. Brasília, 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf. Acesso em: 10 jan. 2016.

RAMOS, Graciliano. **Infância**. Rio de Janeiro: Record, 2008.

RESULTADOS ANA. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/ana/resultados>. Acesso em mar. 2016.

RESULTADOS DO IDEB 2011. Disponível em: <http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em jul. 2014.

RESULTADOS DO IDEB 2013. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em mar. 2015.

RESULTADOS DO INAF 2011. Disponível em: http://www.ipm.org.br/download/informe_resultados_inaf2011_versao%20final_12072012b.pdf Inaf Brasil 2011. Principais resultados. Acesso em jul. 2014.

RIGATTI-SCHERER, Ana Paula. Consciência fonológica e compreensão do princípio alfabético: subsídios para o ensino da língua escrita. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 81-88, jul./set. 2008.

ROCHA, Marialice Hóss. **Alfabetização**: o impacto do ensino guiado por instruções fonológicas na aprendizagem da linguagem escrita. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: 2015.

SANTOS, Maria José dos. **Consciência fonológica e Educação Infantil**: aplicação de um programa de intervenção e seus efeitos na aquisição da escrita. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: 2004.

SANTOS, Maria José dos. MALUF, Maria Regina. Consciência fonológica e linguagem escrita: efeitos de um programa de intervenção. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 38, p. 57-71, set./dez.2010. Editora UFPR.

SARGIANI, Renan de Almeida. **Amplitude visuoaftencional, consciência fonêmica e desempenho em leitura**: um estudo transversal com alunos do ensino fundamental. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2013.

SAVAGE, John F. **Aprender e escrever a partir da fônica**: um programa abrangente de ensino. Porto Alegre: AMGH, 2015.

SICCHERINO, Luciene Aparecida Felipe. **Primeiras fases da alfabetização**: como a intervenção em consciência fonêmica ajuda as crianças na aprendizagem inicial da leitura. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: 2013.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**, v. 9, n.52, jul./ago. 2003.

SOUSA, Édiva de Oliveira. **A relação entre o nível de escrita e de leitura em crianças das séries iniciais**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2000.

_____. **Habilidades metassintáticas e aprendizagem da leitura**: estudo com crianças da 1ª série do ensino fundamental. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2005.

_____. **Material adaptado de Viver e Aprender 1**: Guia do Educador. Ação Educativa; Brasília: MEC, 1998, não publicado, 2015.

SOUSA, Édiva de Oliveira. MALUF, Maria Regina. Habilidades de leitura e escrita no início da escolarização. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 19, 2º sem. de 2004, p. 55-72.

SOUZA, Érika Costa de. BANDINI, Heloisa Helena Motta. Programa de treinamento de consciência fonológica para crianças surdas bilíngues. **Paideia** (Ribeirão Preto), v. 17, n. 36. Ribeirão Preto, jan./abr. 2007.

TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a escrever**: perspectivas psicológicas e implicações educacionais. São Paulo: Ática, 1997.

TEBEROSKY, Ana. FERREIRO, Emilia. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

UNESCO. **Ensinar e aprender**: alcançar a qualidade para todos. Relatório conciso. Brasília: 2014.

VERNON, Sofia. FERREIRO, Emilia. Desenvolvimento da escrita e consciência fonológica: uma variável ignorada na pesquisa sobre consciência fonológica. In: FERREIRO, Emilia. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**: seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2013.

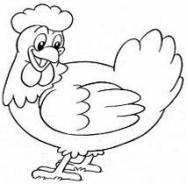
APÊNDICE A – PROVA DE DITADO POR FIGURA

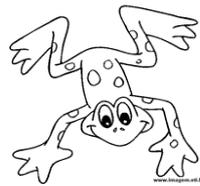
I - COLETA DA ESCRITA

Nome: _____

Data: _____ Sexo _____ Idade _____

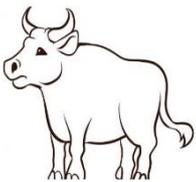
Escreva o nome dos desenhos:

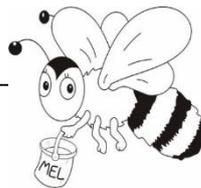












APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO ACADÊMICO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado responsável do (a) aluno (a): _____

Estamos convidando o (a) seu (a) filho (a) para participar da pesquisa intitulada “O PAPEL DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E DO ENSINO EXPLÍCITO DAS RELAÇÕES LETRA-SOM PARA A AQUISIÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Acadêmico, da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Este estudo tem como objetivo analisar os resultados de um Programa de Intervenção composto por atividades de consciência fonológica e atividades de ensino das relações letra-som para o processo de aquisição do Sistema de Escrita Alfabética em alunos do 3º ano do Ensino Fundamental que não conseguiram garantir esta apropriação no momento adequado. A realização desta pesquisa poderá favorecer a melhoria na aprendizagem da leitura e da escrita do (a) seu (a) filho (a).

Destacamos que estamos atentos à Resolução CNS 466/2012 que ressalta que “toda pesquisa envolvendo seres humanos envolve riscos”. Dessa forma, esta pesquisa poderá trazer algum desconforto ao (a) seu (a) filho (a), no sentido de ficar inseguro (a) ou constrangido (a) na realização de alguma atividade. Contudo, caso seu (a) filho (a) venha a sentir-se incomodado (a), poderá desistir da participação da pesquisa. Você também poderá denunciar qualquer efeito prejudicial da pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa da UEFS (Tel. 3161-8067). Caso haja algum dano ao (a) seu (a) filho (a), garantiremos a indenização e o ressarcimento das despesas decorrentes do mesmo.

Para a realização desta pesquisa, os dados serão coletados através de atividades envolvendo a leitura e a escrita, que serão aplicadas pela pesquisadora na escola, no horário regular de aulas dos turnos matutino e vespertino. Os resultados deste estudo não serão utilizados de forma prejudicial para os participantes. Garantimos o anonimato dos participantes da pesquisa. Esclarecemos que os resultados obtidos nesta pesquisa serão utilizados em eventos e publicações científicas. Por isso, solicitamos também a sua autorização para a gravação de áudio e uso de fotografias. Salientamos que a participação do (a) seu (a) filho (a) na pesquisa é de caráter voluntário e sem ônus. Após o término da pesquisa os resultados serão divulgados aos participantes através de reunião com a pesquisadora.

Essa pesquisa será desenvolvida pela professora Sheila Coutinho Paiva Pitombo, mestranda da UEFS, sob a orientação da Profª. Dra. Amali de Angelis Mussi (UEFS) e coorientação da Profª. Dra. Édiva de Sousa Martins (UNEB), que estarão à disposição para quaisquer esclarecimentos através do seguinte endereço: Universidade Estadual de Feira de Santana, sito à Avenida Transnordestina, s/n, bairro Novo Horizonte, Feira de Santana, sala do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Universitária (NEPPU), Módulo II, telefone 3161-8871. Caso você concorde com a participação voluntária do (a) seu (a) filho (a), deverá assinar duas vias deste documento, sendo que uma cópia será sua e a outra da pesquisadora.

Feira de Santana - BA, ____ de _____ de 2015.

Assinatura do Responsável do (a) aluno (a) participante

Sheila Coutinho Paiva Pitombo

Pesquisadora

Amali de Angelis Mussi

Orientadora

APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO ACADÊMICO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado aluno: _____

Estamos convidando você para participar como voluntário da pesquisa intitulada “O PAPEL DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E DO ENSINO EXPLÍCITO DAS RELAÇÕES LETRA-SOM PARA A AQUISIÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA”, após autorização dos seus pais ou responsáveis. Este estudo tem como objetivo analisar os resultados de um Programa de Intervenção composto por atividades de consciência fonológica e atividades de ensino das relações letra-som para o processo de aquisição do Sistema de Escrita Alfabética. Este trabalho será feito com você e alguns de seus colegas que ainda apresentam dificuldades na leitura e na escrita. Nesta pesquisa, iremos realizar atividades de leitura e escrita envolvendo jogos, brincadeiras, dinâmicas, no seu horário de aulas, na sala de leitura. Estas atividades poderão beneficiar você, melhorando o seu desempenho na aprendizagem da leitura e da escrita.

Os resultados deste estudo não serão utilizados de forma prejudicial para você, e seu nome não será divulgado. Sua participação é voluntária, nem você nem seus responsáveis pagarão nada para participar desta pesquisa. Durante a realização desta pesquisa você poderá ficar inseguro ou constrangido na realização de alguma atividade. Contudo, você poderá desistir da participação, sem nenhum prejuízo. Caso haja algum dano a você, garantiremos a indenização e o ressarcimento das despesas decorrentes do mesmo. Caso concorde em participar, solicitamos a sua autorização para gravação de áudio e uso de fotografias. Após o término desta pesquisa, os resultados serão divulgados para você e seus responsáveis em uma reunião, na escola.

Essa pesquisa será desenvolvida pela professora Sheila Coutinho Paiva Pitombo, mestranda da UEFS, sob a orientação da Prof^a. Dra. Amali de Angelis Mussi (UEFS) e coorientação da Prof^a. Dra. Édiva de Sousa Martins (UNEB), que estarão à disposição para quaisquer esclarecimentos através do seguinte endereço: Universidade Estadual de Feira de Santana, sito à Avenida Transnordestina, s/n, bairro Novo Horizonte, Feira de Santana, sala do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Universitária (NEPPU), Módulo II, telefone 3161-8871. Caso você concorde com a participação voluntária, deverá assinar duas vias deste documento, sendo que uma cópia será sua e a outra da pesquisadora.

Feira de Santana - BA, ____ de _____ de 2015.

Assinatura do aluno participante

Sheila Coutinho Paiva Pitombo

Pesquisadora

Amali de Angelis Mussi

Orientadora

APÊNDICE D – PRÉ-TESTE DE LEITURA

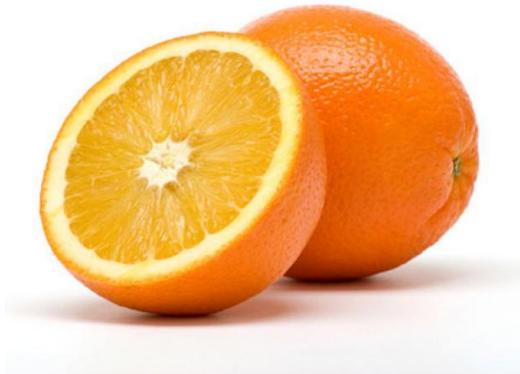
abacate



maracujá



laranja



banana



manga



uva



caju



APÊNDICE E – PROTOCOLO PARA COLETA DE LEITURA E DE ESCRITA

PROTOCOLO PARA COLETA DE LEITURA E DE ESCRITA**I - COLETA DA LEITURA**

Nome: _____

Data: ____/____/____

Idade: _____

1- COLETA DE LEITURA

PALAVRA LIDA	FIGURA ESCOLHIDA	TRANSCRIÇÃO
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		

2 - COLETA DA ESCRITA**II - ANÁLISE DA LEITURA E DA ESCRITA DA CRIANÇA****1- NÍVEL APRESENTADO NA LEITURA**

2- NÍVEL APRESENTADO NA ESCRITA

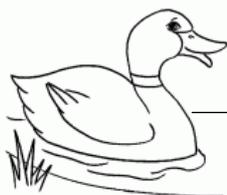
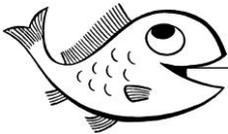
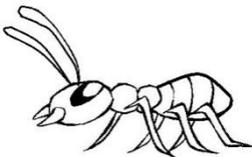
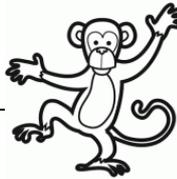
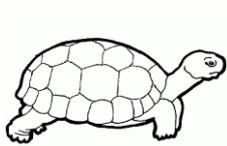
APÊNDICE F – PRÉ-TESTE DE ESCRITA

I - COLETA DA ESCRITA

Nome: _____

Data: _____ Sexo: _____ Idade: _____

ESCREVA O NOME DOS DESENHOS:



