

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP**

Noemi Tamar Américo de Souza

**Todos podem aprender: uma intervenção com crianças do 3º ano do Ensino
Fundamental com atrasos na aprendizagem da linguagem escrita**

Mestrado em Educação: Psicologia da Educação

**São Paulo
2018**

Noemi Tamar Américo de Souza

Todos podem aprender: uma intervenção com crianças do 3º ano do Ensino Fundamental com atrasos na aprendizagem da linguagem escrita

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação: Psicologia da Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Regina Maluf.

São Paulo

2018

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Dissertação de Mestrado por processo de fotocopiadoras ou de meios eletrônicos, desde que devidamente citada a fonte.

Assinatura _____

Data _____

e-mail _____

Sistema para Geração Automática de Ficha Catalográfica para Teses e Dissertações com dados fornecidos pelo autor

de Souza, Noemi Tamar Américo

Todos podem aprender: uma intervenção com crianças do 3º ano do Ensino Fundamental com atrasos na aprendizagem da linguagem escrita / Noemi Tamar Américo de Souza. -- São Paulo: [s.n.], 2018.

159p. il.

Orientador: Maria Regina Maluf.

Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação)
-- Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em
Educação: Psicologia da Educação, 2018.

1. Alfabetização. 2. Fonologia. 3. Linguagem Escrita. I. Maluf, Maria Regina. II. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. III. Título.

CDD

Banca Examinadora

Aos meus pais, José e Neuza (*in memoriam*), que infelizmente não tiveram seu direito de aprendizagem garantido, mas sempre me incentivaram e acreditaram no meu sonho.

Ao meu esposo e meu filho, pela compreensão e colaboração e pelo carinho!

Agradeço à CAPES pela bolsa concedida para a realização dessa pesquisa.

AGRADECIMENTOS

A Deus maravilhoso e incomparável, que me deu forças para prosseguir e realizar este sonho, mesmo em meio a tantas dificuldades.

À minha querida orientadora *Professora Dra. Maria Regina Maluf*, por quem tenho profundo respeito e admiração, agradeço o apoio, o incentivo e as orientações acadêmicas, sempre com total clareza e propriedade, que me fizeram crescer em minha prática docente e acreditar em um ensino de qualidade para nossas crianças.

Ao meu esposo, Marcelo, por me apoiar e estar sempre presente na vida de nosso filho durante minhas ausências.

Ao meu filho Marcelo Henrique, por compreender minhas ausências e pelos abraços carinhosos ao final de cada dia.

Aos professores do programa de Psicologia da Educação, por todo o saber a mim dispensado e pela compreensão nos momentos difíceis pelos quais passei durante toda essa caminhada.

Aos gestores e professores da EMEF João Ramos, onde realizei a pesquisa.

Ao Edson, secretário do programa de Psicologia da Educação, sempre prestativo e eficiente.

À professora Dra. Neide Barbosa Saisi, pelas valiosas contribuições na Banca de Qualificação.

À professora Dra. Sandra Puliezi, por seu carinho, paciência e por compartilhar seu profundo conhecimento sobre o tema abordado.

À minha coordenadora Maria Emília Santos de Oliveira, por contribuir para que esse sonho se realizasse.

Ao CNPq, pela bolsa de estudos que possibilitou a realização deste grande sonho.

SOUZA, Noemi Tamar Américo de. **Todos podem aprender**: uma intervenção com crianças do 3º ano do Ensino Fundamental com atrasos na aprendizagem da linguagem escrita. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, Brasil, 2018. 159p.

RESUMO

Esta pesquisa tem sua origem em uma questão relacionada à grande quantidade de crianças que chegam ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, conhecido como ciclo de alfabetização, sem saber ler e escrever com proficiência. Estudos têm comprovado que o desempenho em linguagem escrita está diretamente relacionado ao desenvolvimento das habilidades metalinguísticas, mais especificamente a consciência fonológica, e que programas de intervenção pedagógica baseados na fonologia têm demonstrado resultados muito positivos na aprendizagem da leitura e escrita. Dessa forma, o presente estudo teve como objetivo verificar o impacto de uma intervenção, explícita e sistemática, composta por atividades de linguagem escrita guiadas por instrução fônica com um grupo de crianças que, apesar de frequentar a escola por no mínimo três anos, encontrava dificuldades em seu processo de alfabetização. Participaram deste estudo sete crianças matriculadas no 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal situada na grande São Paulo. A pesquisa foi realizada em três fases: pré-teste, intervenção e pós-teste. Foram aplicadas provas de linguagem escrita e consciência fonológica no início e no final da intervenção. Os resultados obtidos foram transformados em porcentagem a fim de verificar a diferença entre os dois momentos da pesquisa, antes e após a intervenção. Os resultados demonstraram que a intervenção propiciou consideravelmente o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita e consciência fonológica nas crianças, corroborando com resultados de pesquisas já realizadas.

Palavras-chave: Alfabetização. Fonologia. Linguagem Escrita.

SOUZA, Noemi Tamar Américo de. **All can learn**: an intervention with children of the 3rd year of elementary school with delays in the learning of written language. Dissertation (Master's Degree). Postgraduate Studies Program in Education: Educational Psychology. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, Brazil, 2018. 159p.

ABSTRACT

This research has its origin in a question that is related to the great amount of children who reach the end of the 3rd year of elementary school, known as literacy cycle, without being able to read and write with proficiency. Studies have shown that performance in written language is directly related to the development of metalinguistic skills, more specifically phonological awareness, and that phonological-based pedagogical intervention programs have shown very positive results in reading and writing learning. So, the present study aimed to verify the impact of an explicit and systematic intervention composed of written language activities guided by phonic instruction with a group of children who, despite attending school for at least three years, had difficulties in their literacy process. Seven children enrolled in the 3rd year of primary education participated in this study of a public school in the city of São Paulo. The research was carried out in three phases: pre-test, intervention and post-test. evaluation of written language and phonological awareness were applied at the beginning and at the end of the intervention. The obtained results were transformed in percentage in order to verify the difference between the two moments of the research, before and after the intervention. The results showed that the intervention considerably improved the development of reading and writing abilities and phonological awareness in children, corroborating the results of previous researches.

Keywords: Literacy. Phonology. Written language

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Porcentagem de alunos com oito anos que, segundo o MEC, teve aprendizado inadequado no ano de 2014	20
Figura 2 – Dados sobre os níveis de Leitura no Brasil SAEB/ANA em 2014 e 2016	21
Figura 3 – Dados sobre os níveis de Escrita no Brasil SAEB/ANA em 2016	22
Figura 4 – Dados sobre os níveis de Matemática no Brasil SAEB/ANA em 2014 e 2016	23
Figura 5 – Desenvolvimento da consciência fonológica	41
Figura 6 – Atividade com figura	52
Figura 7 – Atividade de leitura de frases	53

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Características dos participantes.....	48
Tabela 2 – Resultado das sete crianças na prova de reconhecimento do nome das letras (pré-teste)	73
Tabela 3 – Resultado das sete crianças na prova de reconhecimento de palavras (pré-teste).....	74
Tabela 4 – Resultado das sete crianças na prova de leitura de frases (pré-teste)....	75
Tabela 5 – Resultado das sete crianças na prova de leitura de palavras isoladas (pré-teste).....	76
Tabela 6 – Resultado das sete crianças na prova de escrita de palavras por figuras (pré-teste).....	78
Tabela 7 – Resultado das sete crianças na prova de escrita de frases (pré-teste) ...	80
Tabela 8 – Resultado das sete crianças na prova de ditado de palavras (pré-teste)	82
Tabela 9 – Resultado das sete crianças na avaliação da linguagem escrita (pré-teste)	83
Tabela 10 – Resultado das sete crianças na prova de identificação de rimas (pré-teste)	86
Tabela 11 – Resultado das sete crianças na prova de contagem de sílabas (pré-teste)	87
Tabela 12 – Resultado das sete crianças na prova de combinar fonemas iniciais (pré-teste).....	88
Tabela 13 – Resultado das sete crianças na prova de comparar o tamanho das palavras (pré-teste)	89
Tabela 14 – Resultado das sete crianças na prova de contagem de fonemas (pré-teste)	90
Tabela 15 – Resultado das sete crianças na prova de representar fonemas com letras (pré-teste)	92
Tabela 16 – Resultado das sete crianças na avaliação de consciência fonológica (pré-teste).....	93
Tabela 17 – Frequência das sete crianças nas sessões de intervenção	94
Tabela 18 – Evolução das sete crianças na avaliação da linguagem escrita (pós-teste)	96

Tabela 19 – Evolução das sete crianças na avaliação de consciência fonológica (pós-teste)	97
Tabela 20 – Resultado das sete crianças na prova de reconhecimento do nome das letras (pós-teste)	138
Tabela 21 – Resultado das sete crianças na prova de reconhecimento de palavras (pós-teste)	139
Tabela 22 – Resultado das sete crianças na prova de reconhecimento de frases (pós-teste)	140
Tabela 23 – Resultado das sete crianças na prova de leitura de palavras isoladas (pós-teste)	141
Tabela 24 – Resultado das sete crianças na prova de escrita de palavras por figuras (pós-teste)	142
Tabela 25 – Resultado das sete crianças na prova de escrita de frases (pós-teste)	143
Tabela 26 – Resultado das sete crianças na prova de ditado de palavras (pós-teste)	144
Tabela 27 – Resultado das sete crianças na avaliação da linguagem escrita (pós-teste)	145
Tabela 28 – Resultado das sete crianças na prova de identificação de rimas (pós-teste)	146
Tabela 29 – Resultado das sete crianças na prova de contagem de sílabas (pós-teste)	147
Tabela 30 – Resultado das sete crianças na prova de combinar fonemas iniciais (pós-teste)	148
Tabela 31 – Resultado das sete crianças na prova de comparar o tamanho das palavras (pós-teste)	149
Tabela 32 – Resultado das sete crianças na prova de contagem de fonemas (pós-teste)	150
Tabela 33 – Resultado das sete crianças na prova de representar fonemas com letras (pós-teste)	151
Tabela 34 – Resultado das sete crianças na avaliação da consciência fonológica (pós-teste)	152

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa
CV	Consoante/vogal
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PNAIC	Pacto Nacional de Educação na Idade Certa
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
I APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA COGNITIVA DA LEITURA	27
1.1 A PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA COGNITIVA DA LEITURA	30
1.2 A IMPORTÂNCIA DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	37
1.3 ALGUNS RESULTADOS DE PESQUISA	42
II PROBLEMA E OBJETIVO	46
III MÉTODO	47
3.1 LOCAL.....	47
3.2 PARTICIPANTES	47
3.3 DELINEAMENTO	49
3.4 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DO PRÉ-TESTE E DO PÓS-TESTE	50
3.4.1 Avaliação de Linguagem escrita.....	50
3.4.1.1 Avaliação de reconhecimento do nome das letras, leitura de palavras por figuras, leitura de palavras isoladas e leitura de frases.....	50
3.4.1.2 Avaliação de escrita de palavras por figuras, ditado de palavras e frases	54
3.4.2 Avaliação de consciência fonológica	55
3.4.2.1 Identificação de Rimas	56
3.4.2.2 Contagem de sílabas.....	57
3.4.2.3 Combinando fonemas iniciais.....	58
3.4.2.4 Contagem de fonemas	58
3.4.2.5 Comparando o tamanho das palavras.....	59
3.4.2.6 Representando fonemas com letras.....	60
3.5 PROCEDIMENTO DE INTERVENÇÃO	61
3.5.1 Ilustração de algumas das sessões de intervenção	64
3.5.1.1 Sessões 1, 2, e 3: o som das letras	64
3.5.1.2 Sessões 4, 5, 6, 7 e 8: Rimas (reconhecimento, identificação e produção de rimas)	66
3.5.1.3 Sessões 9, 10, 11, e 12: Consciência de palavras e frases	67
3.5.1.4 Sessões 13, 14, 15, 16 e 17: Consciência silábica	68
3.5.1.5 Sessões 18,19 e 20: Consciência de fonemas iniciais e finais.....	69