APÊNDICE G – PÓS-TESTE 1 DE LEITURA

tartaruga



macaco



formiga



cavalo



peixe



foca



pato



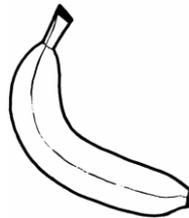
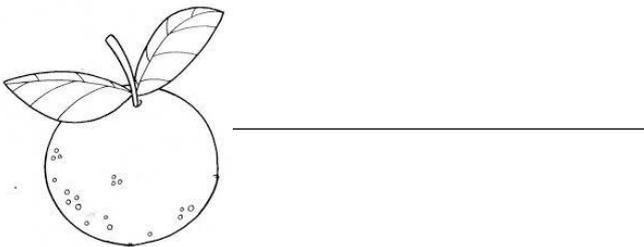
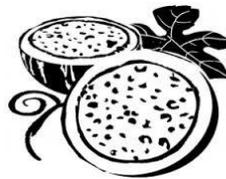
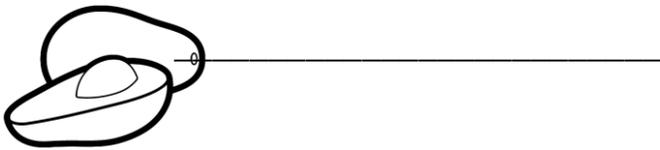
APÊNDICE H – PÓS-TESTE 1 DE ESCRITA

I - COLETA DA ESCRITA

Nome: _____

Data: _____ Sexo: _____ Idade: _____

ESCREVA O NOME DOS DESENHOS:



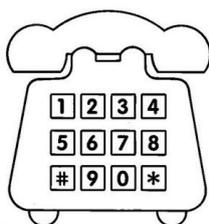
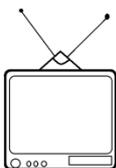
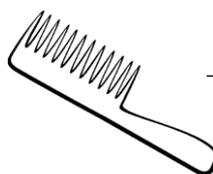
APÊNDICE I- PÓS-TESTE 2 DE ESCRITA

I - COLETA DA ESCRITA

Nome: _____

Data: _____ Sexo: _____ Idade: _____

ESCREVA O NOME DOS DESENHOS:



APÊNDICE J – PÓS-TESTE 2 DE LEITURA

capacete



pente



televisão



sapato



telefono



chuva



bicicleta



APÊNDICE L – ESCORES DOS TESTES DE ESCRITA

Análises das Escritas do Grupo de Pesquisa

SUJEITOS	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE 1	PÓS-TESTE 2
A	19	29	32
B	10	31	29
C	08	17	18
D	09	13	20
E	12	30	35
F	29	31	28

Análises das Escritas do Grupo de Comparação

SUJEITOS	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE 1	PÓS-TESTE 2
G	40	40	41
H	42	41	40
I	42	41	39
J	42	38	41
K	42	40	42
L	33	39	39

APÊNDICE M – ESCORES DOS TESTES DE LEITURA

Análises das Leituras do Grupo de Pesquisa

SUJEITOS	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE 1	PÓS-TESTE 2
A	14	14	15
B	14	15	18
C	14	13	15
D	14	14	11
E	21	20	19
F	14	17	15

Análises das Leituras do Grupo de Comparação

SUJEITOS	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE 1	PÓS-TESTE 2
G	42	40	42
H	41	40	42
I	42	39	42
J	40	41	42
K	37	41	42
L	41	17	40

ANEXO 01 – PROGRAMA DE INTERVENÇÃO EM CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E NO ENSINO DAS RELAÇÕES LETRA-SOM

PROGRAMA DE INTERVENÇÃO EM CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E NO ENSINO DAS RELAÇÕES LETRA-SOM

UNIDADE I - 3 sessões com 3 atividades de reconhecimento e produção de rimas e 3 atividades de ensino das relações letra-som

SESSÃO 01

Atividade 01. Identificação de Rimas (Adaptada de Carvalho, 2010, p. 279).

Objetivo: Estimular as crianças a ouvir os sons da fala e a utilizar mais as pistas fonéticas para reconhecer e criar rimas.

Material: Cartaz com a parlenda escrita.

HOJE É DOMINGO,
PEDE CACHIMBO
O CACHIMBO É DE OURO,
BATE NO TOURO,
O TOURO É VALENTE,
BATE NA GENTE,
A GENTE É FRACO,
CAI NO BURACO,
O BURACO É FUNDO,
ACABOU-SE O MUNDO.

Desenvolvimento da atividade: A professora inicia a atividade dizendo para as crianças: “Hoje nós vamos brincar com palavras que terminam com o mesmo som”. Agora nós vamos ouvir a parlenda que tem algumas palavras que terminam com o mesmo som (lê a parlenda no mural, acompanhando cada verso com o dedo).

Perguntas para potencializar a reflexão:

Vocês ouviram que nesta parlenda há palavras que terminam com o mesmo som. Ouçam: domingo e cachimbo terminam com o mesmo som [o]; as palavras ouro e touro terminam com o mesmo som?... .Qual é o som final de ouro e touro?... o som [ro]; ouçam as palavras: valente e gente, elas terminam com o mesmo som [te]; e qual é o som final de fraco e buraco?... . [co]. E de fundo e mundo? ... [do]. Explorar as rimas, pintando cada par de palavras que rimam com uma cor diferente.

Atividade 02. Identificação de rimas no texto escrito (Anexo 03)

Objetivo: Identificar as palavras que rimam na poesia.

Material: Poesia digitada em papel A4, lápis de cor

A CASA E O SEU DONO
ELIAS JOSÉ

ESSA CASA É DE CACO
QUEM MORA NELA É O MACACO.

ESSA CASA TÃO BONITA
QUEM MORA NELA É A CABRITA.

ESSA CASA É DE CIMENTO
QUEM MORA NELA É O JUMENTO.

ESSA CASA É DE TELHA
QUEM MORA NELA É A ABELHA.

ESSA CASA É DE LATA
QUEM MORA NELA É A BARATA.

ESSA CASA É ELEGANTE
QUEM MORA NELA É O ELEFANTE.

E DESCOBRI DE REPENTE
QUE NÃO FALEI EM CASA DE GENTE.

Desenvolvimento da atividade: A professora inicia a atividade dizendo para as crianças: “Agora nós vamos ler uma poesia. Fiquem atentos para escutar as palavras que rimam.”. Fazer a leitura da poesia e ir questionando as crianças acerca das palavras que rimam.

Perguntas para potencializar a reflexão: Vocês viram que nesta poesia há palavras que terminam com o mesmo som, não é? Vamos agora identificar as palavras que rimam: Caco rima com que palavra?... E bonita?... Cimento está rimando com que palavra?... E telha?... E lata rima com qual palavra? ... E elegante rima com que palavra? E repente? Agora vocês vão pintar as palavras que rimam, utilizando cores diferentes para cada par.

SESSÃO 02

Atividade 03. Jogo Caça-rimas (BRASIL, 2008, p. 40-41).

Objetivo: Identificar as figuras que rimam com as palavras do jogo.

Material: Jogo Caça-rimas (4 cartelas iguais com 20 figuras e 20 fichas pequenas com uma figura em cada).

Desenvolvimento da atividade: A professora fala aos alunos que irão brincar com um jogo chamado Caça-rimas. Ela fala as palavras representadas pelos desenhos em voz alta e explica as seguintes regras:

- Cada jogador (ou dupla) recebe uma cartela.
- As 20 fichas de figuras são distribuídas igualmente entre os jogadores. (Cinco fichas para cada jogador).
- Dado o sinal de início do jogo, cada jogador deve localizar, o mais rápido possível, na sua cartela, as figuras cujas palavras rimam com as das fichas que estão em suas mãos. Cada ficha deve ser colocada em cima da figura correspondente na cartela.
- O jogo é finalizado quando o primeiro jogador encontra o par de todas as fichas que recebeu. Este jogador deve gritar “parou” e todos devem contar quantas fichas foram colocadas corretamente por cada jogador. Repertório de palavras usadas no jogo: avião/leão; rato/gato; faca/vaca; jarro/carro; mamadeira/cadeira; chupeta/borboleta; dinheiro/brigadeiro; garrafa/girafa; ovelha/abelha; rainha/galinha; dente/presente; piscina/buzina; vassoura/tesoura; mola/bola; tijolo/bolo; anel/pincel; barriga/formiga; roda/corda; laço/palhaço; luva/chuva.

Perguntas para potencializar a reflexão: Vocês conseguiram encontrar as gravuras referentes às palavras que rimam? Vamos lembrar os pares de palavras que rimam? Avião rima com... Rato rima com... (ir questionando todas as rimas das palavras do jogo).

Atividade 04. Cruzadinha com rimas (Anexo 04)

Objetivo: Escrever palavras que rimam através de uma cruzadinha.

Material: Atividade em papel A4.

Desenvolvimento da atividade: A professora diz às crianças: Agora nós vamos fazer uma cruzadinha com algumas palavras do jogo Caça-rimas. Vocês irão completar a cruzadinha com as palavras que rimam. Prestem atenção, é só lembrar das rimas e escrever. Palavras usadas na cruzadinha: avião/leão; rato/gato; faca/vaca; chupeta/borboleta; garrafa/girafa; ovelha/abelha; mola/bola; tijolo/bolo.

Perguntas para potencializar a reflexão: Vocês perceberam que o som final das palavras que rimam é o mesmo e que vocês utilizaram as mesmas letras para escrevê-los?

SESSÃO 03

Atividade 05. Você sabe rimar? (CARVALHO, 2010, p. 284-285), adaptada de Adams e cols. (2006, p. 58).

Objetivo: Estimular as crianças a usar mais as pistas fonéticas para criar rimas.

Materiais: Frases que rimam e uma bola pequena.

Desenvolvimento da atividade: Hoje nós vamos brincar de falar palavras que terminam com o mesmo som. Com as crianças sentadas em círculo, a professora diz: Crianças, eu tenho aqui várias frases. Eu vou ler para vocês algumas dessas frases, ouçam: Quem cochicha o rabo? (espicha); Quem escuta o rabo? (encurta); Quem reclama o rabo? (inflama); Quem fofoca o rabo? (espoca). A professora lê as frases enfatizando as palavras que rimam. Alguém sabe outra frase parecida? ... Ouçam e repitam comigo estas frases: Sol e chuva, casamento de? (viúva); Chuva e sol, casamento de? (espanhol). A professora fala cada frase enfatizando as palavras que rimam.

Agora vamos fazer um jogo, eu vou falar algumas frases, uma de cada vez e vou jogar a bola para algum de vocês e para quem eu jogar a bola deverá completar a frase que eu falar com uma palavra que termina com o mesmo som. Ouçam com atenção, se eu disser a frase: “Quem vai ao ar, perde o? (lugar)”, quem receber a bola pode completar a frase com a palavra [lugar], que termina com o mesmo som [ar]. Se eu falar “Quem vai ao vento, perde o?”, a criança que eu jogar a bola deverá completar a frase com a palavra assento, que termina com o mesmo som de [vento]. Se eu falar “Vi uma cachorrinha usando uma?...”, a criança poderá responder com a palavra coleirinha ou pulseirinha, que terminam com o mesmo som final de cachorrinha. Se a criança tiver dificuldades, todos podem ajudar.

Lista de frases para o jogo:

01. Quem vai à feira perde a? ... (cadeira)
02. Vi um gato usando um? ... (sapato)
03. Lave o balão com? ... (sabão)
04. Um passarinho sentado no? ... (ninho)
05. Meu calção caiu no? ... (chão)
06. Duas gatinhas usando? ... (luvinhas, calcinhas)
07. A ovelha pôs o brinco na? ... (orelha)
08. Vi um João-de-barro dirigindo um? ... (carro)

09. Vi um macaco usando um? ... (casaco)
10. O palhaço quebrou o? ... (braço)
11. A criançada levou uma? ... (chamada, trombada, canelada)
12. No quartel tem que usar? ... (chapéu)
13. O café tem gosto de? ... (chulé)
14. Um leão se lavando com? ... (sabão)
15. Abracadabra, fiz aparecer uma? ... (cabra)
16. Achei um tesouro cheio de? ... (ouro)
17. Ai, que desgraça, quebrei a? ... (vidraça, taça)
18. Uma formiga coçando a? ... (barriga)
19. Vi uma joaninha amarrando a? ... (fitinha)
20. A minhoca adora comer? ... (pipoca)
21. O sapo não lava a mão porque não tem? ... (sabão)
22. O sapo não lava o pé porque não? ... (quer)
23. Um canguru de pijama dormindo na? ... (cama)
24. Um gato feliz coçando o? ... (nariz)
25. Dois leões contentes escovando os? ... (dentes)
26. Uma coelha loura comendo? ... (cenoura)
27. Gatinha bonita, tem laço de? ... (fita)
28. Hoje é domingo, pé de? ... (cachimbo)
29. A galinha do vizinho bota ovo? ... (amarelinho)
30. O sorvete é colore, o escolhido foi? ... (você)
31. O sapo lavou o pé porque tinha? ... (chulé).