3.5.1.6 Sessões 21, 22, 23 e 24: consciência fonêmica.....	70
IV APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	72
4.1 RESULTADOS DO PRÉ-TESTE.....	72
4.1.1 Resultados das provas de Linguagem Escrita	72
4.1.1.1 Leitura	72
4.1.1.2 Escrita	77
4.1.1.3 Síntese das avaliações de Linguagem Escrita.....	83
4.1.2 Resultados das provas de Consciência Fonológica	85
4.1.2.1 Resultado da prova de identificação de rimas.....	85
4.1.2.2 Resultado da prova de consciência silábica.....	87
4.1.2.3 Resultado da prova de identificação de fonemas iniciais	88
4.1.2.4 Resultado da prova de comparar o tamanho das palavras	89
4.1.2.5 Resultado da prova de contagem de fonemas	90
4.1.2.6 Resultado da prova de representar fonemas com letras	91
4.1.2.7 Síntese das avaliações da consciência fonológica.....	93
4.2 RESULTADOS DO PÓS-TESTE	94
4.2.1 Evolução das crianças nas provas de linguagem escrita.	95
4.2.2 Evolução das crianças nas provas de Consciência Fonológica:	97
4.3 ILUSTRAÇÕES DA ESCRITA DOS PARTICIPANTES ANTES E DEPOIS DA INTERVENÇÃO	99
CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS.....	111
ANEXOS	116
ANEXO 1 – AVALIAÇÃO DE RECONHECIMENTO DO NOME DAS LETRAS	117
ANEXO 2 – AVALIAÇÃO DE LEITURA DE PALAVRAS	118
ANEXO 3 – AVALIAÇÃO DE LEITURA DE FRASES	119
ANEXO 4 – AVALIAÇÃO DE LEITURA DE PALAVRAS ISOLADAS.....	121
ANEXO 5 – AVALIAÇÃO DE ESCRITA DE PALAVRAS POR FIGURAS	122
ANEXO 6 – AVALIAÇÃO DE ESCRITA DE FRASES	124
ANEXO 7 – AVALIAÇÃO DE DITADO DE PALAVRAS	125
ANEXO 8 – AVALIAÇÃO DE IDENTIFICAÇÃO DE RIMAS	126
ANEXO 9 – CONTAGEM DE SÍLABAS	128
ANEXO 10 – COMBINANDO FONEMAS INICIAIS.....	130
ANEXO 11 – CONTAGEM DE FONEMAS	132

ANEXO 12 – COMPARANDO O TAMANHO DAS PALAVRAS.....	134
ANEXO 13 – REPRESENTANDO FONEMAS COM LETRAS.....	136
ANEXO 14 – RESULTADO DAS SETE CRIANÇAS NA AVALIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA (PÓS-TESTE).....	138
ANEXO 15 – RESULTADO DAS SETE CRIANÇAS NA AVALIAÇÃO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA (PÓS-TESTE)	146
ANEXO 16 – ILUSTRAÇÕES DE ALGUMAS ATIVIDADES UTILIZADAS NA INTERVENÇÃO	153
ANEXO 17 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	159

INTRODUÇÃO

A alfabetização é essencial para o desenvolvimento integral do ser humano, pois impacta positivamente na qualidade de vida dos indivíduos e constitui um meio indispensável para o exercício pleno da cidadania.

Quando o indivíduo aprende a ler e a escrever, passa a enxergar o mundo sob suas próprias lentes, e isto significa ocupar um outro lugar na sociedade, o de protagonista da própria vida. Aprender a ler estimula novos pensamentos, atitudes e comportamentos.

Dessa forma, o indivíduo passa a sentir-se pertencente à esta sociedade letrada e tem, por meio de diversas práticas sociais, a possibilidade de intervir positivamente no meio em que está inserido.

No entanto, apesar de sua importância, o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de nossas crianças está aquém do esperado, pois se constata um elevado índice de analfabetismo, ainda um dos grandes problemas em nosso país.

Em novembro de 2016, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 8% das pessoas com idade de 15 anos ou mais não sabiam ler e escrever, o que equivale a 12,9 milhões de analfabetos no Brasil.

De acordo com os últimos resultados das avaliações externas, Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB); Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC/PROVA BRASIL) e Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), o país tem apresentado uma educação deficitária. A maioria das crianças está dentro da escola, permanece nela, entretanto não está aprendendo a ler e a escrever, situação que preocupa pesquisadores, profissionais da educação e órgãos governamentais, dado o expressivo número de crianças que finaliza os anos iniciais do Ensino Fundamental sem adquirir as competências básicas em leitura e escrita.

Implementado em 2012, o Pacto Nacional de Educação na Idade Certa (PNAIC) representa um compromisso formal, que foi assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios, cujo desafio é garantir que “todas as crianças matriculadas no sistema público de ensino estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade”; ou seja, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, momento em que se completa o ciclo I (chamado ciclo de alfabetização) as crianças deverão ler e escrever com proficiência (Brasil, 2013a).

O PNAIC faz parte de uma política pública educacional com objetivos definidos em quatro eixos de atuação: formação continuada de professores alfabetizadores; materiais didáticos e pedagógicos; avaliações e gestão; controle social e mobilização. Todas essas ações visam acompanhar e assessorar o trabalho pedagógico das escolas públicas (Brasil, 2013a).

O eixo avaliação é um processo pelo qual o poder público e os professores acompanham a eficácia e os resultados do PNAIC nas escolas. Por meio dessa avaliação, é possível planejar ações e estratégias para que sejam minimizadas as dificuldades dos educandos, no que se refere ao processo de alfabetização (Brasil, 2013a).

Em junho de 2013, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) oficializou a avaliação anual e censitária para crianças que terminam o ciclo de alfabetização em escolas públicas. A mesma portaria (868/2012) que institui o PNAIC, prevê a ANA como um instrumento de avaliação que dê suporte às instituições escolares no sentido de garantir que todos os estudantes estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e Matemática, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2013b).

A ANA é uma avaliação externa que produz índices acerca da aprendizagem da linguagem escrita dos alunos e ajuda no cumprimento das metas do PNAIC. As provas aplicadas aos alunos fornecem três resultados: desempenho em leitura, desempenho em escrita e desempenho em matemática. A aplicação e correção das provas são feitas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Além de vinculada ao PNAIC, a ANA integra o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que consiste num sistema de avaliações em larga escala que objetiva determinar, por meio de indicadores, qual o nível de qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas brasileiras (Brasil, 2013b).

Dessa forma, por meio dessa avaliação, pode-se ter um panorama de como está a educação brasileira nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As avaliações que compõem a ANA dividem-se em quatro níveis, progressivos e cumulativos, para leitura e matemática: o nível um é o mais baixo e o nível 4, o mais alto. Em escrita são cinco níveis: o nível um o mais baixo e o nível cinco, o mais alto. De acordo com o MEC, o educando é considerado proficiente quando atinge o nível dois em leitura e o nível três em escrita e em matemática (Brasil, 2013b).

Nesse trabalho, utilizaremos os resultados da ANA, referentes aos anos 2014 a 2016, para subsidiar nossas discussões acerca da alfabetização de educandos matriculados nessa etapa de ensino.

A figura 1 mostra a porcentagem de alunos de oito anos que apresentaram aprendizagem inadequada no ano de 2014, de acordo com o documento apresentado pelo INEP, em 2015:

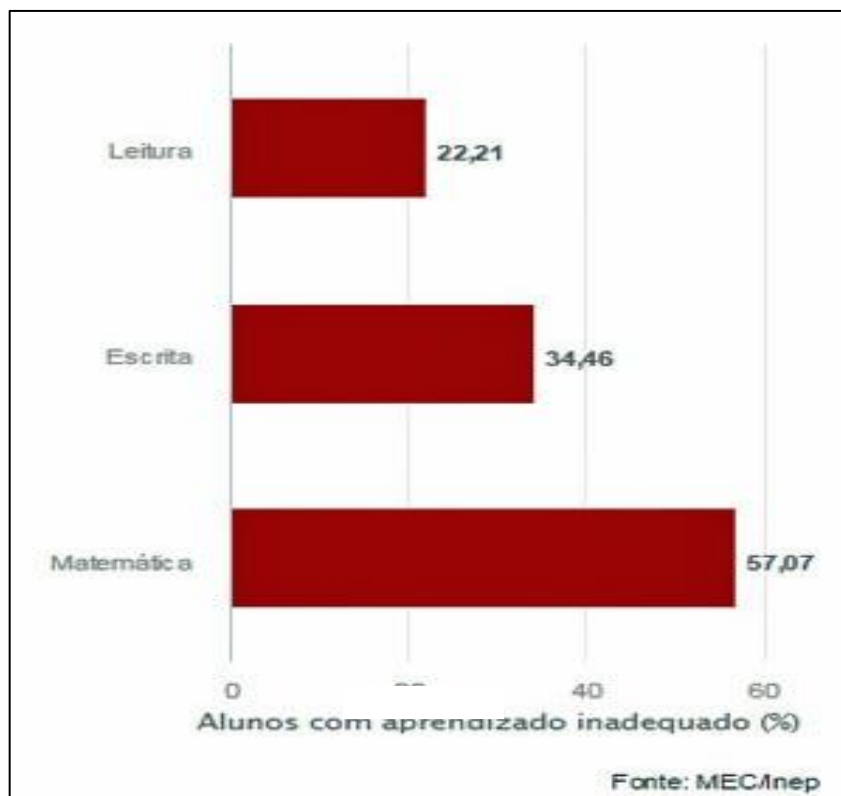


Figura 1 – Porcentagem de alunos com oito anos que, segundo o MEC, teve aprendizado inadequado no ano de 2014

Fonte: MEC; INEP, 2015.

Os dados demonstram que mais de 1/5 dos alunos (22,21%) está no nível mais baixo de leitura, ou seja, são alunos capazes de ler palavras, mas não compreendem frases e textos. Em escrita do nível um ao nível três, os estudantes demonstraram que não aprenderam o desejável, é o caso de 34,46% das crianças. Já em matemática são considerados níveis insuficientes de aprendizado: 1, 2 e 3, em que estão 57% dos alunos avaliados na ANA.

Os esforços governamentais, quando da instituição do PNAIC, não alcançaram os resultados esperados, ou seja, a alfabetização de todas as crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental. Além disso, os resultados indicam a necessidade de melhorias e ajustes em todas as áreas de conhecimento, porém a matemática apresentou os piores índices.

Na terceira edição da ANA, aplicada pelo INEP entre 14 e 25 de novembro de 2016, participaram 48.860 escolas, 106.575 turmas de 3º anos e 2.206.625 estudantes que estavam completando o ciclo de alfabetização (Brasil, 2017a). O resultado dessa edição, anunciado em 25 de outubro de 2017, revelou que mais da metade dos alunos tem nível insuficiente em leitura e matemática.

A figura abaixo mostra os dados dos níveis em leitura, bem como uma comparação do desempenho entre as edições da ANA nos anos de 2014 e 2016:

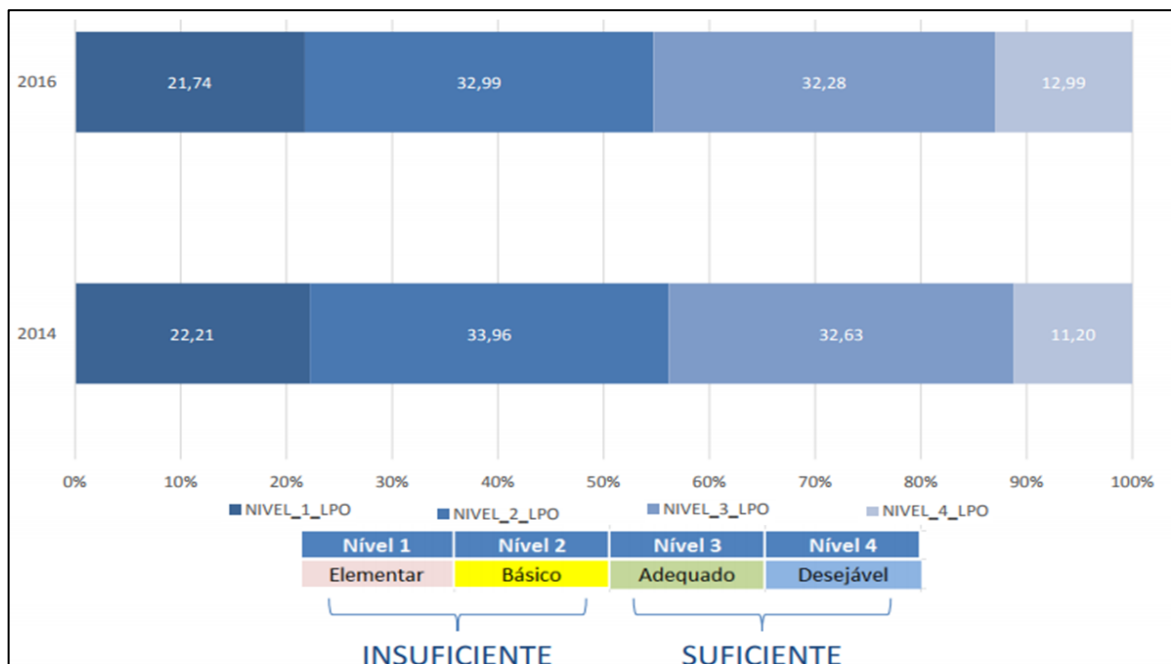


Figura 2 – Dados sobre os níveis de Leitura no Brasil SAEB/ANA em 2014 e 2016

Fonte: INEP; ANA, 2017a.

Os resultados indicam que 54,73% dos educandos avaliados obtiveram níveis insatisfatórios em Leitura (desempenho nos níveis um e dois). Em 2014, esse número correspondia a 56,17%, o que significa que esses educandos não identificam a finalidade de um texto e não conseguem localizar uma informação que está explícita em um texto.

Esses resultados demonstram que houve estagnação com relação à aprendizagem das crianças, se compararmos os dois índices apresentados (edições de 2014 e 2016), ou seja, todo o esforço para a melhoria na educação não está surtindo o efeito desejado, pois os educandos continuam terminando os anos iniciais sem saber ler e escrever com proficiência.

No que diz respeito à escrita, os resultados de 2016 apontam cerca de 34% dos educandos com níveis insuficientes (desempenho nos níveis um, dois e três) de proficiência (Brasil, 2017a). A figura abaixo mostra os dados sobre os níveis em Escrita aferidos em 2016:

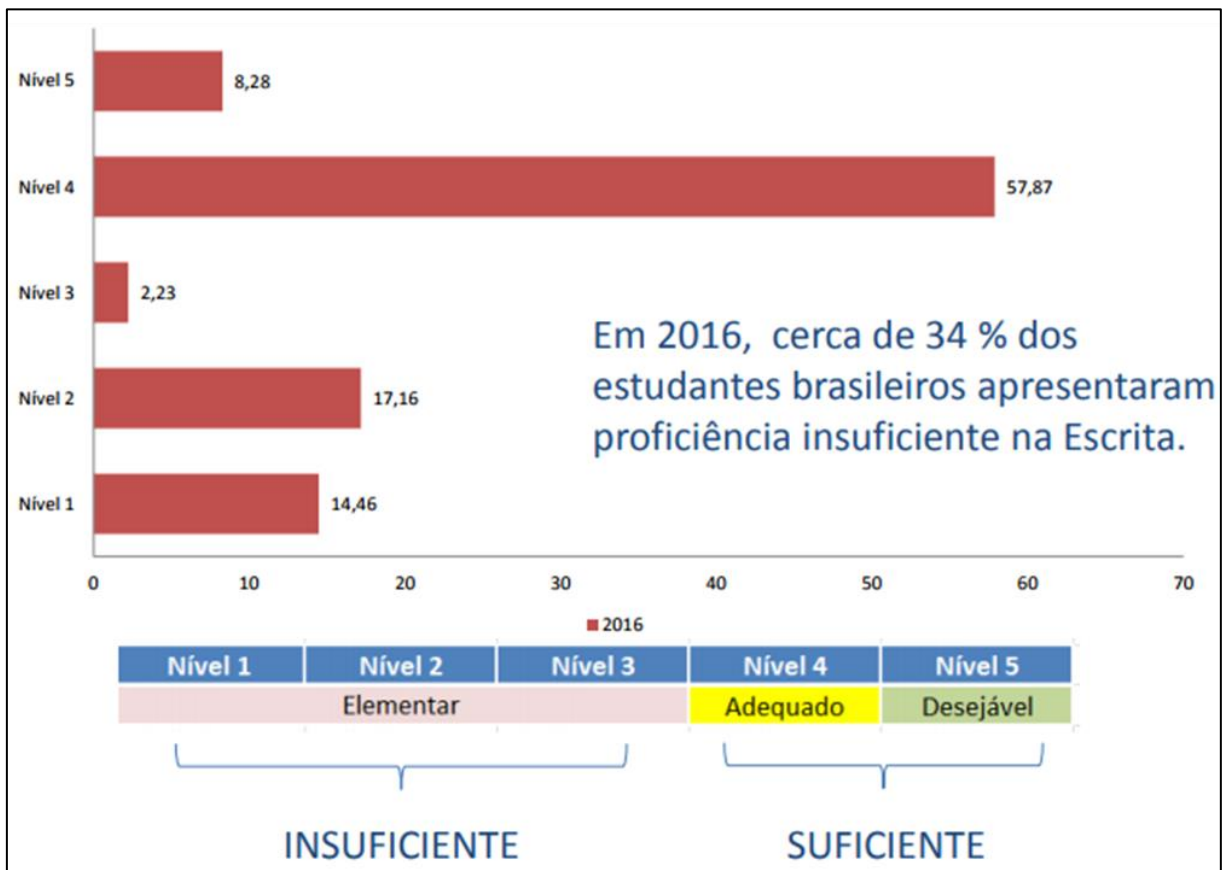


Figura 3 – Dados sobre os níveis de Escrita no Brasil SAEB/ANA em 2016

Fonte: INEP; ANA 2017a.

Segundo o MEC, na edição da ANA de 2016 houve mudanças metodológicas, por isso não é possível uma comparação entre os resultados de 2014 e 2016. Os resultados apresentados sugerem insucesso de políticas públicas adotadas anteriormente, como é o caso do PNAIC.

Logo, esses fatos geraram a adoção de novas medidas apresentadas pelo MEC como, por exemplo, antecipar a alfabetização das crianças para o 2º ano do Ensino Fundamental, e não mais no 3º ano, o que denota a preocupação com o cenário brasileiro no que se refere à alfabetização (Brasil, 2017a).

Embora não se constitua nosso objeto de pesquisa, é importante ressaltar que a deficiência em leitura e escrita compromete o aprendizado em outras áreas do saber, como a Matemática. A figura abaixo mostra um comparativo entre as edições da ANA de 2014 e 2016:

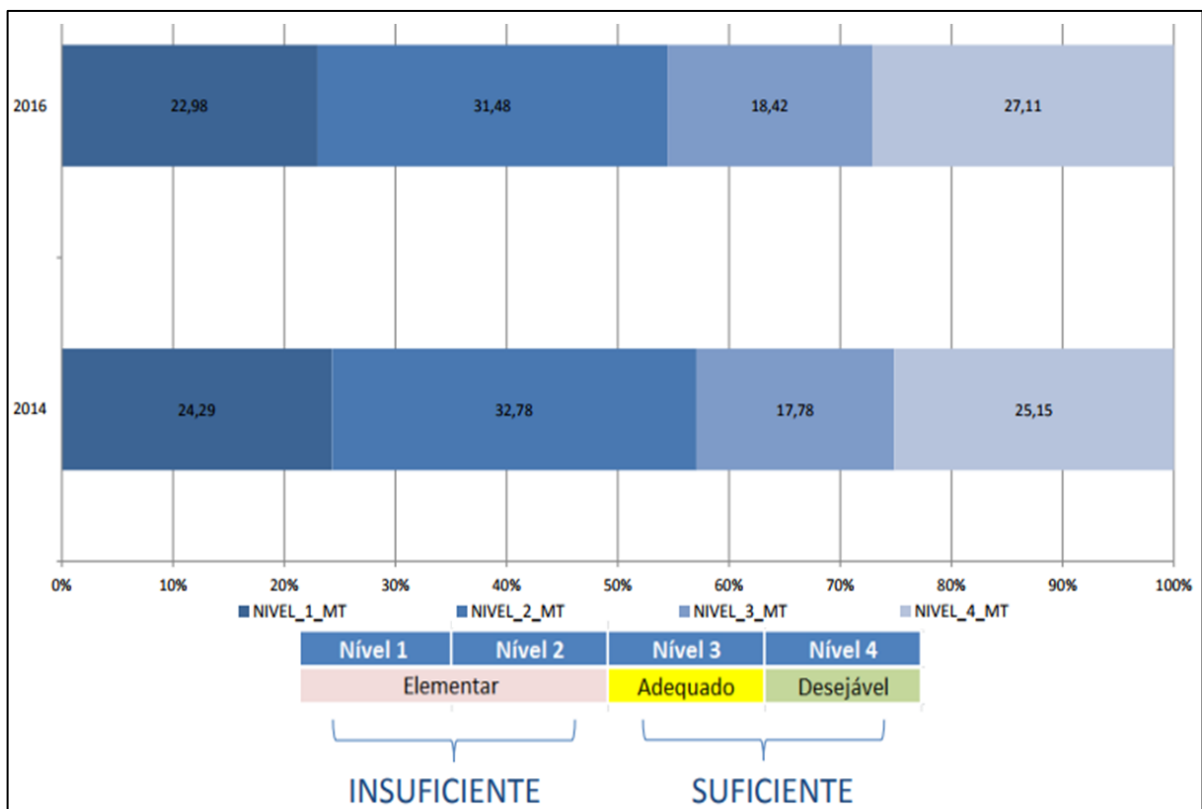


Figura 4 – Dados sobre os níveis de Matemática no Brasil SAEB/ANA em 2014 e 2016

Fonte: INEP; ANA, 2017a.

Os resultados indicam que 54,46% dos educandos avaliados obtiveram níveis insatisfatórios em Matemática (desempenho nos níveis um e dois). Em 2014, esse número correspondia a 57,06%. Isso significa que não houve evolução no aprendizado da matemática e, mais uma vez, os esforços não foram suficientes para elevar os níveis de proficiência dos educandos.

Pelo fato de a alfabetização em Língua Portuguesa e em Matemática constituir a base para que os conteúdos dos anos seguintes sejam apropriados pelos educandos, lacunas no desenvolvimento dessas habilidades comprometerão seriamente aprendizagens futuras. Considerando que o teste de matemática, apesar de ser de múltipla escolha, propõe uma situação-problema em forma de texto, se o educando não tiver desenvolvido habilidades mínimas de leitura e escrita, dificilmente conseguirá ler e entender o que se pede e, conseqüentemente, não conseguirá chegar a um resultado assertivo.

Da mesma maneira que em 2014, os resultados não são satisfatórios, o que sugere que esses baixos índices podem estar relacionados mais a uma falta de entendimento do enunciado da situação-problema, do que propriamente na forma de resolver o algoritmo das quatro operações matemáticas.

É importante lembrar que a ANA acontece no final do ciclo de alfabetização, e que as crianças que participam dessa avaliação já frequentam a escola no mínimo há três anos, e os resultados não se referem somente ao ano em que a ANA foi realizada, mas a um percurso escolar que se iniciou na Educação Infantil

Por isso, a partir da análise dos resultados de avaliações externas, que retrata a situação da educação no país, é importante refletirmos acerca do que está dando certo e do que é passível de mudanças. Dentre as muitas mudanças que serão necessárias devemos nos voltar às práticas pedagógicas efetuadas dentro da sala de aula, pois é neste espaço que a relação com o objeto de ensino se materializa.

Todo o empenho do Estado em desenvolver políticas públicas voltadas ao Ciclo de Alfabetização deve-se à compreensão de que esse período é crucial para que seja assegurado, a cada criança que ingressa na instituição escolar, o direito ao desenvolvimento de habilidades primordiais, como a leitura e a escrita, habilidades que são necessárias para futuras aprendizagens.

Portanto, não basta que a escola receba todas as crianças e adolescentes em idade escolar, é necessário ir além de inserir todos no ensino formal. A escola tem o compromisso de proporcionar um ensino de qualidade em que todos possam aprender e aprender bem, pois o direito à educação começa com o acesso à escolarização e à sua permanência na escola.

É preciso garantir que a criança ao iniciar o seu processo de escolarização receba um ensino de qualidade, que aprenda a ler e a escrever com proficiência, para assim exercer o seu papel de cidadão, desempenhando práticas sociais tão importantes para o seu desenvolvimento social, intelectual e emocional.

A escola é a grande mediadora que fará a ponte entre o objeto de ensino e a criança para que, por meio dessa relação, o aprendiz possa ampliar suas potencialidades chegando a ser um leitor e escritor proficiente. Conforme salientado por Maluf e Santos (2017, p. 107), “A linguagem escrita precisa ser bem ensinada para ser bem aprendida e todos podem aprender se lhes são oferecidas condições apropriadas.”

A realidade atual da alfabetização no Brasil, baseada nos indicadores apresentados, permite validarmos nosso estudo apresentando uma intervenção no ensino da linguagem escrita baseada na fonologia com crianças de uma escola da Rede Pública Municipal, que já passaram por instrução formal durante, pelo menos, três anos, mas que, mesmo assim, apresentam dificuldades em se apropriar do Sistema de Escrita Alfabética.

Dentre os estudos que evidenciam que o sucesso na alfabetização está relacionado ao desenvolvimento da consciência fonológica, destacamos: Capovilla (2004); Maluf (2005; 2003); Puliezi e Maluf (2012); e programas de intervenção que apresentam efeitos positivos na aprendizagem do sistema de escrita alfabética (Capellini & Ciasca, 2000; Rocha, 2015; Santos, 2004; Santos & Maluf, 2007).

Nessa pesquisa, desenvolvemos uma série de atividades de leitura e escrita, guiada por instruções fonológicas, com crianças do 3º ano do Ensino Fundamental que ainda não dominam o sistema de escrita alfabética.