Perguntas para potencializar a reflexão: Vocês conseguiram perceber que existem muitas palavras que terminam com o mesmo som. Nesta brincadeira nós falamos muitas palavras que terminam com o mesmo som. Vamos falar as palavras que rimam que nós utilizamos na brincadeira?

Atividade 06. Texto lacunado de rimas (Anexo 05)

Objetivo: Completar o texto com as palavras que rimam.

Material: Atividade escrita em papel A4.

Desenvolvimento da atividade: A professora entrega uma folha de ofício A4 com a poesia “A foca”, de Vinicius de Moraes digitada de forma lacunada (faltando algumas palavras). Pergunta às crianças: Alguém já ouviu ou leu esta poesia? Só que agora ela

está sem algumas palavras digitadas. Vamos tentar completar a poesia utilizando o banco de palavras que está no final da folha?

A FOCA

VINÍCIUS DE MORAES

QUER VER A FOCA

FICAR FELIZ?

É POR UMA BOLA

NO SEU _____.

QUER VER A FOCA

BATER _____

É DAR A ELA

UMA SARDINHA.

QUER VER A FOCA

FAZER UMA BRIGA?

É ESPETAR ELA

BEM NA _____!

Banco de palavras: palminha – nariz – barriga.

Perguntas para potencializar a reflexão: Foi fácil identificar as palavras que rimam para completar a poesia? Como vocês conseguiram encontrá-las? Vamos pintar a parte igual nessas palavras?

UNIDADE II - 3 sessões com 3 atividades de reconhecimento e produção de aliterações e 3 atividades de ensino das relações letra-som

SESSÃO 04

Atividade 07. Sons iniciais em quadrinha (SANTOS, 2004, p. 3-4)

Objetivo: Identificar o som inicial das palavras (aliteração).

Materiais: lista de palavras

Desenvolvimento da atividade: A professora irá ensinar a quadrinha aos alunos.

O SAPO DENTRO DO SACO

O SACO COM SAPO DENTRO

O SAPO BATENDO PAPO

O PAPO FAZENDO VENTO.

Ir  falar a quadrinha e marcar com palmas o som /sa/ que se repete. A seguir, a professora pede que cada criança pense numa palavra que comece com /sa/. A professora terá uma lista de palavras possíveis e oferecer , para as crianças que não souberem, duas alternativas para escolha.

Sugestões:

sabiá/passarinho	saudade/amor
sabido/esperto	sandália/tamanco
lux/sabonete	igreja/santo
salada/tomate	porta/saída
Omo/sabão	sapateiro/costureira
bolsa/sacola	lanche/sanduíche
saco/pacote	sapinho/girino
saia/vestido	sabiá/passarinho
quarto/sala	gosto/sabor
sal/auar	arroz/safra
samba/música	salão/loja
t�nis/sapato	salame/gostoso
sapo/perereca	bonito/safado

Perguntas para potencializar a reflexão: Voc es conseguiram identificar as palavras que começam com o som /sa/? Foi fácil? Quais palavras que voc es conhecem também começam com o mesmo som?

Atividade 08. Bingo de sons iniciais (BRASIL, 2008, p. 36-37).

Objetivo: Identificar as aliterações nas palavras.

Materiais: 15 cartelas com seis figuras em cada cartela e as palavras escritas correspondentes às figuras, 30 fichas com palavras escritas, 1 saco para guardar as fichas de palavras.

Desenvolvimento da atividade: A professora fala para as crianças: Agora nós vamos fazer um bingo. Depois lê as regras do jogo:

- Cada jogador ou dupla recebe uma cartela.
- O professor sorteia uma ficha do saco e lê a palavra em voz alta.
- Os jogadores que tiverem em sua cartela uma figura cujo nome comece com a sílaba da palavra chamada deverão marcá-la.
- O jogo termina quando um jogador ou uma dupla marcar todas as palavras de sua cartela.

Repertório de palavras usadas no jogo (palavras em negrito são as das fichas): **arara** (asa – abelha – avião), **banco** (bandeja – bandeira), **biblioteca** (bicicleta – bigode), **bode** (bola – bota), **capacete** (cadeira – cavalo – casa – caderno – caverna), **chulé** (chuveiro – chupeta), **dentista** (dente – dentadura), **elástico** (elefante – égua), **estrada** (estrela – esquilo), **fazenda** (faca – fada), **fivela** (fita), **garoto** (galinha – gato – galo), **iogurte** (igreja – ilha – iglu), **javali** (jaca – jarro – jacaré), **ladeira** (lata – lápis – laço – laranja), **mala** (mapa – macaco – maçã), **margarida** (martelo), **meleca** (melancia – medalha – médico), **natureza** (navio – nariz), **ovelha** (olho – ovo – orelha), **parafuso** (pavão – palhaço – papagaio- pato – palito), **piolho** (pilha – pião – pirata – piano – pirulito – picolé), **praça** (prato), **raposa** (rádio – rabo – rato), **rédea** (relógio – régua – reboque), **saco** (sapato – sapo), **tatuagem** (tatu – tapete), **urubu** (uvas), **varinha** (vagalume – vaca – vassoura), **velha** (vela).

Perguntas para potencializar a reflexão: Vocês perceberam que algumas palavras começam com o mesmo som? Como vocês fizeram para identificar as palavras que possuem o mesmo som da sílaba sorteada?

SESSÃO 05

Atividade 09. Jogo de fichas com sons iniciais (SANTOS, 2004, p.1)

Objetivo: Perceber que palavras diferentes possuem partes sonoras iguais.

Materiais: conjunto de fichas com figuras variadas

Desenvolvimento da atividade: As crianças receberão fichas com figuras variadas. Uma criança pegará uma de suas fichas e a fixará no flanelógrafo ou quadro imantado, dizendo o nome da figura, enfatizando o som inicial. As outras crianças da sala

escolherão entre suas fichas aquela cujo nome começa com o mesmo som e irá afixá-la ao lado da primeira e assim sucessivamente. Quando acabarem as fichas com aquele som, outra criança começa o jogo com outra ficha.

Pares de aliteração:

ambulância/ anel/anzol/árvore/abelha/avião	copo/computador/cobra
coelho/couve-flor	cachorro/caderno/carro
lâmpada/laranja/lápis	bandeira/balão/balança/banana/baleia
peteca/pé/peixe	escova/elefante/estrela
igreja/índio	leque/leão
fósforo/folha/fogueira/foguete/formiga	jarra/janela/jacaré
saci/sapo/sapato	gato/garrafa/galo
bola/borboleta	papagaio/palhaço/passarinho/patins
piscina/pipa	chave/chapéu
osso/ônibus/ovelha	telefone/televisão/telha/tesoura
capacete/caju/caminhão/caixa/cadeira	caneta/camisa/cavalo/caracol/casa

Perguntas para potencializar a reflexão: Vocês conseguiram identificar com facilidade as palavras que têm o mesmo som inicial? Que outras palavras que vocês conhecem começam com o mesmo som inicial destas gravuras?

Atividade 10. Jogo da Adedonha (Anexo 06)

Objetivo: Escrever palavras com letras iniciais iguais.

Material: Folha de A4 com o jogo impresso

Desenvolvimento da atividade: A professora explica às crianças as regras do jogo. Todos deverão preencher a tabela escrevendo nome de animais, frutas, pessoas e objetos iniciados com as letras (b, f, c, a, d). Ganha o jogo o participante que completar a tabela primeiro.

Perguntas para potencializar a reflexão: Quem conseguiu escrever mais palavras? Alguém escreveu palavras iguais às dos colegas? Quais palavras foram diferentes, mas com o mesmo som inicial?

SESSÃO 06

Atividade 11. Treinamento em Identificação de Semelhança Fonológica por meio da tarefa de Detecção e Classificação de Aliterações (DINIZ, 2008, p. 194).

Objetivo: Identificar as aliterações das palavras representadas pelas figuras.

Material: caixas plásticas, cartões com figuras

Desenvolvimento da atividade: O experimentador mostrará, um a um, às crianças, um conjunto de cartões que contém figuras. Figuras cujos nomes tenham 03 começos [ba, ca, a], e solicita que as crianças digam o que veem [reconhecimento do material]. Os cartões são empilhados aleatoriamente no centro de uma sala. O experimentador mostrará às crianças 03 caixas representadas pelas seguintes figuras: batata, cadeira e alho, e enfatizará o som inicial. O experimentador dirá às crianças: hoje nós vamos continuar a fazer um jogo de prestar a atenção ao som no começo da palavra, só que é um jogo diferente. Cada criança pegará um cartão da pilha de cartões, aleatoriamente e, deverá mostrar a sua figura aos colegas, dizer o nome da figura, enfatizar o som inicial, e colocar o cartão em uma das caixas representadas por uma palavra que tem o mesmo som inicial.

Exemplos de cartões com as seguintes figuras: barata, barco, baú, balão, batom; carro, caminhão, calça, camarão, cavalo, caju, cabelo, castelo, camiseta, caderneta, carta, carrapato, caixa, cadeado, cama; abacaxi, anel, alface; apito, aranha, abacate, alicate, aliança, avião, azul, asa, armário, água, anzol, anão, arroz.

Perguntas para potencializar a reflexão: Que outras palavras poderiam estar na caixa da batata? E na caixa da cadeira? E na do alho?

Atividade 12. Jogo do Boliche (Material organizado por Sousa, 2015, não publicado, p. 4), adaptado de Cocco e Hailler. Didática da Alfabetização: decifrar o mundo, alfabetização e socioconstrutivismo. São Paulo: FTD, 1996.

Objetivo: Identificar palavras com a mesma letra inicial.

Material: boliche, fita crepe.

Desenvolvimento da atividade: Em garrafas plásticas de refrigerante, desenhar as letras do alfabeto com fita crepe. As garrafas são dispostas a certa distância e os alunos têm de derrubá-las com uma bola. Na hora de contar quantas garrafas caíram, a classe

diz o nome das letras derrubadas. Solicitar para que os alunos digam palavras começadas com a letra de cada garrafa que caiu.

Perguntas para potencializar a reflexão: Que outras palavras nós poderíamos formar com as letras do boliche?

UNIDADE III - 3 sessões com 3 atividades de consciência de palavras e 3 atividades de ensino das relações letra-som

SESSÃO 07

Atividade 13. Segmentação de frases – 1ª parte (SANTOS, 2004, p.11-12)

Objetivo: Completar as frases da música com as palavras adequadas de acordo com o contexto.

Desenvolvimento da atividade: A professora ensina as duas primeiras estrofes da cantiga popular.

Pagodeira

Lá vem o Juca
De perna torta
Dançando valsa
Com a Maricota

Lá vem o Zeca
De cara chata
Dançando samba
Com a Renata

Lá vem a Quica
De dentadura
Dançando roque
Com seu Ventura

Lá vem o Doca
Espinhela dura
Dançando tango
Com a Jussara

Lá vem o Braga

Perna engessada
Dançando rumba
Com a Imaculada

Lá vem a cidade
Num sobe e desce
Pondo o que pode
No tal pagode.

Depois que as crianças aprenderem as duas primeiras estrofes, a professora irá dizer para as crianças que tudo o que a gente fala são palavras, dando os exemplos de palavras usadas nas estrofes: perna, dançando, chata, etc.

Em seguida irá convidar as crianças para a seguinte brincadeira: ela irá cantar a música omitindo inicialmente a última palavra de cada verso, pedindo para as crianças completarem com outras palavras.

Por exemplo:

Prof.: Lá vem o...

Cr. 1: Juca

Prof.: Lá vem o...

Cr. 2: Gustavo

Prof.: Lá vem a...

Cr. 3: Mariana

Prof.: De perna...

Cr. 4: Torta

Prof.: De perna...

Cr. 5: Aberta

A brincadeira continua até que todas as crianças completem os versos e a professora deverá gradativamente, ir mudando os versos, completando as estrofes. Caso dê tempo e as crianças demonstrarem interesse, a professora deverá ensinar, ao final da sessão, mais duas estrofes ou até mesmo a música toda.

Perguntas para potencializar a reflexão: Foi fácil falar as palavras para completar as frases? O que vocês fizeram para encontrar a palavra mais adequada para completar as frases?