Nossa hipótese é que um programa de intervenção baseado numa abordagem fônica e combinado a atividades de leitura e escrita pode favorecer a aprendizagem da linguagem escrita.

Estruturamos nosso trabalho em quatro capítulos. No primeiro, apresentamos um breve histórico da Psicologia Cognitiva da Leitura e sua contribuição para o desenvolvimento do conhecimento científico sobre a aprendizagem da linguagem escrita. Nesse tópico, abordaremos também os processos cognitivos envolvidos enfatizando o reconhecimento imediato de palavras e a teoria de fases, segundo Linnea Erhi.

Em seguida, nosso objetivo é mostrar o papel das habilidades metalinguísticas na aquisição da linguagem escrita, destacando o desenvolvimento da consciência fonológica e sua estreita relação com a alfabetização.

Mostraremos a seguir alguns resultados de pesquisas, nas quais se realizaram diferentes estudos baseados em programas de intervenção, no intuito de evidenciarmos a relevância desses programas.

Os demais capítulos são referentes ao problema e objetivo, método e procedimentos de avaliação, apresentação dos resultados da pesquisa e finalmente a análise dos dados obtidos.

I APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA COGNITIVA DA LEITURA

A psicologia cognitiva surgiu como um movimento na psicologia norte-americana e, como todos os movimentos revolucionários em psicologia, teve seus antecedentes históricos. Muitas de suas características já haviam sido antecipadas pelo trabalho de outros pesquisadores (Schultz & Schultz, 2016).

As escolas de pensamentos da psicologia se desenvolveram e avançaram ao longo do tempo, contribuindo para o progresso do pensamento psicológico contemporâneo. Antes mesmo de a psicologia ser reconhecida como ciência, já existia o interesse pelo estudo da consciência. Os escritos de Platão e Aristóteles se ocupavam das faculdades e processos cognitivos (Schultz & Schultz, 2016).

Escolas como o estruturalismo e o funcionalismo já estudavam a consciência, seus elementos e suas funções. A influência de Wilhelm Wundt foi muito importante (visto que o autor é considerado por alguns como o precursor da Psicologia Cognitiva) por seu trabalho em evidenciar a atividade criativa da mente. Para ele, a mente humana tem estruturas que podem ser analisadas em elementos ou partes, processos que ele pretendia estudar por meio da introspecção (Schultz & Schultz, 2016).

Apesar de sua contribuição, essas ideias começaram a ser criticadas pelos americanos, que viam a introspecção como algo que não podia ser replicável nem observável, uma vez que desejavam uma metodologia que fosse mais objetiva e prática.

As ideias de mais objetividade na psicologia se consolidaram quando, em 1913, John Watson, com seu manifesto behaviorista, causou uma revolução na psicologia, que deixou de ser uma quase ciência da consciência para se tornar a ciência do comportamento (Goodwin, 2010).

Por volta de 1960, as teorias behavioristas já não dialogavam com os avanços da psicologia, linguística, antropologia e da inteligência artificial. Assim, a Psicologia Cognitiva foi impulsionada pelos estudos sobre inteligência artificial, nos quais a mente humana era comparada ao processamento de um computador (Schultz & Schultz, 2016).

Assim como outros nomes importantes na história da psicologia, podemos destacar dois pesquisadores que contribuíram com trabalhos respeitáveis, na forma de centros de pesquisa e um excelente livro, que marcaram o desenvolvimento da psicologia cognitiva, são eles: George Miller e Uric Neisser (Schultz & Schultz, 2016).

George Miller criou um centro de pesquisas para investigar a mente humana, cujos temas estudados eram: linguagem, memória, percepção, formação de conceito, pensamento e psicologia do desenvolvimento. Após investigar a teoria da aprendizagem, a teoria da informação e os modelos da mente com auxílio de programas de computador, direciona seu interesse para uma abordagem focada no fator cognitivo em lugar do comportamental. Seu trabalho mais importante consiste num artigo intitulado “O mágico número sete, mais ou menos dois: alguns limites da nossa capacidade de processamento da informação” (Schultz & Schultz, 2016, p. 355).

Nesse trabalho, Miller demonstra que sete era o número do qual a maioria das pessoas conseguia se lembrar como itens de informação por um curto espaço de tempo. E, no mesmo trabalho, introduz o conceito de capacidade de canal, ou seja, a capacidade limitada da memória de curto prazo para armazenar itens (Sternberg, 2016).

Em 1967, Uric Neisser, um estudioso das questões cognitivas, publicou a obra “Cognitive Psychology” (Psicologia Cognitiva), um trabalho muito importante, pois colaborou para que a Psicologia Cognitiva se estabelecesse como uma “nova psicologia”, voltada para a cognição (Schultz & Schultz, 2016). Neisser define cognição como processo cuja entrada de informação sensorial é transformada, reduzida, elaborada, armazenada, recuperada e então usada (Sternberg, 2016).

Na década de 1970, a Psicologia Cognitiva já estava instituída como um campo bastante importante de estudos da psicologia, dispondo inclusive de métodos específicos de pesquisa. É possível identificarmos três grandes abordagens dentro da Psicologia Cognitiva: Psicologia Experimental: estudos sobre a memória, resolução de problemas e linguagem; analogia com computadores: estudos sobre a inteligência artificial; neurociências cognitivas: estudo sobre danos cerebrais com prejuízos cognitivos (Sternberg, 2016).

Os temas para estudo da Psicologia Cognitiva dentro dessas abordagens são: percepção, atenção, memória, emoções, afetos linguagem, desenvolvimento e aprendizagem, pensamento e linguagem, formação de conceitos, resolução de problemas, e inteligência humana e artificial.

As pesquisas dentro da Psicologia Cognitiva já conseguiram um notável avanço na tentativa de decifrar o conhecimento e o comportamento humanos. Essa área dentro da Psicologia tem buscado desvendar o pensamento humano: como percebemos formas e espaços; como lembramos de experiências pelas quais passamos; de que forma memorizamos um número de telefone ou aprendemos um outro idioma; enfim compreender como pensamos e agimos sobre as informações que nos são apresentadas (Sternberg, 2016).

Hoje, com o avanço da tecnologia, é possível sabermos onde se localizam as funções do cérebro, ou seja, quais áreas do cérebro são ativadas quando temos um determinado comportamento ou quando desenvolvemos habilidades específicas, como a habilidade de leitura e escrita (Sternberg, 2016).

Por meio de imagens cerebrais a Psicologia Cognitiva tem procurado descrever as capacidades mentais de tratamento da informação e como esse sistema opera na percepção, no reconhecimento, na linguagem, na seleção, na aquisição, na memorização de informação, na organização e na planificação da ação (Morais, 1995).

A Psicologia Cognitiva tem influenciado o desenvolvimento de novas e importantes abordagens teóricas sobre o funcionamento do cérebro: “uma das grandes contribuições da Psicologia Cognitiva foi possibilitar o entendimento de como a escrita codifica os sons da fala, e como diferentes níveis de controle cognitivo atuam de forma integrada na linguagem oral” (Maluf & Santos, 2017, p. 105).

Nesse sentido, podemos dizer que as descobertas da Psicologia Cognitiva contribuíram para darmos um salto no entendimento de como e de que forma acontece a aprendizagem da leitura e escrita.

As recentes descobertas das neurociências e da psicologia cognitiva indicam aspectos considerados fundamentais, que devem ser utilizados para o desenvolvimento de estratégias adequadas para o ensino de leitura e escrita e assim garantir o direito à aprendizagem de nossas crianças

Todos devem e podem aprender. Contudo, para que essa aprendizagem aconteça, é necessário que seja ofertado à criança que está iniciando seu processo de escolarização um ensino de qualidade.

1.1 A PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA COGNITIVA DA LEITURA

A compreensão de como ocorre a aprendizagem da linguagem escrita está apoiada na Psicologia Cognitiva da Leitura, que estuda o que ocorre com o nosso cérebro quando aprendemos a ler e a escrever.

Este estudo tem seu foco voltado para a aprendizagem da linguagem escrita, porém vale destacar aqui o papel da linguagem oral nesse processo, devido a sua importância para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo do indivíduo. É por meio da linguagem oral que nos comunicamos socialmente, compartilhamos experiências, expomos nossas ideias, indagamos, obtemos explicações e podemos adquirir valores e aprender regras (Morais, 1995).

Logo,

Linguagem é uso de um meio organizado de combinação de palavras a fim de criar comunicação. Ela torna possível nos comunicarmos com as pessoas ao nosso redor. Também torna possível pensar a respeito de coisas e processos que presentemente, não conseguimos ver, ouvir, sentir ou cheirar. Essas coisas indicam ideias que podem não possuir qualquer forma tangível (Sternberg, 2010, p. 303).

A fala é uma característica específica da espécie humana, possuímos uma predisposição inata para adquirir a linguagem oral (Sternberg 2010).

Durante os primeiros anos de vida a criança aprende de forma rápida a linguagem oral, adquirindo grande número de palavras em curto espaço de tempo, compreendendo e assimilando com muita facilidade as muitas regras da estrutura da língua.

Nesse momento, a criança dispõe de um conhecimento implícito da linguagem oral, que é essencial para a sua interação com o meio, e expressa a ocorrência de processos funcionais de tratamentos linguísticos. Porém, a criança ainda não tem o autocontrole consciente de sua fala (Guimarães & Maluf, 2010).

Gombert (2003, p. 110) designa essas habilidades como conhecimento epilinguístico, que antecede as habilidades metalinguísticas, que só são mobilizadas mediante um ensino explícito, formal e sistematizado: “O controle epilinguístico, sendo estável e eficaz é suficiente para as comunicações verbais cotidianas. As incitações externas são então necessárias para a tomada de consciência”.

A linguagem oral, ao contrário da linguagem escrita, é adquirida sem o menor esforço, não havendo necessidade de uma instrução formal para que ela aconteça. A simples exposição da criança a um ambiente onde todos falam é suficiente para que ela aprenda a falar:

[...] a criança aprende a falar e a compreender a linguagem oral sem conhecer conscientemente sua estrutura formal (fonológica, morfológica e sintática) nem as regras que ela utiliza no processamento dessa estrutura. Em contrapartida, a linguagem escrita, sendo um sistema convencional, tem que ser objeto de esforços para ser aprendida (Maluf & Cardoso, 2013, p. 111).

O mesmo não acontece com a linguagem escrita, como pontuado por Guimarães e Maluf (2010, p. 17): “Para aprender a ler e escrever a criança deverá ir além do conhecimento implícito da língua, isto é, precisará desenvolver capacidades de refletir sobre a língua e sua utilização, o que é designado como conhecimento explícito”.

Concordando com Pontecorvo:

[...] enquanto a aquisição da língua falada é um processo natural para as pessoas criadas em sociedade, a aquisição da língua escrita requer mais do que viver em uma sociedade letrada, ou seja, sua aquisição é baseada em conceitualizações e regras conscientes que demandam uma aprendizagem específica (Pontecorvo, 2003 apud Guimarães & Maluf, 2010, p. 122).

Gombert (2003) destaca ainda a necessidade de um nível alto de abstração e elaboração cognitiva ao referir-se às diferenças entre a aprendizagem da linguagem oral e a linguagem escrita. Para que ocorra a aprendizagem da linguagem escrita é necessário que o aprendiz tome consciência dos sons que compõem a fala, refletindo sobre seus vários aspectos. Para aprender esse novo código a criança deve receber um ensino explícito e sistematizado das relações entre fonema e grafema.

A linguagem escrita, como um sistema de representação, impõe, portanto que possamos compreender sua natureza de modo a que sua produção não esteja baseada na mera reprodução de seus sinais, mas sim no uso produtivo de seu código. Desta feita, a aprendizagem da língua escrita é uma aprendizagem conceitual e não meramente uma aprendizagem de procedimentos (Correa, 2001, p. 39).

Dessa forma, a aprendizagem da leitura e escrita requer uma elaboração cognitiva, que está vinculada ao desenvolvimento metalinguístico, ou seja, “relacionada à capacidade do indivíduo de tomar a linguagem como objeto de conhecimento e não só de expressão” (Correa, Spinillo & Leitão, 2001, p. 39).

O desenvolvimento dessa habilidade permitirá que o educando reflita sobre a própria linguagem, por exemplo: compreender que a fala pode ser segmentada em palavras, que são formadas por letras, e que estas representam os sons da fala. Essa capacidade de perceber a fala como objeto de pensamento é o que chamamos conhecimento explícito da língua e se dá por meio do desenvolvimento das habilidades metalinguísticas, fundamental para aprender a ler e escrever.