Atividade 14. Ditado cantado (Anexo 07)

Objetivo: Encontrar no texto escrito as palavras ditadas pelo professor.

Material: Texto digitado em papel A4.

Desenvolvimento da atividade: A professora irá explicar às crianças que a música que está na atividade é uma cantiga de roda, perguntar se conhecem e se sabem cantar. A professora irá cantar com as crianças, brincando de roda e depois cantar acompanhando a letra escrita da música.

CIRANDA, CIRANDINHA

CIRANDA, CIRANDINHA
 VAMOS TODOS CIRANDAR
 VAMOS DAR A MEIA VOLTA
 VOLTA E MEIA VAMOS DAR
 O ANEL QUE TU ME DESTE
 ERA VIDRO E SE QUEBROU
 O AMOR QUE TU ME TINHAS
 ERA POUCO E SE ACABOU.

A professora dirá às crianças que elas terão que procura na letra da música as palavras que ela ditar. Quando encontrar, deverão circular as palavras. Caso a palavra se repita da música, basta circular uma só vez. Palavras ditadas: anel, ciranda, e, pouco, amor, vamos, tu, volta, quebrou, vidro.

Perguntas para potencializar a reflexão: Vocês encontraram na música as palavras ditadas? Como vocês fizeram para encontrá-las? As palavras que vocês circularam têm o mesmo tamanho? Qual a maior? E a menor?

SESSÃO 08

Atividade 15. Segmentação de frases – 2ª parte (SANTOS, 2004, p.13-14)

Objetivo: Completar as frases com as palavras da música, segmentando-as.

Desenvolvimento da atividade: Depois que as crianças tenham decorado pelo menos duas estrofes da música “Pagodeira”, a professora tornará a brincadeira mais complexa: ela deve omitir outras palavras para serem completadas.

Por exemplo:

Prof.: Lá...

Cr. 1: vem...

Prof.: Lá vem...

Cr. 2: o

Prof.: Lá vem o...

Cr. 3: Juca...

Continua...

A fim de tornar a atividade ainda mais complexa, a professora poderá falar apenas a primeira palavra, para que as crianças continuem completando os versos.

Por exemplo:

Prof.: Lá...

Cr. 1: vem...

Cr. 2: o

Cr. 3: Juca...

Prof.: Dançando...

Cr. 4: valsa...

Cr. 5: com...

Cr. 6: a...

Cr. 7: Maricota...

A brincadeira continua até que todas as crianças tenham oportunidade de participar.

Perguntas para potencializar a reflexão: Vocês conseguiram lembrar de todas as palavras que completam a música? Qual foi a maneira mais fácil de completar: a primeira ou a segunda? Por quê? Vamos falar as palavras da música que lembramos?

Atividade 16. Texto lacunado (Anexo 08)

Objetivo: Identificar as palavras que completam o texto.

Material: texto digitado em A4, fichas com palavras escritas

Desenvolvimento da atividade: A professora pergunta às crianças se conhecem a cantiga “O cravo brigou com a rosa”. Canta a música com as crianças e explica que a cantiga está escrita na folha, mas estão faltando algumas palavras. Elas deverão identificar quais são as palavras que estão faltando, utilizando as fichas com as palavras escritas. As crianças deverão colar nos espaços em branco as fichas com as palavras que completam a cantiga.

O CRAVO E A ROSA

O CRAVO BRIGOU COM A _____

_____ DE UMA _____

O CRAVO SAIU _____

E A ROSA _____

O CRAVO FICOU _____

A ROSA _____ VISITAR

O _____ TEVE UM _____

E A ROSA PÔS-SE A _____.

Palavras das fichas: rosa, debaixo, sacada, ferido, despedaçada, doente, foi, cravo, desmaio, chorar.

Perguntas para potencializar a reflexão: Como vocês conseguiram encontrar as palavras que estavam faltando na cantiga? Vamos ler juntos as palavras que colocamos no texto?

SESSÃO 09

Atividade 17. Comprimento de frases (Adaptada de Santos, 2004, p.14-15)

Objetivo: Identificar cada palavra que compõe as frases.

Material: fichas contendo cada verso da poesia e cartões coloridos

Desenvolvimento da atividade: A professora canta com as crianças a música “A foca”, de Vinicius de Moraes. Depois lê cada verso escrito em fichas e solicita que as crianças recitem os versos. Explica que deverão colocar um cartão colorido embaixo de cada palavra do verso escrita na ficha. Depois faz a contagem dos cartões de cada verso.

Perguntas para potencializar a reflexão: Vamos analisar agora os versos da poesia. Qual dos versos tem mais palavras? Qual o verso que tem menos palavras? Quais versos têm a mesma quantidade de palavras?

Atividade 18. Ordenação de parlenda

Objetivo: Ordenar as palavras formando a parlenda.

Material: papel A4, envelopes com fichas contendo as palavras da parlenda

Desenvolvimento da atividade: A professora pergunta às crianças se conhecem a parlenda “Rei, capitão”. Canta a parlenda com as crianças algumas vezes para que elas possam memorizar.

Rei, capitão,

Soldado, ladrão.

Moça bonita

Do meu coração.

Depois entrega um envelope para cada grupo contendo as palavras da parlenda escritas em fichas. Solicita que as crianças montem o texto no papel A4, colando as fichinhas.

Perguntas para potencializar a reflexão: Quantas palavras têm a parlenda? Vamos contar? Qual a menor palavra da parlenda? E a maior?

UNIDADE IV - 3 sessões com 3 atividades de consciência silábica e 3 atividades de ensino das relações letra-som

SESSÃO 10

Atividade 19. Batalha de Palavras (Brasil, 2008, p. 51-54)

Objetivo: Segmentar palavras em sílabas.

Material: 30 fichas com figuras cujos nomes variam quanto ao número de sílabas

Desenvolvimento da atividade: A professora explica aos alunos que da mesma forma que dividimos as frases em palavras, as palavras podem ser divididas em sílabas. Depois irá dar exemplos de como contar as sílabas das palavras e explicar as regras do jogo.

- As fichas devem ser distribuídas igualmente entre os dois jogadores. Estes as organizam de forma que fiquem com as faces viradas para baixo, uma em cima da outra, formando um monte.

- O primeiro jogador vira a primeira ficha de seu montinho ao mesmo tempo em que o seu adversário também vira uma ficha do montinho dele.

- O jogador que virar a ficha cuja palavra contiver maior quantidade de sílabas, ganha a sua ficha e a ficha virada por seu adversário. (Nesse momento, vamos contar juntos o número de sílabas de cada palavra virada).
- Se duas palavras coincidirem quanto ao número de sílabas, cada jogador deve virar mais uma ficha do seu montinho até que haja uma diferença quanto ao número de sílabas. Nesse caso o jogador que virar a ficha cuja palavra tiver maior número de sílabas leva todas as fichas viradas na jogada.
- O vencedor será quem, ao final do jogo, conseguir ficar com o maior número de fichas.

Perguntas para potencializar a reflexão: Quais as palavras do jogo possuem uma maior quantidade de sílabas? E quais palavras possuem menos sílabas? Qual a palavra com mais sílabas que vocês conhecem?

Atividade 20. Quebra-cabeça silábico (Material organizado por Sousa, 2015, não publicado, p. 13), adaptado de Cocco e Hailler. Didática da Alfabetização: decifrar o mundo, alfabetização e socioconstrutivismo. São Paulo: FTD, 1996.

Objetivo: Ordenar sílabas para formar as palavras.

Material: quebra-cabeça impresso em papel cartão

Desenvolvimento da atividade: A professora explica às crianças que elas irão montar, em grupo, um quebra-cabeça de sílabas de nomes de animais e transportes: passarinho, peixe, tartaruga, cachorro, coelho, gato, navio, ônibus, trem, carro, charrete, moto, avião, bicicleta, caminhão. Após a montagem das palavras, a professora solicita que os alunos leiam as palavras que foram formadas.

Perguntas para potencializar a reflexão: Quantas sílabas têm as palavras que vocês montaram? Qual a palavra que tem a menor quantidade de sílabas? Qual a palavra que possui mais sílabas? Você conhece outra palavra que tem uma dessas sílabas? No seu nome aparece uma dessas sílabas?

SESSÃO 11

Atividade 21. Omissão da sílaba inicial (Adaptado de SANTOS, 2004, p.16-17)

Objetivo: Subtrair as sílabas iniciais das palavras.

Material: Fantoche

Desenvolvimento da atividade: A professora irá contar a seguinte história:

Era uma vez um planeta muito distante chamado Planeta RRA. Este planeta era muito parecido com o nosso, mas os moradores tinham um jeito diferente de falar.

Um dia, uma nave espacial veio visitar o planeta Terra e deixou aqui um garotinho para nos ensinar sua língua.

Vocês querem conhecer o garoto que mora no Planeta RRA? O nome dele é Berto. Vamos chamá-lo?

Berto!!!

(A professora apresenta o fantoche).

Vocês querem aprender a língua do Berto?

Berto, você nos ensina?

Então eu vou falar algumas palavras para o Berto e perguntar como se fala essas palavras na sua língua.

Professora: Garrafa

Berto: rrafa

Sapato

pato

Caderno

derno

Vestido

tido

Caneta

neta

Borracha

rracha

Vocês não acharam muito diferente o jeito do Berto falar?

Quem advinha o segredo da língua dele?

Vamos perguntar mais algumas coisas?

Berto, como fala, na sua língua, a palavra: cabelo..., tesoura... (deixar que as crianças perguntem outras palavras).

E agora, vocês já adivinharam?

(Se as crianças já tiverem percebido a omissão da sílaba inicial, a professora irá dizer palavras para que as crianças falem na língua do Berto, se não perceberam, a professora deverá explicar).

Sugestões de palavras:

tomate

geladeira

televisão

azeitona

panela

colher

elefante

coelho

tamanduá

cachorro

cadeira

caracol

caderno	quadrado	cidade	professora	pimenta	jabuticaba
fazenda	cavalo	piloto	motorista	sumido	namorada
amarelo	laranja	banana	melancia	camisa	pijama
tamanco	girafa	telhado	cozinha	farofa	família

Agora, o Berto vai falar alguns nomes de animais e nós vamos tentar adivinhar o que é.

Sugestões: lefante, chorro, racol, rafa, elho.

Nomes de frutas: lancia, ranja, rango, nana, çã.

Perguntas para potencializar a reflexão: Vocês conseguiram perceber que nós podemos retirar os sons das palavras e que quando isto acontece elas ficam diferentes? Agora que vocês estão craques na língua do Berto, respondam: Como se fala o nome dele e de seu planeta na nossa língua?

Atividade 22. Jogo da memória com sílabas (SOUSA, 2015, p. 12)

Objetivo: Relacionar as sílabas destacadas nas palavras às gravuras correspondentes.

Materiais: cartelas contendo uma palavra escrita com a sílaba inicial destacada (cor diferente) e outra com a figura correspondente; cartelas contendo as sílabas iniciais das palavras do jogo (quatro cartelas de cada sílaba inicial).

Palavras: anel, bola, escova, fogueira, gato, limão, melão, papagaio, rato, sopa, cama, vela, sapato e tapete.

Desenvolvimento da atividade: A professora explica para as crianças as regras do jogo. Na mesa ou no chão, distribuir as cartelas de palavras e figuras viradas para baixo em lados diferentes. As cartelas de sílabas ficam reservadas em um monte à parte. Os alunos, um de cada vez, viram duas cartelas, procurando formar o par da palavra escrita com a respectiva figura. Quando conseguir, o jogador retira uma cartela do monte de sílabas. Se a cartela retirada for a da sílaba inicial da palavra, ele ganha um ponto e tem direito a mais uma jogada; se não for, fica com a cartela da sílaba e passa a vez ao próximo jogador. No final do jogo, os alunos procuram formar “novas palavras” com as sílabas que têm em seu poder. Ganha aquele jogador que formar mais palavras e tiver mais pontos.

Perguntas para potencializar a reflexão: Que outras palavras poderíamos formar com estas sílabas que estão nas cartelas?

SESSÃO 12

Atividade 23. Omissão da sílaba final (Adaptado de SANTOS, 2004, p.18)

Objetivo: Subtrair as sílabas finais das palavras.

Material: fantoche

Desenvolvimento da atividade: A professora retomará com as crianças a história do Berto e apresentará outro personagem: o Rena, um amigo do Berto, que mora em um planeta vizinho ao planeta RRA, o planeta TE.