Outra condição para que a aprendizagem da linguagem escrita aconteça é descobrir o princípio alfabético, dominar a decodificação e construir um léxico mental ortográfico. No Brasil, aprendemos a ler em um sistema de escrita alfabética em que “a linguagem é representada ao nível de sua estrutura fonêmica e é chamado alfabético” (Morais & Kolinsky, 2013, 22 in Maluf & Cardoso, 2013, pp. 17-48).

A descoberta deste princípio alfabético é uma tarefa essencial, porém muito difícil a muitas crianças que iniciam o processo de escolarização. A compreensão de que os símbolos visuais (as letras) codificam os fonemas, e que estas têm um nome, uma forma e que algumas só se diferenciam pela orientação espacial, por exemplo, *p*, *b* e *q*, torna-se muitas vezes um obstáculo para a aprendizagem da linguagem escrita.

Para se chegar a esse entendimento, a criança deve apresentar um nível de raciocínio aprimorado que se dá somente por meio de um ensino explícito e sistematizado das relações grafofonêmicas.

Para que o aprendiz chegue a ser um leitor e proficiente, terá pela frente um árduo caminho a percorrer. Para tanto é necessário que as relações entre fonema e grafema sejam explicitadas pelo professor alfabetizador, uma vez que isso não é algo que se descobre espontaneamente, pois necessita de planejamento e de um ensino com intencionalidade: a criança deve ser levada a compreender o princípio alfabético, a compreender “que letras representam sons, que combinações de letras formam palavras que podem ou não ter significado, é o primeiro passo para compreender o princípio alfabético” (Maluf & Santos, 2017, p. 106).

Um ensino eficaz passa, pelo menos, por três condições: as especificidades do objeto de estudo; o modo como a criança aprende e reflete sobre as propriedades do objeto de ensino; o modo como o professor conduz esse processo de aprendizagem (Brasil, 2010).

Outra condição para aprender a ler e escrever é ter o domínio da decodificação. A partir do momento em que a criança compreende o código alfabético passa a fazer as correspondências entre fonema e grafema, o que dá condições para que leia e forme sílabas, palavras e frases. À medida que a criança consegue ler palavras, amplia seu repertório e forma um léxico mental ortográfico (Morais & Kolinsky, 2013).

Aqui entendemos léxico mental ortográfico como: “A memória lexical ou ‘léxico’ é um dicionário mental que contém entradas para todas as palavras que um leitor conhece” (Snowling, 2013, p. 57).

A partir do momento em que o educando adquire a habilidade de decodificação passa a formar palavras a partir das sílabas. Desse modo, seu vocabulário vai se ampliando e formando um léxico mental ortográfico. O contato frequente com a leitura aliado a um ensino explícito por parte do professor, o ato de ler palavras passa a ser realizado pelo reconhecimento automático de palavras (Ehri, 2013 in Maluf & Cardoso, 2013).

Conforme Snowling e Hulme (2013, p. 21): “Sabemos hoje que o reconhecimento de palavras e a decodificação são a base da leitura e que todos os outros processos dependem dele”. Pesquisas em leitura na área da Psicologia Cognitiva afirmam que, na leitura proficiente, as palavras são lidas automaticamente (Ehri, 2013).

O reconhecimento automático de palavras envolve a recuperação de informações armazenadas na memória, ou seja, “recuperar informações sobre a forma falada, e o significado da palavra a partir da sua forma escrita” (Snowling, 2013, p. 21).

O processo de reconhecimento de palavras começa na visão, sendo que os sinais gráficos (letras) são processados pela retina. “As palavras aí se fixam sob a forma de manchas de sombra e luz, as quais devem ser decodificadas sob a forma de signos linguísticos compreensíveis” (Dehaene, 2012, p. 26).

Tudo isso acontece de forma muito rápida, sem ao menos nos darmos conta do que está acontecendo durante esse processo. Apenas com um vislumbre em uma palavra é ativado em nosso cérebro sua pronúncia e significado (Morais, 1995).

Nesse sentido, “Ler é uma habilidade complexa, que envolve acessar uma representação com significado a partir dos símbolos gráficos” (Guimarães & Maluf, 2010, p. 34).

Para ler é necessário desenvolver a habilidade de identificação de palavras escritas e para isso um conjunto de capacidades é acionado, como: atenção, memória de trabalho, conhecimento lexical e da gramática da língua, raciocínio, capacidades de análise e de síntese e tudo o que é mobilizado no processamento da informação (Morais & Kolinsky, 2013).

O desenvolvimento da habilidade de reconhecimento automático de palavras está intimamente ligado à aprendizagem da leitura e escrita, porém, o que garante esta aprendizagem é a aquisição da decodificação: fazer a relação entre fonema e grafema.

Segundo Ehri (2013), o desenvolvimento da habilidade de leitura de palavras envolve o uso de estratégias que aparecem durante o início da escolarização. Os vários processos utilizados para ler palavras são: decodificação, analogia, predição e memória.

Decodificação é o uso do conhecimento das relações grafema-fonema, identificando o som correspondente a cada letra, agrupando-as e formando palavras. Decodificar também “envolve o do conhecimento de padrões ortográficos maiores, como sílabas e morfemas, e aglutinar estas unidades para gerar uma pronúncia” (Ehri, 2013, p. 51).

Analogia é uma estratégia que “usa partes das palavras conhecidas para ler palavras desconhecidas, quando ambas possuem o mesmo padrão ortográfico” (Ehri, 2013, p. 51). É uma estratégia que aumenta à medida que se aprende as grafias de mais palavras, por exemplo: *cola* e *bola*, *pato*, *sapato*.

Predição é a utilização de uma informação contextual de uma ou mais letras para deduzir o que está escrito, por exemplo: João brinca com seus (amigos, irmãos, primos).

Memória é a leitura por reconhecimento automatizado, em que o leitor visualiza uma palavra, que, por sua vez, ativa a sua pronúncia e o significado na memória. Isso acontece porque o leitor já leu a palavra anteriormente, que ficou armazenada em sua memória. Dessa forma, a leitura acontece de forma rápida, sem que seja necessário utilizar estratégias como decodificação, analogia ou predição (Ehri, 2013).

Segundo a autora, para se chegar a ser um leitor hábil e proficiente, o aprendiz passa por quatro fases, em que é possível acompanhar a evolução dessa aprendizagem: “cada fase do desenvolvimento da leitura se caracteriza pelo tipo predominante de conexão que relaciona palavras escritas com suas outras identidades na memória” (Ehri, 2013, p. 158). A teoria de fases a que a autora se refere são:

- a) Pré-alfabética: fase em que o aprendiz ainda não é capaz de ler palavras e utiliza pistas visuais e contextuais, pois não consegue fazer a relação entre fonemas e grafemas, logo se apoia no significado das palavras. Ao ser solicitado a escrever palavras utiliza letras arbitrárias, ou letras memorizadas, como aquelas usadas para escrever o próprio nome;
- b) Alfabética parcial: fase em que o aprendiz já faz algumas conexões entre letras e sons, isso acontece quando adquire conhecimento das letras, suas formas, seus nomes e seus sons, utilizando este conhecimento para fazer conexões parciais na memória. Ainda não consegue fazer a decodificação, pois não tem conhecimento completo do sistema ortográfico; mas tenta adivinhar algumas palavras utilizando-se de partes das palavras que já são conhecidas ou de pistas contextuais;
- c) Alfabética plena: fase em que o aprendiz adquire a habilidade de decodificação, consegue fazer conexões completas entre todos os grafemas em escritas e fonemas em pronúncias, podendo ler palavras de memória, de modo automatizado. Dessa forma, apresenta uma leitura imediata de palavras, expandindo o vocabulário de palavras escritas na memória;
- d) Alfabética consolidada: esta fase caracteriza-se pela leitura hábil, que é a consolidação das fases anteriores, as palavras são lidas com rapidez e precisão, de modo automatizado. De acordo com a autora, nesta fase, os leitores adquirem a capacidade de “formar conexões completas entre grafemas na escrita e fonemas na pronúncia” (Ehri, 2013, p. 63).

Conforme já referido anteriormente, a linguagem escrita constitui um código que representa os sons da linguagem oral. O problema repousa, em primeiro lugar, na dificuldade que esse aprendiz encontra em perceber, refletir e manipular esses sons.

No entanto, tomar consciência dos fonemas não é algo que acontece naturalmente. É necessário ensinar a criança a prestar atenção e identificar os fonemas, fazer a relação desses sons com os grafemas, para assim escrever as palavras (Maluf & Sargiani, 2015 in Naschold, Pereira, Guaresi & Pereira (Orgs.), 2015).

Assim, evidencia-se a necessidade de possibilitar às crianças o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas por meio de atividades que desenvolvam a sensibilidade e a percepção dos fonemas.

1.2 A IMPORTÂNCIA DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Na literatura psicológica atual, a relação entre desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e aquisição da linguagem escrita não é somente aceita, mas amplamente estudada por pesquisadores (Maluf; Zanella & Pagnez, 2006; Capovilla, 2005; Barrera, 2003).

Gombert (2003) considera habilidades metalinguísticas a capacidade de pensar e refletir sobre a própria linguagem de forma consciente, ou seja, é quando o aprendiz desenvolve a capacidade de analisar a linguagem oral de maneira que consiga manipular os aspectos estruturais dessa linguagem.

Dentro das habilidades metalinguísticas temos: habilidades metafonológica, metalexical, metassintática, metassemântica, metamorfológica, metatextual e a habilidade metapragmática (Guimarães & Maluf (Orgs.), 2010).

Para exemplificar, podemos considerar as habilidades metalinguísticas como sendo uma casa com vários cômodos, em que cada um desses cômodos representa um componente da casa, do mesmo modo ocorre com o termo metalinguagem, que abrange outras habilidades.

Como exposto acima, a metalinguagem abarca diferentes habilidades. Nesse trabalho, nosso foco serão as habilidades metafonológicas (também chamadas de consciência fonológica) e sua relação facilitadora do desenvolvimento da aprendizagem da leitura e escrita.

A consciência fonológica é uma das habilidades metalinguísticas e está relacionada à habilidade de refletir e manipular os segmentos da fala. Além da percepção de que os sinais gráficos (as letras) representam os sons da fala, o aprendiz é capaz também de perceber rimas, aliterações, sílabas e fonemas. Trata-se do entendimento de que as frases podem ser segmentadas por palavras, as palavras em sílabas e as sílabas em fonemas (Capellini & Ciasca, 2000).

As habilidades metafonológicas têm sido foco de muitos estudos no Brasil e em outros países com língua alfabética, pois neste sistema, como é o caso do Português do Brasil, o fonema é representado sob a forma de grafema (letras).

Portanto, para aprender a ler e a escrever o aprendiz precisa ter o domínio da decodificação, ou seja, converter fonemas em grafemas. Esta é uma habilidade essencial no início da alfabetização, pois é por meio da decodificação que o aprendiz passa a armazenar palavras conhecidas, de maneira organizada no cérebro, construindo assim um léxico mental ortográfico (Morais & Kolinsky, 2013).

De acordo com Adams, Foorman, Lundberg e Beller (2006, p. 17) “Crianças que têm consciência dos fonemas avançam de forma mais fácil e produtiva para a escrita e para a leitura criativas”. Os autores referem que crianças que não têm consciência dos fonemas correm sérios riscos de não se tornarem leitores proficientes; e professores que alfabetizam em uma abordagem fônica antecipam o tempo de alfabetização de toda a turma e, ao mesmo tempo, restringem o número de crianças que apresentam atrasos na alfabetização.

O desenvolvimento da habilidade de manipular conscientemente os sons da fala deve ser iniciado quando a criança ingressa no ensino formal, a educação Infantil. Muitos estudos estão sendo feitos com o objetivo de ajudar a desenvolver nas crianças essa importante habilidade (Adams et al., 2006).

A infância é uma fase da vida em que a brincadeira tem lugar privilegiado, o que torna esta atividade lúdica uma potente estratégia de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades metafonológicas.

A criança na faixa etária de três a seis anos é capaz de se comunicar muito bem com o outro e com seus pares, formando frases com coerência, utilizando masculino, feminino, tempos verbais de forma correta. Porém, tem sua atenção voltada para o significado das palavras, e não para a sua estrutura fonológica, o que pode ser percebido “quando uma criança corrige um adulto pelo uso inadequado de uma determinada palavra frequente”, pois “o conhecimento implícito da língua expressa a ocorrência de processos funcionais de tratamentos linguísticos que não expressam ainda o autocontrole consciente” (Maluf, 2010, p. 17).

Para aprender a ler e escrever o aprendiz precisa ser levado a tomar consciência desses sons que formam a palavra, o que não acontece de forma natural, sendo necessário uma intervenção intencional por parte de quem ensina.

No caso da educação formal, o professor é quem faz a mediação entre o objeto de ensino e o educando. Dessa forma, o professor precisa prever em sua rotina diária momentos que favoreçam o desenvolvimento da consciência fonológica por meio de jogos, rimas, canções e parlendas, que já fazem parte do universo infantil.

Nessa linha de pensamento, para aprender a ler e a escrever, a criança “precisa aprender a ouvir diferenças linguisticamente relevantes entre esses sons” (Lemle, 1987, p. 9). Assim, deve buscar dentro das 26 letras que compõem nosso alfabeto qual é a melhor letra para simbolizar cada som.

De um modo geral, as crianças pequenas têm muita facilidade para perceber as rimas quando são apresentadas por meio de jogos e brincadeiras. Essa estratégia pode ser uma excelente iniciação ao desenvolvimento da consciência fonológica, pois desde cedo direciona a atenção da criança às semelhanças e às diferenças entre os sons das palavras, e não apenas ao seu significado, contribuindo assim para que a criança tenha sucesso em seu processo de alfabetização.

Estudos dentro e fora do Brasil, que avaliam o nível de consciência fonológica das crianças na educação infantil, predizem se a criança terá ou não êxito no processo de alfabetização. Alguns autores afirmam que a criança que tem consciência dos fonemas tem melhores resultados na alfabetização, e a instrução explícita das correspondências fonema/grafema baseada na fonologia acelera a aquisição da linguagem escrita (Adams et al., 2006).

Para os leitores proficientes é muito simples refletir sobre a linguagem oral, mas para a criança que está iniciando o seu processo de alfabetização, esta é uma tarefa muito complexa, uma vez que a fala é contínua. Quando falamos não soletramos as palavras, e sim emendamos umas nas outras, por isso é muito difícil para a criança isolar esses sons quando está aprendendo a ler e a escrever.

Dessa forma, ter consciência dos sons da fala é indispensável para se compreender o princípio alfabético, o qual “lhe permitirá anotar e reconhecer a face sonora de todas as palavras” (Maluf, 2010, p. 18 in Guimarães & Maluf, 2010).

Segundo Lemle (2004, p. 10), “Chamamos de palavras os acasalamentos de som e sentido que utilizamos como tijolos na expressão dos nossos pensamentos”. Nesse sentido, a criança, para aprender a ler precisa “isolar na corrente da fala as unidades que são palavras”.

Ainda quanto ao que diz respeito à palavra, temos que:

O importante, na ideia da unidade palavra, é que ela é o cerne da relação simbólica essencial contida numa mensagem linguística: a relação entre conceitos e sequência de sons da fala. Temos, portanto na escrita, duas camadas sobrepostas de relação entre a forma da unidade palavras e seu sentido ou conceito correspondente, e uma relação entre sequência de sons da fala que compõem a palavras e a sequência de letras que transcreve a palavra (Lemle, 2004, p. 10).

São inúmeros os estudos que relacionam as diferentes habilidades metalinguísticas com a aprendizagem da leitura e escrita (Barrera & Maluf, 2003; Capovilla & Capovilla, 2000; Santos & Maluf, 2007), contudo, em particular, a consciência fonológica tem sido apontada como uma habilidade que favorece a aprendizagem da linguagem escrita, por seu desenvolvimento privilegiar a aprendizagem explícita das correspondências grafofonêmicas (Maluf, 2005; Santos, 2004).

Parece estar consolidado na literatura que a relação entre habilidades metafonológicas e a aprendizagem da linguagem escrita acontece nos dois sentidos: a aprendizagem da leitura e escrita propicia o desenvolvimento de habilidades metafonológicas e as habilidades metafonológicas facilitam a aprendizagem da linguagem escrita (Maluf & Pagnez, 2006; Siccherino, 2007).

Dentro das habilidades metafonológicas, ou consciência fonológica, encontramos habilidades que permitem a manipulação da estrutura fonológica da linguagem em diferentes níveis. Segundo Navas (in Maluf & Guimarães (Orgs.), 2008), a consciência fonológica é composta por uma combinação de diferentes habilidades, cada uma com características distintas e específicas.

Adams et. al. (2006) apresentam cinco níveis de desenvolvimento das habilidades metafonológicas, destacando que elas acontecem de maneira progressiva, respeitando níveis de dificuldade, ou seja, partem de um nível mais simples para um nível mais complexo.

Podemos pensar no desenvolvimento da consciência fonológica de acordo com o esquema a seguir:



Figura 5 – Desenvolvimento da consciência fonológica

Fonte: A autora.

Levar a criança a prestar atenção e entender que a “fala consiste em diferentes frases de diferentes tamanhos e que essa frase, por sua vez, consiste em palavras, que também tem diferentes tamanhos” (Adams et al., 2006, p. 35) é o ponto de partida para a descoberta de que a linguagem oral é feita de unidades linguísticas ainda menores.

Ao avançar mais um pouco, levamos a criança a entender que as palavras, além do significado, têm uma forma e podem ser divididas em partes menores, as sílabas. Nesse ponto, o educando passa a entender que esses pedacinhos podem aparecer em mais de uma palavra e inicia-se então a manipulação das sílabas para a formação de novas palavras.

Pode-se, a partir desse aprendizado, introduzir a percepção de fonemas iniciais e finais. E, depois de estabelecer conhecimentos acerca dos fonemas iniciais e finais das palavras, avançamos para a segmentação de palavras em sons individuais.

Diante de tudo que já explicitamos, é possível compreendermos a importância da consciência fonológica para a aprendizagem da linguagem escrita. Portanto, é imprescindível que os professores, desde a educação infantil, incorporem em sua rotina diária atividades que propiciem o desenvolvimento da consciência fonológica nas crianças.

O que não podemos perder de vista é que o direito à aprendizagem das crianças precisa ser garantido, o que só é alcançado quando a criança recebe um ensino eficiente e de qualidade. A escola se configura hoje como a mais importante e, muitas vezes, a única oportunidade que a maioria das crianças, em condições sociais menos favorecidas, tem para aprender a ler e a escrever e assim garantir outras aprendizagens que serão requeridas nas atividades sociais a serem experimentadas por eles.

Portanto, um ensino explícito das relações entre fonema e grafema deve ser pensado e planejado desde a educação infantil, a fim de garantir que todos tenham a oportunidade de aprender, pois todos podem aprender, desde que lhes seja ofertado um ensino com qualidade.

1.3 ALGUNS RESULTADOS DE PESQUISA

Estudos evidenciam, de forma empírica, que o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas favorece a aprendizagem da leitura e da escrita (Capovilla & Capovilla, 2000; Martins, 1995). Esse desenvolvimento atua também de forma preventiva em futuras dificuldades na aprendizagem bem como para recuperar educandos que já apresentam atrasos em seu processo de alfabetização.

Em um estudo de revisão de literatura realizado por Santos e Maluf (2007), a respeito das investigações de programas de intervenção em consciência fonológica e seus efeitos na aprendizagem da leitura e escrita, destacaram-se três categorias de pesquisas: a) alfabetização de adultos analfabetos; b) atendimento de crianças com dificuldades no processo de aprendizagem de leitura e escrita; c) crianças no início da alfabetização e durante a educação Infantil.

Dos muitos estudos analisados, foi possível verificarmos que os programas de intervenção, nas três categorias, variaram em conteúdo, duração e no tipo de aplicação. No entanto, as pesquisas apontam consistentemente a eficácia dos programas de intervenção em consciência fonológica para favorecer a aquisição da linguagem escrita, ocorrendo tanto na alfabetização de adultos, na recuperação de crianças que já apresentam dificuldades na aquisição da leitura e escrita, ou com crianças no início da alfabetização, ainda na educação infantil.

Os resultados também mostraram que programas de intervenção em consciência fonológica têm efeitos positivos na aprendizagem da linguagem escrita, confirmando que o desenvolvimento da consciência fonológica facilita o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética.

Outro estudo realizado por Santos e Maluf (2010), que objetivou avaliar o efeito de um programa de intervenção, visou desenvolver habilidades metafonológicas a fim de facilitar a aprendizagem da linguagem escrita em crianças falantes do português do Brasil, numa pesquisa realizada em três pré-escolas da rede municipal de educação de um município do estado de São Paulo.

Participaram do estudo 90 crianças de quatro classes do último estágio da educação infantil, com idades entre cinco anos e quatro meses e seis anos e cinco meses. A intervenção foi realizada na sala de aula a todas as crianças, porém, só fizeram parte do estudo crianças que no pré-teste mostraram ainda não saber ler e escrever.

A pesquisa constou de um delineamento quase experimental em três fases: pré-teste, intervenção e pós-teste. Em seguida ao pré-teste foi aplicado o programa de intervenção, que teve a duração de doze semanas e um total de trinta e duas sessões

O programa de intervenção, aplicado de forma coletiva, visou manter as condições próximas ao cotidiano da sala de aula, para evitar a separação das crianças. As atividades do programa placebo contaram com atividades lúdicas, como jogos, colagens, desenhos e pinturas, selecionadas previamente de modo a não concorrerem para o desenvolvimento de habilidades metafonológicas.

O pós-teste, feito na semana seguinte ao encerramento do programa de intervenção, mostrou que as crianças que passaram pela intervenção obtiveram maiores avanços nas habilidades metafonológicas do que as do grupo-controle.

Esses resultados nos permitem afirmar que as crianças que passam por um programa de intervenção para o desenvolvimento de habilidades metafonológicas se beneficiam tornando-se hábeis em refletir e manipular unidades sonoras da fala. O programa promoveu também um melhor desempenho de julgamento de extensão fonológica de palavras, identificação e produção de rimas e aliterações, segmentação de frases em palavras e em sílabas e omissão de consoante inicial.

O estudo realizado por Rocha (2015) teve como objetivo verificar os resultados de uma intervenção que consistiu de um conjunto de atividades de leitura e escrita, baseadas na instrução fônica, num grupo de crianças do 2º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa, realizada em duas etapas, e cada etapa contou com um pré-teste, uma intervenção e um pós-teste.

Para tanto, foram realizados testes de linguagem escrita e consciência fonológica com as crianças, no início e no final das intervenções. Na primeira etapa, participaram 23 crianças e, na segunda etapa, participaram cinco crianças que, apesar da intervenção, ainda apresentavam desempenho insuficiente em linguagem escrita.

Os resultados mostraram que a intervenção favoreceu a aprendizagem da linguagem escrita na primeira etapa, confirmado também na segunda etapa da pesquisa, além de demonstrar que o desenvolvimento das habilidades fonológicas favorece a aprendizagem da leitura e escrita.

Dayse Carvalho (2012) realizou um estudo de intervenção com crianças de 5º ano do Ensino Fundamental, que apresentavam atrasos significativos no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, realizada numa escola pública da rede municipal da grande São Paulo.

Participaram do estudo 19 crianças com idade entre nove e 13 anos de idade, distribuídas em dois grupos, intervenção e grupo controle. Foi um estudo em três fases: pré-teste, intervenção e pós-teste. O programa de intervenção, dividido em 28 seções de três horas e meia cada uma, contava com atividades e jogos visando o ensino das habilidades de leitura e escrita com foco na instrução fônica.

O pós-teste trouxe como resultado significativos progressos na aprendizagem dos educandos do grupo de intervenção em comparação com o grupo controle tanto na aprendizagem da leitura como na aprendizagem da escrita. Os resultados evidenciam que um ensino sistemático com estratégias pedagógicas baseadas na instrução fônica melhora sensivelmente a habilidade de leitura e escrita.

Siccherino (2007) fez um estudo que verificou a relação entre consciência fonológica e aquisição da linguagem escrita, do qual participaram 53 crianças de duas turmas do 1º ano do Ensino Fundamental, com idade média de seis anos. O estudo teve um delineamento longitudinal breve, que objetivou verificar a relação entre consciência fonológica e alfabetização, nos meses de fevereiro e maio.

Inicialmente, foram aplicadas provas de linguagem escrita e consciência fonológica. A avaliação escrita era composta por um ditado de 20 palavras e a de consciência fonológica avaliou aliteração, identificação de rimas, omissão de fonemas iniciais, segmentação de sentenças em palavras e segmentação de palavras em sílabas. Depois de três meses foram aplicadas as mesmas provas.

Os resultados mostraram que as crianças que apresentaram maiores avanços em consciência fonológica também apresentaram maiores avanços na aprendizagem da linguagem escrita. Esse resultado corrobora com a intrínseca relação entre aprendizagem da linguagem escrita e consciência fonológica.

Como podemos observar, o ensino da linguagem escrita baseado na instrução fônica vem se mostrando, por meio de pesquisas, muito apropriado e eficiente. Desse modo, em nosso trabalho nos utilizamos dessas referências para verificar o impacto de uma intervenção em alfabetização, baseada na instrução fônica com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental que apresentam atrasos na aprendizagem de leitura e escrita.