“Assim como o Berto, o Rena também fala uma língua diferente da nossa e foi deixado aqui por uma nave espacial para nos ensinar a sua língua. Vamos tentar adivinhar qual o segredo de sua língua? Para descobrir o segredo nós vamos perguntar a ele como se diz algumas palavras.

Prof.: Rena, no seu planeta, como se diz PORTA?

Rena: POR

CAMISA

Rena: CAMI

LARANJA

Rena: LARAN

CADERNO

Rena: CADER

BORRACHA

Rena: BORRA

Agora o Rena vai dizer algumas palavras na sua língua e nós vamos tentar adivinhar qual é a nossa língua.

A professora solicita a participação das crianças para que adivinhem as palavras ditas pelo fantoche. A professora poderá usar nomes de frutas, nomes de animais, etc.

Depois que várias crianças participarem respondendo corretamente, ou seja, identificando o segmento que foi omitido, a professora pergunta quem já adivinhou o segredo da língua do Rena.

Perguntas para potencializar a reflexão: Como o Rena falaria a palavra festa? Que outras palavras poderiam ser faladas na língua do Rena?

Atividade 24. Composição de palavras utilizando silabário

Objetivo: Formar palavras com o silabário.

Material: silabário de madeira

Desenvolvimento da atividade: A professora apresenta o silabário explicando para as crianças que nele estão contidas diversas sílabas que podem ser utilizadas para formar muitas palavras. Faz a leitura de algumas sílabas e forma algumas palavras. Depois divide as crianças em duplas e solicita que cada dupla forme a maior quantidade de

palavras que conseguir utilizando as sílabas. Quando terminarem, faz a exploração das palavras compostas pelas duplas.

Perguntas para potencializar a reflexão: Qual dupla conseguiu formar mais palavras? Quais sílabas vocês utilizaram para começar as palavras? Quantas sílabas tem cada palavra? Qual a palavra que tem o maior número de sílabas? E o menor?

UNIDADE V - 3 sessões com 3 atividades de consciência fonêmica e 3 atividades de ensino das relações letra-som

SESSÃO 13

Atividade 25. Troca de fonemas vocálicos

Objetivo: Substituir os fonemas vocálicos nas palavras.

Materiais: cd, aparelho de som

Desenvolvimento da atividade: A professora perguntar às crianças se conhecem a cantiga “O sapo não lava o pé”. Depois irá colocar o cd com a música e cantar com as crianças.

O sapo não lava o pé

O sapo não lava o pé

Não lava porque não quer

Ele mora lá na lagoa

Não lava o pé porque não quer

Mas que chulé!

Depois explica às crianças que agora elas irão cantar a música na “língua do a”, trocando as vogais pela vogal a. Cantar junto com as crianças. Em seguida, solicitar que as crianças cantem na “língua” do e, i, o e u.

Perguntas para potencializar a reflexão: Qual a “língua” que vocês acharam mais difícil cantar? Por quê? Quando trocamos as vogais, as palavras ficaram diferentes?

Atividade 26. Jogo das caixinhas (Material organizado por Sousa, 2015, não publicado, p. 13), adaptado de Cocco e Hailler. Didática da Alfabetização: decifrar o mundo, alfabetização e socioconstrutivismo. São Paulo: FTD, 1996.

Objetivo: Fazer a correspondência grafema-fonema na composição de palavras.

Material: caixinhas com gravuras e letras

Desenvolvimento da atividade: A professora apresenta às crianças várias caixinhas com uma gravura diferente colada na tampa. Dentro de cada caixinha contém letras que representam o nome da figura colada. A professora explica que cada aluno deverá observar a figura, pegar as letras e montar a palavra que corresponde ao nome. Em seguida, o aluno tenta formar outras palavras utilizando aquelas letras.

Gravuras: macaco, gato, rato, borboleta, girafa, galinha, elefante, cavalo, leão, cobra.

Perguntas para potencializar a reflexão: Qual palavra possui mais letras? Qual palavra tem menos letras? Quais novas palavras vocês conseguiram formar com as letras das caixinhas?

SESSÃO 14

Atividade 27. Segmentação, contagem e representação de fonemas (DINIZ, 2008, p. 205-206)

Objetivo: Realizar a segmentação, contagem e representação dos fonemas das palavras.

Materiais: blocos coloridos de papel em tamanho A4, cartões coloridos em tamanhos menores que os tamanhos dos blocos.

Desenvolvimento da atividade: O experimentador mostra para as crianças uma pilha de blocos coloridos e explica que elas usarão aqueles cartões para representar em quantos pedaços pequenos uma palavra pode ser falada. Elas vão usar um bloco para cada som que ouvirem. Por exemplo, diz o experimentador, se eu digo “mata” em pequenos pedaços, eu falo assim; “ma-ta”. Em quantos pedaços eu falei? [dois]. Então eu vou usar quantos blocos para representar os pedaços em que falei a palavra “ma-ta”? [dois]. Eu vou usar um bloco azul para “ma” e um bloco verde para “ta”. Na primeira parte eu tenho o som [ma] e na segunda parte eu tenho o som [ta]. A palavra “mata” tem duas partes diferentes [ma-ta]. Qual o som que a gente ouve na primeira parte? [ma]. Agora a gente vai falar cada som dessa parte da palavra separadamente [ma = m-a]. Quantos sons tem nessa parte? [dois].

Então, eu vou usar dois blocos menores embaixo de “ma” para representar o som “m” e o som “a”. Fazer o mesmo para o som [ta]. Dizer no final [mata é = ma-ta = m-a-t-a]. O experimentador deve fazer novamente o exemplo, desta vez sozinho, sem fazer perguntas às crianças, para que elas vejam o que deve ser feito. Muito bem, agora para cada um de vocês vou dizer uma palavra. Cada um terá que mostrar para os colegas

quantos cartões precisa usar para representar os pedaços das palavras e depois para representar os sons menores.

Lista de palavras

1. rato	8. capa	15. viu	22. rede	29. cola
2. pato	9. lona	16. bolo	23. figura	30. muro
3. calo	10. vila	17. polo	24. bola	31. taça
4. som	11. como	18. vida	25. vela	32. copo
5. cabo	12. barata	19. laço	26. giro	33. pão
6. cabide	13. colo	20. fila	27. rua	34. pá
7. sofá	14. moça	21. sopa	28. vovó	35. teto

Perguntas para potencializar a reflexão: Vocês viram que nós usamos blocos de papel para mostrar que nas palavras têm diferentes sons e que nós podemos falar as palavras em pedaços maiores [sílabas] e em pedaços menores [sons de cada sílaba]. Agora, vamos fazer o mesmo com o nome de vocês? (Solicitar que cada aluno faça o mesmo com o seu nome).

Atividade 28. Jogo da forca

Objetivo: Relacionar sons e letras.

Material: quadro branco, pincel para quadro

Desenvolvimento da atividade: A professora explica às crianças que irá escolher uma palavra que seja nome de fruta, animal ou objeto e escrever um tracinho para cada letra da palavra (a professora escreve a primeira letra da palavra). Na sua vez, cada criança dirá uma letra do alfabeto para tentar completar a palavra escolhida pela professora. Se a criança acertar a letra, a professora escreve no tracinho correto. Se não acertar, a professora desenha uma parte do boneco que será “enforcado”. Vence quem conseguir descobrir qual é palavra.

Perguntas para potencializar a reflexão: Foi fácil descobrir as palavras? Qual foi a palavra do jogo que tinha mais letras? Qual foi a palavra com menos letras?

SESSÃO 15

Atividade 29. Segmentação e síntese de fonemas

Objetivo: Segmentar as palavras em fonemas e fazer a síntese (DINIZ, 2008, p. 206-207).

Material: cartões com figuras

Desenvolvimento da atividade: O experimentador pedirá que as crianças fiquem em semicírculo. Uma criança de cada vez deverá sortear um cartão com figura e sem deixar que o seu parceiro veja a figura deverá falar o nome da figura, fonema por fonema ou som por som. O parceiro ao seu lado terá que adivinhar a palavra. Se não conseguir adivinhar qual é a palavra ele pode dizer: eu passo ou repasso. Então, os sons são repetidos para o próximo colega à direita e segue até que todos tenham participado ou tenham uma nova oportunidade como no caso da criança que passou ou repassou a sua vez de responder. O experimentador dá o exemplo. Se eu pego a figura de um cão, tenho que dizer, de um em um todos os sons dessa palavra, assim [c – ã- o], e o meu colega tem que adivinhar qual é a palavra [cão].

Lista de cartões com figuras.

1. sol	8. capa	15. boneca	22. uva	29. caneta
2. baú	9. paca	16. casa	23. copo	30. cobra
3. gato	10. mala	17. galo	24. tampa	31. peixe
4. pato	11. lata	18. pão	25. telefone	32. moto
5. caderno	12. sino	19. manga	26. sacola	33. bola
6. sapo	13. moeda	20. panela	27. pia	34. foca
7. porta	14. flor	21. tesoura	28. lápis	35. macaco

Perguntas para potencializar a reflexão: Como vocês viram, nós juntamos sons e formamos palavras. Que outras palavras vocês podem formar da mesma maneira? Cada um vai falar uma palavra.

Atividade 30. Quem escreve sou eu! (BRASIL, 2008, p. 74-77)

Objetivo: Escrever palavras com fluência mobilizando o repertório de correspondências grafofônicas já construído.

Materiais: 1 dado de 8 lados, 4 cartelas de cores diferentes com 8 figuras numeradas em cada cartela, 4 cartelas de correção

Desenvolvimento da atividade: Coloca-se uma das cartelas com as figuras no centro da mesa, virada para cima, deixando a cartela de correção virada para baixo.

- Cada jogador utilizará o alfabeto móvel para escrever as palavras das cartelas.
- O primeiro jogador lança o dado. O número indicado no dado irá apontar o número da figura da cartela cuja palavra deverá ser formada pelo jogador.
- O mesmo procedimento é seguido pelos demais jogadores.

- Ao final do número de partidas combinado entre os jogadores a cartela de correção é desvirada e cada jogador verifica quantas palavras escreveu corretamente.

- Repertório de palavras utilizadas no jogo: palhaço- boneca- avião- vassoura- fogão- piano- faca- chuveiro – bota- nariz – pato- sapato- peteca- jaca- boné- nuvem- luva – galinha- cama- chapéu- papagaio – boca – pião – estrela – cavalo- picolé – abelha – macaco – uvas – lápis – ímã – olho.

Perguntas para potencializar a reflexão: Quem conseguiu formar a maioria das palavras corretamente? Alguém escreveu as palavras de forma diferente do colega? Qual a diferença?

ANEXO 02 – PROGRAMA DE INTERVENÇÃO EM CONSCIÊNCIA FONÊMICA E NO ENSINO DAS RELAÇÕES LETRA-SOM

PROGRAMA DE INTERVENÇÃO EM CONSCIÊNCIA FONÊMICA E NO ENSINO DAS RELAÇÕES LETRA-SOM

SESSÃO 01

Atividade 01. Adivinhe quem é (CARVALHO, 2010, p. 305). Atividade sugerida por Adams e cols. (2006, p. 88 e 126).

Objetivo: Estimular as crianças a ouvir os sons da fala e para identificar os mesmos fonemas em palavras diferentes.

Materiais: baralho fonêmico e letras.

Desenvolvimento da atividade: A professora inicia a sessão de atividades dizendo para as crianças: hoje nós vamos continuar brincando de falar palavras que começam com o mesmo som. Agora nós vamos fazer um jogo de falar palavras que começam com o mesmo som. A professora mostra às crianças um baralho de figuras e três caixas e convida as crianças a olhar as figuras (reconhecimento do material). Em seguida mistura as cartas e as coloca sobre a mesa com a figura virada para baixo. Vejam estas três caixas, nesta temos a letra b e a figura de uma bbola, nesta outra temos a letra c e a figura de um ccavalo e, nesta a letra p e a figura de uma pppa (enquanto explica mostra cada letra). A professora explica: o nome deste jogo é “Adivinhe quem é”. Prestem atenção neste jogo e prestem atenção ao som do começo das palavras. Cada um de vocês deverá escolher uma carta, mostrar aos colegas, dizer o nome do objeto enfatizando o som inicial e colocá-la na caixa onde há a figura de um objeto que o nome começa com o mesmo som. As palavras que nomeiam os objetos começam, respectivamente, com os fonemas: [b], [c] e [p]. Exemplos de figuras: [b]: bola, balão, banheiro, barco, basquete, bateria, baú, bebê, boneca, bombeiro, beijo, bota, botão, bule, buzina; [c]: cabide, cadeado, caderno, caju, calça, cama, camarão, caminhão, camisa, caneta, capacete, carro, carta, casa, castelo, cobra, copo, corneta; e [p]: padeiro, pandeiro, pão, papagaio, parque, pato, pavão, peixe, peteca, pipoca, pinguim, porta patins e porco (47 figuras).