II PROBLEMA E OBJETIVO

Nesse estudo, verificamos o impacto de uma intervenção composta por atividades de linguagem escrita guiadas por instrução fônica, com o objetivo de desenvolver habilidades de leitura e escrita num grupo de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental que apresentam atrasos na alfabetização. Além disso, analisamos as relações entre consciência fonológica e linguagem escrita antes e depois da intervenção.

Aceitamos como hipótese que o desempenho insatisfatório dessas crianças nas habilidades de leitura e escrita está associado ao desenvolvimento insuficiente da consciência fonológica, e que uma intervenção no ensino guiada por instrução fônica poderá minimizar ou superar as dificuldades encontradas, bem como obter avanços no desenvolvimento da consciência fonológica em suas diferentes dimensões.

Dessa forma, perguntamos: Em que medida o ensino explícito e sistemático das relações entre fonema e grafema contribuirá para que as crianças com atraso na alfabetização adquiram as habilidades de leitura e escrita? Em que medida o desenvolvimento da consciência fonológica se mostra associado, nas mesmas crianças, às atividades de ensino da linguagem escrita baseadas numa concepção fônica?

III MÉTODO

3.1 LOCAL

A presente pesquisa se caracteriza como um estudo de caso de sete crianças, e foi realizada numa escola da rede pública municipal de ensino de São Paulo, que atende crianças do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. A maior parte das crianças matriculadas nesta Unidade Escolar provém de famílias de nível socioeconômico baixo.

A pesquisa foi realizada no horário regular de aula (durante as três primeiras aulas), devido à dificuldade de as crianças comparecerem à escola fora do período de aula, conforme combinamos com a equipe gestora e com os professores das salas dos 3º anos.

A escolha por esta escola se deu pelo fato de a pesquisadora ter atuado como professora na instituição, de 2015 a 2016, e por conhecer os alunos, professores e a equipe gestora, o que contribuiu para que a proposta do projeto fosse acolhida pela comunidade escolar.

Vale ressaltar que a diretora da escola concordou com a pesquisa e assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assim como o fizeram os pais das crianças participantes.

3.2 PARTICIPANTES

A pesquisa foi realizada com sete alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I que frequentam a escola por pelo menos três anos, sendo que dois educandos são repetentes, portanto, todos no final do “Ciclo de alfabetização” (o ciclo de alfabetização compreende do 1º ao 3º ano). É esperado que no final deste ciclo as crianças já apresentem conhecimentos acerca do sistema de escrita alfabética, bem como o domínio das relações entre grafema/fonema.

A escola instituiu um instrumento de sondagem, que é realizado a cada bimestre, como procedimento de avaliação e acompanhamento da aprendizagem. Trata-se de uma avaliação escrita para verificar as habilidades de linguagem escrita das crianças. A atividade consiste na escrita de quatro palavras (polissílaba, trissílaba, dissílaba e monossílaba) de um mesmo campo semântico e de uma frase que contenha uma das palavras, por exemplo: elefante, jacaré, zebra, rã; o jacaré mora no lago.

De acordo com esta sondagem, 14 crianças apresentaram baixo desempenho nas habilidades de leitura e escrita. Nos limites da pesquisa, só poderíamos trabalhar com pequenos grupos, sendo assim, a pesquisadora fez um sorteio de sete crianças como critério para a participação da intervenção. O sorteio aconteceu na sala dos professores e na presença da professora regente de um dos terceiros anos.

Na tabela abaixo, apresentamos a frequência das crianças nas 24 sessões e as características das crianças participantes do presente estudo, sendo que os nomes dos participantes da pesquisa são fictícios:

Tabela 1 – Características dos participantes

Nº de Participantes	Nível Escolar	Participantes	Turma	Sexo	Idade Mai/2017	Aluno Repetente (*)
1	3º Ano	CLAUDIO	A	M	8	
2	3º Ano	DANILO	B	M	8	
3	3º Ano	ELENA	C	F	8	
4	3º Ano	FABIO	A	M	10	(*)
5	3º Ano	GABRIEL	B	M	9	(*)
6	3º Ano	MARIA JULIA	A	F	8	
7	3º Ano	PAULO HENRIQUE	C	M	8	

Fonte: A autora.

3.3 DELINEAMENTO

O presente estudo tem um delineamento de três fases, a saber:

- 1) Pré-teste:** inicialmente, realizamos uma avaliação do desempenho das habilidades de leitura e escrita e uma avaliação de consciência fonológica com os sete educandos sorteados. O pré-teste é composto por: avaliação de leitura de palavras e frases, avaliação de escrita de palavras e frases, avaliação de reconhecimento do nome das letras e uma avaliação de consciência fonológica¹;
- 2) Intervenção:** desenvolvemos a pesquisa cinco vezes por semana, no período da manhã; realizamos 24 sessões de atividades de intervenção para o ensino da linguagem escrita baseada em uma abordagem fônica; todas as atividades foram realizadas em grupo.

As atividades que foram usadas na intervenção tiveram como suporte o livro *Aprendendo a ler com as letras e sons*, de Puliezi (2016), e uma série de atividades adaptadas do livro *Consciência fonológica em crianças pequenas*, de Adams et al. (2006).

- 3) Pós-teste:** ao final das sessões de intervenção, realizamos uma nova avaliação do desempenho das habilidades de leitura e escrita e uma avaliação de consciência fonológica, com as mesmas atividades contidas no pré-teste, a fim de analisarmos os efeitos da intervenção e comparar os resultados do pré-teste com os resultados do pós-teste.

¹ Cf.: anexos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11,12 e 13.

3.4 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DO PRÉ-TESTE E DO PÓS-TESTE

Aplicamos os mesmos instrumentos de avaliação tanto no Pré quanto no Pós-teste e utilizamos os seguintes tipos de provas: conhecimento do nome das letras; leitura de palavras por figuras; leitura de frases; leitura de palavras isoladas; escrita de palavras por figuras; escrita de frases; escrita de palavras por meio de ditado de 17 palavras².

Na avaliação de consciência fonológica utilizamos provas de identificação de rimas, contagem de sílabas, identificação de fonemas iniciais, contagem de fonemas, comparação entre o tamanho das palavras e representação de fonemas com letras³.

A avaliação do desempenho das habilidades de leitura e escrita foi baseada nos testes utilizados por Rocha em seu estudo: Alfabetização: o impacto do ensino guiado por instruções fonológicas na aprendizagem da linguagem escrita (2015).

Retiramos a avaliação de consciência Fonológica dos testes propostos por Adams et al., do livro: Consciência Fonológica em crianças pequenas (2006). Ressaltamos que substituímos algumas figuras por outras equivalentes e que todas as atividades de avaliação foram aplicadas individualmente.

3.4.1 Avaliação de Linguagem escrita

3.4.1.1 Avaliação de reconhecimento do nome das letras, leitura de palavras por figuras, leitura de palavras isoladas e leitura de frases

Para realizarmos esta avaliação, retiramos a criança da sala de aula e a levamos a outra sala cedida pela equipe gestora, nas qual havia uma lousa, 15 mesas e 15 cadeiras em que as crianças realizaram as atividades.

² Cf.: anexos 1, 2, 3, 4, 5 e 6.

³ Cf.: anexos 8, 9, 10, 11, 12 e 13.

A prova de reconhecimento do nome das letras⁴ foi aplicada da seguinte forma: a pesquisadora solicitou que a criança nomeasse a letra contida na tela do tablete, orientando-a a solicitar que passássemos para a próxima letra/slide caso não soubesse o nome da letra. Para esta atividade, foi computado zero para o não reconhecimento da letra ou nomeação incorreta e um ponto para o reconhecimento da letra. A pontuação máxima para esta atividade é de 26 pontos.

A avaliação de leitura de palavras foi composta por seis itens, sendo que em cada item foi apresentada uma imagem seguida de quatro palavras, das quais a criança deveria selecionar a que nomeasse a respectiva imagem⁵. Quanto à extensão das palavras, utilizamos palavras de duas e três sílabas. A escrita das palavras na avaliação era grafada usando ora letras maiúsculas, ora letras minúsculas.

Na avaliação de leitura de frases há quatro imagens (um casal de sapos dançando, crianças escrevendo, crianças andando de bicicleta e crianças em uma escola), e em cada imagem há três alternativas compostas por frases, das quais a criança deveria assinalar com um “X” a frase que correspondesse à figura⁶.

Para avaliar a habilidade leitura de palavras isoladas, projetamos na tela de um tablete 12 palavras dispostas em letras de imprensa maiúscula⁷.

A aplicação das provas de leitura se deu da seguinte forma: na prova de leitura de palavras a pesquisadora explicou para a criança que ela faria uma atividade composta por figuras e palavras em que deveria assinalar com um “X” a resposta correta (assinalar com um “X” a alternativa em que estivesse escrito corretamente o nome da figura), colocou um cartaz na lousa com um exemplo para que a criança entendesse o que estava sendo solicitado e realizou a atividade juntamente com ela, (a pesquisadora fez um “X” na lacuna em que estava escrita a palavra boneca), conforme modelo abaixo:

⁴ Cf.: anexo 1.

⁵ Cf.: anexo 2.

⁶ Cf.: anexo 3.

⁷ Cf.: anexo 4.


<p>() bolacha</p> <p>(X) boneca</p> <p>() boliche</p> <p>() bigode</p>	
---	--

Figura 6 – Atividade com figura
Fonte: Adaptado de Rocha (2015).

Ao certificar-se de que a criança entendeu a proposta, a pesquisadora entregou o caderno com as atividades para que a criança as realizasse sozinha. Para que não houvesse dúvidas, a pesquisadora nomeou todas as figuras pausadamente e, ao ouvir o nome da figura, a criança assinalou com um “X” a resposta que julgou correta. A pesquisadora esperou que a criança concluísse o primeiro item da atividade para passar ao próximo item.

Após o término da atividade de leitura de palavras a pesquisadora iniciou a avaliação de leitura de frases. Explicou, de forma clara, a atividade para a criança, em que ela deveria identificar a frase que correspondesse à imagem, tendo, para isso, de ler todas as frases e assinalar com um “X” a alternativa que julgasse correta. Da mesma forma que na atividade anterior, a pesquisadora realizou uma atividade como exemplo com a criança, conforme o modelo abaixo:



- () As crianças estão comendo
- () As crianças estão correndo no parque
- (X) As crianças estão dormindo
- () As crianças estão brincando na praia

Figura 7 – Atividade de leitura de frases

Fonte: Adaptado de Rocha (2015).

A pesquisadora apresentou a imagem e solicitou que a criança assinalasse com “X” a alternativa correspondente à cena. Da mesma forma que a atividade anterior, a pesquisadora aguardou que a criança concluísse cada item para só assim dar sequência à atividade. Para a análise dos dados foram atribuídos os seguintes valores: zero para cada alternativa incorreta; um ponto para cada resposta correta; somando um total de dez pontos, sendo seis pontos para a identificação de palavras e quatro pontos para a identificação da frase correta.

A aplicação da prova de leitura de palavras isoladas foi realizada individualmente. A pesquisadora solicitou que a criança lesse a palavra contida na tela do tablete; caso não conseguisse ler, a criança foi orientada a pedir que passasse para a próxima palavra/slide. Optou-se por escolher palavras simples em virtude de os participantes apresentarem atrasos na alfabetização.

Todas as palavras foram registradas pela pesquisadora da mesma forma que foram lidas pela criança. Para análise desta atividade, foram computados os seguintes valores: zero para uma tentativa malsucedida de leitura; um ponto para leitura de partes da palavra, com omissão/adição ou troca de letras ou sílabas; dois pontos para a leitura correta, sendo que a pontuação máxima para esta atividade era de 24 pontos.

3.4.1.2 Avaliação de escrita de palavras por figuras, ditado de palavras e frases

A avaliação de escrita de palavras por figuras é composta por seis imagens (chuveiro, tartaruga, bolo, árvore, caminhão e coelho) em que a criança deveria escrever o nome da figura⁸. A pesquisadora nomeou todas as figuras para que não houvesse nenhuma dúvida quanto à compreensão das imagens.

A pesquisadora entregou a folha de atividades para a criança, solicitou que colocasse seu nome no lugar indicado e explicou que embaixo de cada imagem havia um espaço em que deveria escrever o nome da figura, que seria lido pela pesquisadora. Em seguida, a pesquisadora nomeou a primeira imagem, esperou que a criança registrasse o nome correspondente para assim prosseguir com a atividade.

Para o procedimento de análise foram atribuídos os seguintes valores: zero para a escrita sem nenhuma correspondência entre grafema e fonema (letra e som); um para a escrita com alguma correspondência entre grafema e fonema, seja para letra da sílaba inicial, final ou intermediária; dois para escrita de palavra inteira, utilizando correspondência grafema/fonema e com erros de grafia; três para escrita de palavra inteira, utilizando correspondência grafema/fonema sem erros de grafia. A pontuação máxima para esta atividade era de 18 pontos.