Perguntas para potencializar a reflexão: Que outras palavras poderíamos colocar na caixa do fonema [b]? E do fonema [c]? Que outras palavras começam com o fonema [p]?

Atividade 02. Bingo da letra inicial (BRASIL, 2008, p. 67-68)

Objetivo: Estabelecer correspondência grafofônica (letra inicial e fonema inicial).

Materiais: 9 cartelas com figuras e palavras faltando as letras iniciais. Fichas com as letras que completam todas as palavras de todas as cartelas. Saco escuro para colocar as fichas das letras.

Desenvolvimento da atividade: Cada jogador recebe uma cartela. Um dos jogadores (ou outra pessoa) retira uma letra do saco e diz o nome da letra. Os jogadores verificam se estão precisando da letra para completar alguma das palavras, e caso algum deles precise grita o nome da letra. O jogador recebe o nome da ficha com a letra sorteada e a coloca na célula correspondente à palavra. Nova letra é sorteada e o jogo prossegue até que um dos jogadores complete sua cartela. **Repertório de palavras do jogo:** gato/pato/ rato; panela/janela/canela; cola/bola/mola; faca/jaca/maca; tela/vela/sela; rolha/folha/bolha; cão/mão/pão; carro/jarro/barro; meia/veia/teia.

Perguntas para potencializar a reflexão: Vocês perceberam que ao trocarmos a letra inicial, formaram-se outras palavras? Que outras palavras poderiam ser formadas em cada grupo?

Atividade 03. Caçada de Palavras (nomes de frutas) (Anexo 09)

Objetivo: Encontrar as palavras ditadas em uma lista.

Material: Folha contendo uma lista com 10 nomes de frutas (abacaxi, morango, maçã, uva, banana, melão, goiaba, caju, laranja, limão).

Desenvolvimento da atividade: A professora entrega a lista com os nomes das frutas e solicita que os alunos encontrem algumas palavras, dizendo: Quero que vocês encontrem nesta lista a palavra goiaba. Agora a palavra morango. Encontrem a palavra uva. Agora a palavra limão.

Perguntas para potencializar a reflexão: Como vocês fizeram para descobrir onde as palavras ditadas estavam escritas? Como vocês fizeram para encontrar a palavra morango? E a palavra limão? Qual foi a palavra mais fácil de encontrar? E a mais difícil?

SESSÃO 02

Atividade 04. Passa ou Repassa (CARVALHO, 2010, p. 306-307). Adaptada da atividade “Encontrando coisas: fonemas iniciais”, sugerida por Adams e cols. (2006, p. 91).

Objetivo: Estimular as crianças a pensar nas palavras e a identificar os mesmos fonemas em diferentes palavras.

Materiais: Cartões com figuras.

Desenvolvimento da atividade: Agora nós vamos fazer um jogo de falar palavras que começam com o mesmo som. A professora orienta as crianças a formarem duas filas, cada uma com igual número de crianças e todas de pé. Em seguida explica: o nome deste jogo é “Passa ou Repassa”. Prestem atenção neste jogo e no começo das palavras. Eu vou mostrar uma figura e cada um de vocês, o primeiro da fila, deverá dizer o nome da figura enfatizando o som inicial e falar duas palavras que comecem com o mesmo som inicial do nome da figura que eu mostrar. Por exemplo, se eu mostrar a figura de um boi e apontar para o Édipo (nome da criança) ele deverá dizer o nome da figura (bboi) e outras duas palavras que comecem com o mesmo som do início da palavra boi, como boneca, boné, ou outra: se eu mostrar a figura de um anel, ele deverá dizer anel e mais duas palavras que comecem com o mesmo som do começo de anel, como árvore, ata ou outras palavras que comecem com o mesmo som [aaa]. Se o Édipo acertar, sai da fila, mas se ele não souber responder deve dizer: passo e vai para o final da fila para responder de outra vez. Então o colega da outra fila deve responder. Caso ele acerte sai da fila, mas se não souber, deve dizer: “repasso” e vai para o final da fila, e assim, sucessivamente. Vence o grupo que terminar primeiro. Então vamos começar. (A professora mostra a figura e aponta para a primeira criança de uma das filas). Os cartões devem ser misturados antes de iniciar a atividade.

Lista de palavras que nomeiam as figuras do jogo:

01. anel [a]: ata, ave, árvore, Aline, avião, arco, anão.
02. elefante [e]: escada, escola, escova, estudante, exército, ema.
03. ioiô [i]: isqueiro, Ivo, irmão, imagem, imagino.
04. ovo [o]: ovelha, ostra, orquídea, onça.
05. urso [u]: uva, urubu, urna.
06. balão [b]: boneca, bola, bala, borboleta, bolo.
07. casa [c]: caderno, criança, caneta, cavalo, copo, castelo, calçada, calça.
08. dado [d]: Davi, dinossauro, dente, dedo, dentadura, dentista, delícia.
09. foca [f]: fada, faca, flauta, filho, folha, folhagem, foto, fogão, forno, formiga.
10. gato [g]: galo, gaiola, gola.
11. jacaré [j]: javali, jaca, jabuti, jabota.
12. luva [l]: lua, luz, lustre, lustrado, lupa, Luzia, Luíza.
13. melão [m]: melancia, mesa, mel, mola, morango, mar, morada, milho.
14. navio [n]: nada, ninho, nora, novelo, novela.
15. palhaço [p]: pião, pavão, pedra, pinto, pipa.
16. rato [r]: ratoeira, raposa, rapadura, rádio, rodo, rosa, roseira, remo, riacho.
17. sapo [s]: sapato, sabonete, sacola, sal, saia, semáforo, sino, semana, selo.

18. telefone [t]: tio, televisão, tartaruga, teto, tesoura, Teresina.
19. violão [v]: ventilador, vestido, véu, vidro, vela.
20. chave [ch/x]: chapéu, chaveiro, chinelo, chicote, xícara, chiclete.

Perguntas para potencializar a reflexão: Vocês perceberam que muitas palavras começam com o mesmo som?

Atividade 05. Letra inicial das palavras (Anexo 10)

Objetivo: Completar as palavras com a letra inicial.

Material: Atividade na folha.

Desenvolvimento da atividade: Entregar a folha de atividade para cada criança e fazer a leitura coletiva das palavras. Perguntar às crianças qual a letra inicial de cada palavra e solicitar que escrevam no local correspondente.

Perguntas para potencializar a reflexão: Que outras palavras começam com a letra inicial de cada palavra?

Atividade 06. Caçada de Palavras (nomes de animais)

Objetivo: Encontrar as palavras ditadas em uma lista.

Material: Folha contendo uma lista com 10 nomes de animais (gato, cobra, galinha, pato, leão, cavalo, papagaio, tartaruga, macaco, rato).

Desenvolvimento da atividade: A professora entrega a lista com os nomes dos animais e solicita que os alunos encontrem algumas palavras, dizendo: Quero que vocês encontrem nesta lista a palavra macaco. Agora a palavra cobra. Encontrem a palavra gato. Agora a palavra tartaruga.

Perguntas para potencializar a reflexão: Como vocês fizeram para descobrir onde as palavras ditadas estavam escritas? Como vocês fizeram para encontrar a palavra cobra? E a palavra gato? Qual foi a palavra mais fácil de encontrar? E a mais difícil?

SESSÃO 03

Atividade 07. Dominó de Fonemas (CARVALHO, 2010, p. 307-308). Atividade sugerida por Byrne e Fielding-Barnsley (1991, p. 453) e também por Capovilla e Capovilla (2004, a, p. 86).

Objetivo: Estimular a atenção e concentração das crianças e a habilidade de identificar o mesmo fonema em palavras diferentes.

Materiais: Letras e dominó de fonemas (45 peças com figuras).

Desenvolvimento da atividade: Agora nós vamos fazer uma atividade diferente, nós vamos jogar um dominó, mas ele não é de números, é um dominó de figuras. Eu vou explicar como jogar o dominó. Vocês precisam prestar atenção neste jogo e no começo das palavras. As palavras que nomeiam as figuras do dominó começam com um desses nove fonemas: /a/, /o/, /b/, /c/, /f/, /l/, /m/, /p/ e /s/. A professora apresenta às crianças as 9 letras, uma a uma, falando o nome de uma figura do dominó (avião, ovo, bola, caju, faca, lua, mola, pato, sapo), usando também as cartas do jogo. Se no chão tiver uma carta [faca-melancia], eu tenho que colocar uma carta que tenha um desenho que o nome começa com /f/ igual a [faca], ou com /m/, igual a [melancia]. Em seguida, distribui entre as crianças, aleatoriamente, as cartas do dominó e, explica que quem tiver a carta [avião-avião] deve colocá-la no chão para começar o jogo. Podem começar.

Este dominó, criado pela pesquisadora, é constituído por 45 peças com figuras de objetos cujas palavras que os nomeiam começam com os fonemas vocálicos /a/, /o/ e com os fonemas consonantais: /b/, /c/, /f/, /l/, /m/, /p/ e /s/. O mesmo é confeccionado em papel cartão, em tamanho grande (brinquedão). Cada peça apresenta duas figuras de objetos cujas palavras que os nomeiam começam com um dos respectivos fonemas, confeccionada em tamanho de papel A4, para jogar no chão. O mesmo foi elaborado com base em um dominó de números que contém 28 peças. Para poder utilizar os nove fonemas, fizemos uma operação matemática (análise combinatória) tomando o dominó de números como base, então encontramos o número 45 (o número de peças do dominó de figuras).

Relação das palavras que nomeiam os objetos das figuras: 1. [avião-avião], 2. [abacaxi-boné], 3. [abajur-caneta], 4. [abelha-futebol], 5. [águia-luva], 6. [anel-moeda], 7. [aranha-óculos], 8. [árvore-palhaço], 9. [ata-serrote], 10. [bola-bola], 11. [balão-caderno], 12. [barco-folha], 13. [boca-lanterna], 14. [bolo-milho], 15. [boneca-olho], 16. [bota-panela], 17. [bule-sinuca], 18. [coração-coração], 19. [cadeira-foguete], 20. [carro-laranja], 21. [carta-mesa], 22. [casa-onça], 23. [caju-pão], 24. [cobra-sofá], 25. [foca-foca], 26. [fada-lula], 27. [faca-melancia], 28. [fogão-ônibus], 29. [fogueira-pássaro], 30. [funil-sino], 31. [lua-lua], 32. [lápis-martelo], 33. [leão-orelha], 34. [livro-patins], 35. [lixo-sorvete], 36. [mola-mola], 37. [macaco-osso], 38. [mala-peixe], 39. [morango-sol], 40. [ovo-ovo], 41. [ostra-peteca], 42. [ovelha-sapato], 43. [pato-pato], 44. [pipa-soldado], 45. [sapo- sapo].

Perguntas para potencializar a reflexão: Muitas palavras diferentes podem começar com o mesmo som. Que outras palavras começam com o mesmo som das palavras do dominó?

Atividade 08. Troca Letras (BRASIL, 2008, p. 63-64).

Objetivo: Compreender que a ordem em que os fonemas são pronunciados corresponde à ordem em que as letras são registradas no papel, obedecendo, geralmente, ao sentido esquerda-direita.

Materiais: 1 quadro de pregas, 20 fichas com figuras (10 pares de figuras cujas palavras são semelhantes, com diferença apenas em relação a uma das letras), fichas com as letras.

Desenvolvimento da atividade: São formados dois grupos. O professor coloca no quadro de pregas 5 fichas de figuras, e, ao lado, forma com as fichas das letras as palavras correspondentes a essas figuras, deixando na mesa as demais fichas de letras. Coloca, em cima de uma das fichas, outra ficha com uma figura cuja palavra é muito semelhante à palavra representada pela figura que primeiramente foi colocada (por exemplo, se antes tinha a ficha da figura pato, coloca-se a ficha que tem a figura do rato). Faz o desafio ao grupo que estiver na vez de jogar: “Que letra devo trocar para que a palavra PATO vire RATO?”. O grupo escolhe a letra e a coloca no lugar certo, em cima da letra que precisa ser modificada para formar nova palavra. Se o grupo acertar ganha cinco pontos, e o professor prossegue com a equipe seguinte. O jogo termina quando o professor fizer 8, 9 ou 10 substituições (desafios): 4 grupos, são feitos dois desafios; 3 grupos, são feitos três desafios; e 2 grupos, são feitos cinco desafios.

Perguntas para potencializar a reflexão: Vocês perceberam que ao trocarmos uma letra transformamos as palavras em outras palavras? Que outras palavras vocês conhecem que ao trocarmos uma letra elas transformam-se em novas palavras?

Atividade 09. Caçada de Palavras (nomes de brinquedos)

Objetivo: Encontrar as palavras ditadas em uma lista.

Material: Folha contendo uma lista com 10 nomes de brinquedos (peteca, pião, boneca, bola, bicicleta, patins, gude, bambolê, carro, ioiô).

Desenvolvimento da atividade: A professora entrega a lista com os nomes dos brinquedos e solicita que os alunos encontrem algumas palavras, dizendo: Quero que

vocês encontrem nesta lista o nome dos brinquedos que começam com a letra b. Agora os brinquedos começados com a letra p.

Perguntas para potencializar a reflexão: Vamos ler o nome dos brinquedos começados pela letra b? Qual o nome tem mais letras? E qual o nome tem menos letras?

SESSÃO 04

Atividade 10. Inversão de sílabas (DINIZ, 2008, p. 207-208).

Objetivo: Inverter as sílabas para formar novas palavras.

Material: Lista de palavras

Desenvolvimento da atividade: Dividir as crianças em pares. Hoje nós vamos brincar de falar ao contrário. Eu vou falar uma palavra para cada dupla de vocês e aí vocês vão ter que falar a palavra de trás para frente, triando o som final e falando ele primeiro. Antes de responder vocês podem discutir a resposta um com o outro. Por exemplo, se a palavra for “lave”, eu tenho dois pedaços, o primeiro pedaço é [la] e o segundo é [ve]. Eu tenho que pegar o último pedaço que é [ve] e trocar ele de lugar, colocá-lo na frente. Assim quando eu for falar ao contrário eu direi [ve] – [la] e formei uma palavra nova. Qual é a nova palavra? [vela]. Vamos começar?

Lista de Palavras

- | | | | |
|----------------|----------------|-----------------|-----------------|
| 1. vela [lave] | 5. topa [pato] | 9. olá [alô] | 13. tavo [vota] |
| 2. tomo [moto] | 6. maca [cama] | 10. vida [Davi] | 14. caju [Juca] |
| 3. lago [gola] | 7. vaca [cava] | 11. pala [lapa] | 15. os [só] |
| 4. tora [rato] | 8. em [me] | 12. ema [ame] | 16. late [tela] |

Perguntas para potencializar a reflexão: Vocês conseguiram inverter as sílabas com facilidade? Vocês conhecem outras palavras que invertendo as sílabas elas se transformam em outras palavras? Quais?

Atividade 11. Mais uma (BRASIL, 2008, p. 58-59).

Objetivo: Compreender que se acrescentarmos uma letra em uma palavra esta é transformada em outra palavra.

Materiais: Uma trilha composta de algumas casas em que existem figuras com palavras correspondentes, 20 fichas com figuras e seus respectivos nomes, 30 fichas com letras, 1 dado, 1 pino de cores diferentes.

Desenvolvimento da atividade: Na mesa, devem ser espalhadas várias fichas com figuras e fichas com letras. Quem tirar mais pontos no dado começa o jogo. O primeiro jogador lança o dado. O jogador conduz o pino na trilha, contando a quantidade de casas correspondente ao número indicado no dado. Se o pino parar em uma casa que não contenha figura/palavra, ele permanece na casa e passa a jogada para o próximo jogador. Se na casa onde o pino parar houver uma figura/palavra, o jogador deve procurar a ficha com a figura cuja palavra é semelhante a que está na casa da trilha (as duas palavras se diferenciam quanto a uma letra). Ao encontrar a ficha com a figura/palavra adequada, ele deve identificar qual é a letra que está faltando na palavra da trilha para formar a palavra correspondente à figura selecionada. Se o jogador acertar a figura e a letra ele permanece na casa. Caso ele erre deve voltar para a casa onde o pino estava. O próximo jogador joga o dado e repete os procedimentos do primeiro jogador, e assim sucessivamente até que um dos jogadores chegue ao final da trilha.

Repertório de palavras usadas no jogo: casa/asa; colar/cola; cueca/cuca; foca/oca; galho/galo; lula/lua; luva/uva; luva/lua; manta/anta; nave/ave; pasta/pata; perna/pena; pilha/ilha; pipa/pia; ponte/pote; poste/pote; prato/pato; prato/rato; régua/égua; velha/vela.

Perguntas para potencializar a reflexão: Vocês perceberam que ao trocarmos uma letra transformamos as palavras em outras palavras? Que outras palavras vocês conhecem que ao trocarmos uma letra elas transformam-se em novas palavras?

Atividade 12. Caçada de Palavras (nomes dos colegas da classe)

Objetivo: Encontrar as palavras ditadas em uma lista.

Material: Folha contendo uma lista com 10 nomes de colegas (Joel, Gabriel, John Kauan, Raimundo, Wesley, Hernane, Haíra, Camila, João Victor, Vitória).

Desenvolvimento da atividade: A professora entrega a lista com os nomes dos colegas e solicita que os alunos encontrem algumas palavras, dizendo: Quero que vocês encontrem nesta lista o nome de vocês. Agora o nome dos colegas que começam com a letra J. Encontrem o nome dos colegas que começam com a letra H.

Perguntas para potencializar a reflexão: Quais os nomes dos meninos? Quais nomes de meninas estão escritos? Qual nome tem mais letras? Qual nome tem menos letras?

Atividade 13. Bola de Fonemas (CARVALHO, 2010, p.. 311-312). Atividade adaptada de Adams e cols. (2006, p. 189).

Objetivo: Despertar a atenção das crianças para os sons da fala e para perceber que as palavras são formadas por unidades de sons menores que a sílaba, os fonemas e, a compreender que podemos sintetizar as palavras a partir dos fonemas (síntese).

Materiais: Uma bola pequena e lista de palavras.

Desenvolvimento da atividade: Agora nós vamos fazer um jogo de adivinhar as palavras. Prestem atenção neste jogo. Eu vou falar uma palavra em devagar, dizendo som por som e vou jogar a bola para um de vocês. Por exemplo, se eu falar a palavra fada assim: [fff] – [aaa] – [ddd] – [aaa] e jogar a bola para Isis, ela deverá dizer a palavra inteira que eu falei [fada] (a criança deve fazer a síntese dos fonemas e falar a palavra).

Lista de palavras para a atividade: mola, bola, cola, gola, mato, gato, pato, rato, vaca, maca, paca, gata, pata, mata.

Perguntas para potencializar a reflexão: Foi fácil descobrir quais as palavras que eu falei dizendo som por som? Por quê? Agora é com vocês! Vocês irão dizer uma palavra som por som para eu tentar adivinhar.

Atividade 14. Cruzadinha (Anexo 11)

Objetivo: Escrever as palavras observando cada fonema.

Material: Atividade na folha.

Desenvolvimento da atividade: Entregar a folha para as crianças e ler com elas as imagens. Solicitar que falem fonema por fonema para escrever as palavras na cruzadinha. As palavras da cruzadinha foram retiradas da atividade “Bola de Fonemas”.

Perguntas para potencializar a reflexão: Vocês observaram que todas as palavras que vocês escreveram possuem quatro sons (fonemas)? Foi fácil descobrir qual som cada letra representava? Vocês perceberam que mudando a primeira letra de cada palavra foram formadas novas palavras? Quais palavras foram essas?

Atividade 15. Caçada de Palavras (nomes de materiais escolares)

Objetivo: Encontrar as palavras ditadas em uma lista.

Material: Folha contendo uma lista com 10 nomes de materiais escolares (livro, caderno, lápis, borracha, apontador, régua, caneta, lápis de cor, hidrocor, cola).

Desenvolvimento da atividade: A professora entrega a lista com os nomes dos materiais escolares e solicita que os alunos encontrem algumas palavras, dizendo: Quero que vocês encontrem nesta lista a palavra borracha. Agora a palavra caderno. Encontrem a palavra cola. Agora a palavra régua.

Perguntas para potencializar a reflexão: Vamos ler o nome dos materiais escolares começados pela letra l? Qual o nome tem mais letras? E qual o nome tem menos letras?

SESSÃO 06

Atividade 16. Exclusão (CARVALHO, 2010, p. 312-314). Atividade adaptada de Adams e cols. (2006, p. 112).

Objetivo: Despertar a atenção das crianças para perceber que podemos retirar fonemas no início e no final de palavras e formar novas palavras ou pseudopalavras.

Materiais: Lista de palavras, cartões e pinceis.

Desenvolvimento da atividade: Vocês viram que podemos dividir as palavras em partes menores que a sílaba, os fonemas e que podemos contar os fonemas de uma palavra. Hoje nós vamos brincar de retirar um som de uma palavra e formar uma outra palavra ou uma palavra que não existe. Por exemplo, a palavra ema. Qual é o primeiro som da palavra? /e/. Se eu retirar o som (fonema) /e/ do começo, como fica a palavra? /ma/. Eu vou falar outra palavra, ouçam: ali. Qual o som que vocês ouvem no começo? O som /a/. E se eu retirar o som /a/? Como fica agora a palavra? /li/. (A professora demonstra no quadro). Agora nós vamos brincar de tirar um som do início de uma palavra para ver qual é a palavra formada. O nome deste jogo é “Exclusão”. Excluir significa retirar. Por exemplo, se eu tenho estas cartas, se eu retirar esta carta aqui e colocar ela fora do baralho, eu estou excluindo ela, certo? Agora eu vou dizer algumas palavras e vocês vão me dizer como fica cada palavra sem o som do começo da palavra. Por exemplo, se eu falar [sala] vocês terão que dizer [ala]. A professora aponta para cada criança e pergunta como fica a palavra quando tira o som inicial. Se a criança não souber a professora deve ajudar.

Lista de palavras, fonema inicial a ser excluído e palavras formadas: 1. apito – [a] = [pito], 2. amar – [a] = [mar], 3. amora – [a] = [mora], 4. barco – [b] = [arco], 5. boi – [b] = [oi], 6. coração – [c] = [oração], 7. casa – [c] = [asa], 8. dia – [d] = [ia], 9. dobra – [d] = [obra], 10. dado – [d] = [ado], 11. editar – [e] = [ditar], 12. foca – [f] = [oca], 13. filha – [f] = [ilha], 14. fama – [f] = [ama], 15. galho – [g] = [alho], 16. gato – [g] = [ato], 17. gola – [g] = [ola], 18. jaula – [j] = [aula], 19. lave – [l] = [ave], 20. leva –

[l] = [Eva], 21. macho – [m] = [acho], 22. mana – [m] = [Ana], 23. milha – [m] = [ilha], 24. misto – [m] = [isto], 25. meu – [m] = [eu], 26. nave – [n] = [ave], 27. novo – [n] = [ovo], 28. pano – [p] = [ano], 29. povo – [p] = [ovo], 30. passa – [p] = [assa], 31. pé – [p] = [é], 32. rasa – [r] = [asa], 33. risca – [r] = [isca], 34. rachar – [r] = [achar], 35. sonda – [s] = [onda], 36. tela – [t] = [ela], 37. toca – [t] = [oca], 38. vela – [v] = [ela], 40. vai – [v] = [ai].

Agora nós vamos brincar de tirar um som do final de uma palavra para ver qual é a palavra formada. Eu vou dizer uma palavra e vocês vão repetir a palavra sem o último som. Por exemplo, eu falo a palavra gatas, agora eu falo a mesma palavra sem o som final /s/, ouçam: [gata]. Ouçam com o /s/ final, [gatas], sem o /s/, [gata]. E se eu falar a palavra [mês] qual é o último som que vocês ouvem? ... O som /s/. Agora se eu retiro o último som /s/ da palavra mês, como fica? ... [me]. Se eu falo a palavra morar, qual é o último som? ... /r/. Certo. E como fica sem o último som /r/? ... [mora]. Ótimo. (A professora demonstra no quadro para todos, separando cada letra da palavra e pronunciando cada fonema, utilizando pincel de outra cor para destacar a letra do final da palavra).

Agora eu vou dizer uma palavra e vocês deverão dizer como fica a palavra sem o som final. Certo?. Lista de fonemas e de palavras para a atividade: 1. amora – [a] = [amor], 2. casal – [l] = [casa], 3. bolsas – [s] = [bolsa], 4. canetas – [s] = [caneta], 5. focas – [s] = [foca], 6. patas – [s] = [pata], 7. portas – [s] = [porta], 8. roupas – [s] = [roupa], 9. brincar – [r] = [brinca], 10. cantar – [r] = [canta], 11. chamar – [r] = [chama], 12. escovar – [r] = [escova], 13. jantar – [r] = [janta], 14. lavar – [r] = [lava], 15. limpar – [r] = [limpa], 16. mamar – [r] = [mama], 17. pintar – [r] = [pinta], 18. rimar – [r] = [rima], 19. tirar – [r] = [tira], 20. voar – [r] = [voa].

Perguntas para potencializar a reflexão: Vocês acharam mais fácil retirar o som inicial ou final das palavras? Por quê?

Atividade 17. Quebra-cabeça de letras

Objetivo: Formar palavras identificando o fonema de cada letra.

Material: Quebra-cabeça de letras

Desenvolvimento da atividade: A professora entrega um saquinho a cada criança contendo um quebra-cabeça de letras. Cada saquinho contém uma palavra recortada letra por letra e a gravura correspondente. A professora explica às crianças que elas

terão que formar o quebra-cabeça observando o som de cada letra. Palavras do quebra-cabeça: casa, foca, borboleta, dado, ilha, lua, lupa, nuvem, pato, ovelha, zebra e vaca.

Perguntas para potencializar a reflexão: Como vocês pensaram para conseguir formar as palavras? Como descobriram a ordem das letras?

Atividade 18. Caçada de Palavras (lista de compras)

Objetivo: Encontrar as palavras ditadas em uma lista.

Material: Folha contendo uma lista com 10 produtos de uma lista de compras (arroz, feijão, ovos, maçã, tomate, macarrão, carne, farinha, batata, leite).

Desenvolvimento da atividade: A professora entrega a lista com os nomes dos produtos de uma lista de compras e solicita que os alunos encontrem algumas palavras, dizendo: Quero que vocês encontrem nesta lista o nome de alimentos começados pela letra m. Encontrem a palavra batata. Agora a palavra ovos. Onde está escrita a palavra leite?

Perguntas para potencializar a reflexão: Vamos ler o nome dos produtos desta lista de compras?

SESSÃO 07

Atividade 19. Discriminação de fonemas com pares de palavras

Objetivo: Discriminar os fonemas semelhantes.

Material: lista de palavras

Desenvolvimento da atividade: A professora explica que vai falar duas palavras seguidas e as crianças terão que bater palmas quando ouvirem as palavras iniciadas com o fonema /f/. Pares de palavras: FEZ- VEZ, FALA-VALA, SÃO-VÃO, FILA-VILA, SIM-FIM, FALADA-SALADA, VEM-SEM, VACA-FACA, FOTO-VOTO.

Perguntas para potencializar a reflexão: Quais outras palavras que vocês conhecem começam com o fonema /f/? E com o fonema /v/?

Atividade 20. Texto fatiado (em letras)

Objetivo: Estabelecer relações letra-som.

Material: Texto fatiado em letras.

Desenvolvimento da atividade: Cantar com as crianças a música “Sapo cururu”. Entregar um saquinho a cada criança contendo a frase “Sapo Cururu na beira do rio”,

recortado em letras. Solicitar que montem a frase, observando o som e a sequência de cada letra nas palavras.

Perguntas para potencializar a reflexão: Como vocês pensaram para formar a frase? Foi fácil ou difícil? Por quê?

Atividade 21. Caçada de Palavras (nomes de doces)

Objetivo: Encontrar as palavras ditadas em uma lista.

Material: Folha contendo uma lista com 10 nomes de doces (bala, bombom, pirulito, chiclete, jujuba, bananada, goiabada, algodão doce, sorvete, bolo).

Desenvolvimento da atividade: A professora entrega a lista com os nomes dos doces e solicita que os alunos encontrem algumas palavras, dizendo: Quero que vocês encontrem nesta lista o nome dos doces que começam com a letra b. Agora a palavra jujuba. Encontrem a palavra sorvete.

Perguntas para potencializar a reflexão: Vamos ler o nome dos doces começados pela letra b? Qual o nome tem mais letras? E qual o nome tem menos letras?

SESSÃO 08

Atividade 22. Barquinha Carregadinha

Objetivo: Relacionar palavras iniciadas por determinados fonemas.

Material: barquinho de papel

Desenvolvimento da atividade: A professora explica que irá passar um barquinho de papel, dizendo: Lá vai a barquinha carregadinha de palavras que começam com o som /a/... Os alunos terão que falar as palavras iniciadas pelo fonema que a professora disser. Falar os fonemas relacionados às letras do alfabeto, na ordem alfabética.

Perguntas para potencializar a reflexão: Como vocês fizeram para descobrir quais palavras são iniciadas por cada som?

Atividade 23. Dicionário Ilustrado

Objetivo: Relacionar as letras às gravuras correspondentes.

Materiais: Dicionário ilustrado confeccionado em ofício A4, livros para recorte, tesoura, cola.

Desenvolvimento da atividade: Entregar o dicionário às crianças e explicar que irão procurar nos livros uma gravura correspondente a cada letra do alfabeto, recortar e colar.

Perguntas para potencializar a reflexão: Que outras gravuras poderíamos colar em cada letra do alfabeto?

Atividade 24. Caçada de Palavras (nomes de contos de fadas)

Objetivo: Encontrar as palavras ditadas em uma lista.

Material: Folha contendo uma lista com 10 nomes de contos de fadas (Pinóquio, Branca de Neve, Rapunzel, Os Três Porquinhos, Cinderela, O Gato de Botas, A Bela Adormecida, A Bela e a Fera, A Pequena Sereia, O Patinho Feio).

Desenvolvimento da atividade: A professora entrega a lista com os nomes dos contos de fadas e solicita que os alunos encontrem alguns, dizendo: Quero que vocês encontrem nesta lista o nome do conto de fadas Branca de Neve. Agora encontrem A Bela e a Fera. Encontrem Rapunzel.

Perguntas para potencializar a reflexão: Como vocês fizeram para descobrir onde estava escrito o conto de fada A Bela e a Fera?

ANEXO 03 – IDENTIFICAÇÃO DE RIMAS NA POESIA

ALUNO (A): _____

DATA: ____/____/____

Leia a poesia e pinte as palavras que rimam utilizando uma cor para cada par.

A CASA E O SEU DONO
ELIAS JOSÉ

ESSA CASA É DE CACO
QUEM MORA NELA É O MACACO.

ESSA CASA TÃO BONITA
QUEM MORA NELA É A CABRITA.

ESSA CASA É DE CIMENTO
QUEM MORA NELA É O JUMENTO.

ESSA CASA É DE TELHA
QUEM MORA NELA É A ABELHA.

ESSA CASA É DE LATA
QUEM MORA NELA É A BARATA.

ESSA CASA É ELEGANTE
QUEM MORA NELA É O ELEFANTE.

E DESCOBRI DE REPENTE
QUE NÃO FALEI EM CASA DE GENTE.

ANEXO 04 – CRUZADINHA COM RIMAS

ALUNO (A): _____

DATA: ____/____/____

CRUZADINHA COM RIMAS

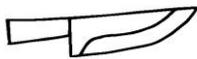
Você acabou de brincar com o Jogo Caça-Rimas. Agora você irá preencher a cruzadinha com as rimas das palavras que apareceram no jogo. Vamos lá!



--	--	--	--	--	--



--	--	--	--



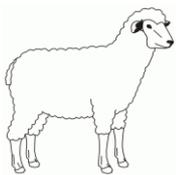
--	--	--	--



--	--	--	--	--	--	--	--	--



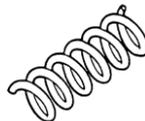
--	--	--	--	--	--



--	--	--	--	--	--



--	--	--	--



--	--	--	--

Banco de Palavras:

BOLO – BOLA – ABELHA – GIRAFA – VACA – BORBOLETA – LEÃO - GATO

ANEXO 04 – DITADO CANTADO

ANEXO 05 – TEXTO LACUNADO DE RIMAS

ALUNO (A): _____

DATA: ____/____/____

TEXTO LACUNADO DE RIMAS

Leia a poesia abaixo e complete as lacunas com as palavras que estão faltando. Você pode consultar o banco de palavras. Dica: As palavras devem rimar.

A FOCA

VINÍCIUS DE MORAES

QUER VER A FOCA

FICAR FELIZ?

É POR UMA BOLA

NO SEU _____.

QUER VER A FOCA

BATER _____

É DAR A ELA

UMA SARDINHA.

QUER VER A FOCA

FAZER UMA BRIGA?

É ESPETAR ELA

BEM NA _____!

Banco de Palavras:

PALMINHA – NARIZ - BARRIGA

ANEXO 06 – JOGO DA ADEDONHA

ALUNO (A): _____

DATA: ____/____/____

JOGO DA ADEDONHA

LETRAS	ANIMAIS	FRUTAS	PESSOAS	OBJETOS
B				
F				
C				
A				
D				

ANEXO 07 – DITADO CANTADO

ALUNO (A): _____

DATA: ____/____/____

DITADO CANTADO

Circule as palavras que a professora ditar.

CIRANDA, CIRANDINHA

CIRANDA, CIRANDINHA

VAMOS TODOS CIRANDAR

VAMOS DAR A MEIA VOLTA

VOLTA E MEIA VAMOS DAR

O ANEL QUE TU ME DESTE

ERA VIDRO E SE QUEBROU

O AMOR QUE TU ME TINHAS

ERA POUCO E SE ACABOU.



ANEXO 08 – TEXTO LACUNADO

ALUNO (A): _____

DATA: ____/____/____

TEXTO LACUNADO**O CRAVO E A ROSA**

O CRAVO BRIGOU COM A _____

_____ DE UMA _____

O CRAVO SAIU _____

E A ROSA _____

O CRAVO FICOU _____

A ROSA _____ VISITAR

O _____ TEVE UM _____

E A ROSA PÔS-SE A _____.

FERIDO

ROSA

DESPEDAÇADA

SACADA

CHORAR

DEBAIXO

FOI

DOENTE

DESMAIO

CRAVO

ANEXO 09 – CAÇADA DE PALAVRAS

FRUTAS

abacaxi

morango

maçã

uva

banana

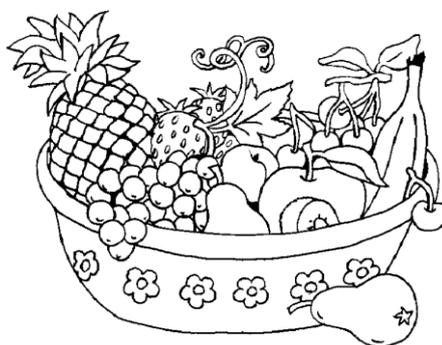
melão

goiaba

caju

laranja

limão



ANEXO 10 – LETRA INICIAL DAS PALAVRAS

ALUNO (A): _____

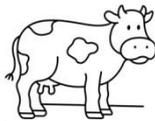
DATA: ____/____/____

LETRA INICIAL DAS PALAVRAS

- COMPLETE AS PALAVRAS ABAIXO COM A LETRA INICIAL.



	A	T	U
--	---	---	---



	A	C	A
--	---	---	---



	I	C	O	L	É
--	---	---	---	---	---



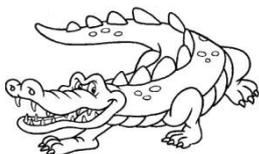
	A	D	A
--	---	---	---



	A	S	A
--	---	---	---



	A	C	A	C	O
--	---	---	---	---	---



	A	C	A	R	É
--	---	---	---	---	---

ANEXO 11 – CRUZADINHA

ALUNO (A): _____

DATA: ____/____/____

CRUZADINHA



--	--	--	--



--	--	--	--



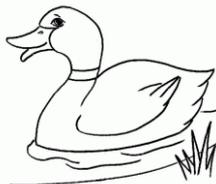
--	--	--	--



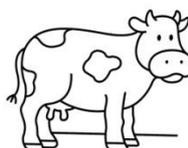
--	--	--	--



--	--	--	--



--	--	--	--



--	--	--	--



--	--	--	--



--	--	--	--