⁸ Cf.: anexo 5.

Na avaliação de escrita de frases⁹, a pesquisadora explicou para a criança que faria um ditado de frases. Na folha de atividade havia quatro espaços em que as frases deveriam ser escritas. As frases ditadas eram compostas de quatro palavras, incluindo artigos e preposições. Para análise dessa atividade foram computados os seguintes valores: zero quando não houvesse nenhuma palavra escrita corretamente; um ponto para cada palavra escrita corretamente, considerando os erros de grafia. Dessa forma, a pontuação máxima para cada frase era de quatro pontos, totalizando 16 para toda a atividade. Na avaliação de escrita de palavras escolhi para essa atividade as mesmas utilizadas por Ramos (2017), utilizando, por meio de ditado, um total de 17 palavras¹⁰.

A pesquisadora explicou para as crianças que faria um ditado de 17 palavras, que elas deveriam escrever nos espaços destinados a cada uma. Em seguida, entregou a folha de atividades e orientou as crianças a colocarem o nome no lugar indicado. Na folha de atividades havia espaços para a escrita das 17 palavras, que foram repetidas duas vezes, para que não houvesse dúvidas quanto à escrita.

Para o procedimento de análise foram atribuídos os seguintes valores: zero para a escrita sem nenhuma correspondência entre grafema e fonema (letra e som); um para a escrita com alguma correspondência entre grafema e fonema, seja para letra da sílaba inicial, final ou intermediária; dois para escrita de palavra inteira, utilizando correspondência grafema/fonema e com erros de grafia; três para escrita de palavra inteira, utilizando correspondência grafema/fonema sem erros de grafia. A pontuação máxima para esta atividade era de 51 pontos.

3.4.2 Avaliação de consciência fonológica

Esta avaliação foi retirada e adaptada dos testes propostos por Adams et al., (2006), no livro *Consciência Fonológica em crianças pequenas*, e foi realizada individualmente. A autora do livro refere que este teste pode captar de forma satisfatória os níveis gerais de consciência fonológica das crianças.

⁹ Cf.: anexo 6.

¹⁰ Cf.: anexo 7.

A avaliação é composta por seis testes envolvendo as seguintes habilidades: identificação de rimas, contagem de sílabas, identificação de fonemas iniciais, contagem de fonemas, comparação entre o tamanho das palavras. A pontuação máxima para cada teste é de cinco pontos, totalizando um escore máximo de 30 pontos.

A avaliação teve a duração de aproximadamente 30 minutos. Foi entregue para cada criança um caderno de testes com uma folha de rosto com o seu nome, para cada subitem da avaliação foi apresentado à criança um exemplo de teste para treino, para que fosse garantida a compreensão da atividade pelo educando.

3.4.2.1 Identificação de Rimas¹¹

Atividades como jogos, parlendas e cantigas são excelentes estratégias para que as crianças identifiquem rimas, e é por meio de atividades lúdicas que a criança percebe as semelhanças e as diferenças entre os sons das palavras, além de aprender que a palavra tem uma forma física e um significado.

Na folha teste há dez figuras, para cada figura na coluna da esquerda há outra, na mesma página, com um nome que rima. Para essa atividade, atribuiu-se um ponto para cada par associado corretamente, de forma que o resultado máximo possível era de cinco pontos.

Nessa primeira tarefa, a criança deveria ligar a imagem da coluna da esquerda com a imagem da coluna da direita, desenhando linhas entre as figuras formando pares de palavras que rimassem entre si.

A fim de orientar o educando para a realização das tarefas, a pesquisadora perguntou à criança o que ela sabe sobre rimas; em seguida, explicou que para encontrar os pares de rimas deveria prestar atenção no som das palavras, dando alguns exemplos: mamão/balão; tesoura/cenoura, anel/pastel.

¹¹ Cf.: anexo 8.

Em seguida, a pesquisadora realizou uma atividade modelo junto com a criança, para garantir o entendimento da atividade. Depois de certificar-se de que a criança entendera a atividade proposta, a pesquisadora nomeou todas as imagens e deu início à avaliação. Os pares de palavras eram: martelo/chinelo; garrafa/girafa; laço/palhaço; mamadeira/cadeira; vassoura/tesoura.

3.4.2.2 Contagem de sílabas¹²

A segunda tarefa teve a finalidade de avaliar a consciência silábica. É muito importante que a criança entenda que frases são formadas por palavras e que essas são compostas por unidades menores, as sílabas. As sílabas sozinhas não têm significado, porém, juntas, formam palavras e estas, sim, são unidades com significado. Desenvolver a consciência silábica é um passo importante, pois este é um facilitador para o desenvolvimento da consciência fonêmica.

A folha de teste dessa atividade apresentava cinco figuras, cada uma seguida de uma linha em branco para resposta. A criança deveria indicar o número de sílabas em cada uma das palavras apresentadas nas figuras, fazendo a mesma quantidade de marcas na linha de resposta. A pesquisadora mostrou à criança como pode-se contar o número de sílabas de uma palavra e exemplificou batendo palmas: bi/ci/cle/ta; bo/lo.

Em seguida, fez a atividade de treino com a criança. Após a compreensão da atividade a pesquisadora nomeou todas as imagens e solicitou que a criança registrasse a quantidade de sílabas de cada palavra, o que poderia ser feito através de traços ou números. As figuras eram: lápis; maçã; chocolate; morango e elefante.

Para essa atividade foi computado: um ponto para cada palavra identificada corretamente, sendo o escore máximo de cinco pontos.

¹² Cf.: anexo 9.

3.4.2.3 Combinando fonemas iniciais¹³

Para desenvolver a consciência fonológica é importante mostrar à criança que palavras diferentes, seja no som, na grafia ou na semântica, podem começar com o mesmo fonema. É muito importante levar a criança a perceber o fonema inicial de uma palavra fazendo a distinção entre sílaba e fonema.

Na folha de teste há duas colunas com cinco figuras em cada uma. A criança deve associar uma figura da primeira coluna com outra figura da segunda coluna, que inicie com o mesmo fonema, ligando-as com uma linha.

Para a realização dessa atividade a pesquisadora explicou para a criança que as letras representam sons, e nesta atividade ela deveria fazer uma linha para ligar uma figura da coluna da esquerda com outra da direita, quando ambas comessem com o mesmo som.

A pesquisadora mostrou a folha de treino e apontou para a figura da **foca** e perguntou qual era o primeiro som da palavra **foca**, ressaltando o som da letra **f (ffff)**, depois mostrou a outra coluna de imagens, perguntou qual figura começava com o mesmo som de foca e realizou a atividade junto com a criança.

Em seguida, nomeou todas as figuras. A criança deveria identificar as imagens que comessem com o mesmo som e fazer uma linha entre elas: vaso/violão, bola/boneca, porco/piano, lápis/lua, rei/rato. Foi atribuído um ponto para cada par associado corretamente, de modo que o escore máximo é de cinco pontos.

3.4.2.4 Contagem de fonemas¹⁴

Essa tarefa consistiu na contagem de fonemas e teve como objetivo fazer com que a criança contasse o número de sons (fonemas) existentes nas palavras representadas pelas imagens. O que interessava era o número de fonemas, e não o de letras.

¹³ Cf.: anexo 10.

¹⁴ Cf.: anexo 11.

A folha de teste apresentava cinco figuras, cada uma seguida de um espaço em branco para a resposta. As crianças deveriam contar o número de fonemas nas palavras representadas por cada figura e indicar suas respostas, com marcas, no espaço correspondente.

A pesquisadora explicou novamente que as palavras são formadas de pequenos sons – chamados de fonemas – que a criança deveria contar o número de fonemas nas palavras representadas por figuras e registrar com um pequeno traço (tracinho) para cada som (fonema) da palavra.

A pesquisadora falou para a criança que era necessário nomear as figuras em voz alta, bem devagar e prestar bastante atenção nos sons dessas palavras, em seguida fazer uma marca (tracinho) para cada som percebido. A pesquisadora fez a tarefa de treino junto com a criança, para garantir que ela compreendesse a atividade, como exemplo, leu a palavra pé. A palavra pé deve ser lida assim: pé - /p/ - /e/ e perguntou: quantos sons podemos ouvir?

Em seguida, fez a marcação junto com a criança para garantir a compreensão da tarefa, depois nomeou as imagens para a realização da atividade: ovo; urso; luva; vestido; moeda. Em seguida, deu início à prova. Para essa atividade foi atribuído um ponto para cada resposta correta. O escore máximo foi de cinco pontos.

3.4.2.5 Comparando o tamanho das palavras¹⁵

A quinta tarefa consistiu em comparar o tamanho de duas palavras e apontar qual delas era formada pelo maior número de fonemas. Para isso, a criança deveria voltar a atenção apenas à estrutura fonêmica das palavras, e não ao seu significado. Esta prova apresenta cinco pares de figuras, para cada par a criança deve fazer um círculo na figura que representa a palavra com maior número de fonemas.

¹⁵ Cf.: anexo 12.

A pesquisadora explicou para a criança que ela deveria pensar no tamanho das palavras e circular aquela que julgasse ser a maior, ou seja, aquela que tinha o maior número de sons. Para melhor entendimento por parte da criança, a pesquisadora realizou a atividade da ficha de treino e perguntou qual palavra era maior: ventilador ou pato? Os pares de palavras que foram comparadas: dado/soldado; casa/asa; formiga/boi; leão/borboleta; caminhão/trem.

Para essa atividade, foi atribuído um ponto para cada par relacionado corretamente. O escore máximo é de cinco pontos.

3.4.2.6 Representando fonemas com letras¹⁶

A última tarefa avaliou a compreensão do princípio alfabético, pois para realizar a prova a criança precisa conhecer as letras. Nessa atividade, a criança deveria utilizar as letras para representar a figura, escrevendo o nome da imagem. A página de teste apresenta cinco figuras e foi pedido para que a criança escrevesse o nome de cada uma delas utilizando as letras do alfabeto.

A pesquisadora explicou para a criança que usamos letras para representar os sons. Utilizou a tarefa de treino para explicar que para escrever a palavra “boi” precisamos saber quais letras representam os fonemas /b/o/i/, falando pausadamente a palavra boi, fonema por fonema.

Em seguida, realizou a atividade teste com a criança e nomeou todas as imagens da prova: vaca; bala; faca; boneca; cobra. Para essa atividade foi atribuído um ponto para cada palavra escrita corretamente, chegando-se a um escore máximo de cinco pontos.

¹⁶ Cf.: anexo 13.

3.5 PROCEDIMENTO DE INTERVENÇÃO

Nossa proposta consistiu em elaborar e aplicar um conjunto de atividades de intervenção em linguagem escrita guiadas por instrução fônica a um grupo de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental I, que apresentava atrasos na alfabetização. Os educandos que passaram por essas sessões de intervenção são crianças que frequentam uma escola municipal situada no município de São Paulo (SP).

O desenvolvimento metalinguístico se dá por meio do ensino explícito das relações entre fonema e grafema. A consciência e manipulação dos segmentos da fala é o resultado do desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e das práticas de alfabetização (Maluf & Sargiani, 2015 in Naschold, Pereira, Guaresi & Pereira (Orgs.), 2015).

O objetivo principal deste projeto consistiu em favorecer os educandos que apresentavam atrasos na aprendizagem da linguagem escrita, sendo que as crianças que participaram da pesquisa são oriundas de famílias em situação de vulnerabilidade social.

De um lado, o acesso à educação básica está garantido, porém, quando nos deparamos com grande número de crianças que está dentro da escola e que não recebe um ensino de qualidade, vemos a produção da exclusão social, que é justamente o contrário de uma educação inclusiva.

Dessa forma, nosso projeto de intervenção, por meio de um ensino explícito da linguagem escrita, teve também a finalidade de resgatar a autoestima e a motivação das crianças participantes, pois entendemos que a aprendizagem acontece a partir das potencialidades de quem aprende. Nesse sentido, aprender a ler e a escrever oportunizará que essas crianças sigam com seus estudos e construam um futuro melhor.

As atividades contemplaram os seguintes aspectos: conhecimento de letras (nome, som e forma), consciência de palavras, frases e sílabas (segmentação, sequência e significado) e consciência de fonemas. Durante toda a intervenção, os educandos foram levados a refletir sobre o sistema de escrita alfabética, configurando assim uma avaliação contínua de todo o processo. Abaixo descrevemos como os encontros foram realizados.

As sete crianças sorteadas para participar das atividades de intervenção conduzida pela pesquisadora foram direcionadas para uma sala definida pela equipe gestora (sala multiuso), durante as três primeiras aulas, cedidas pelos professores titulares dos 3º anos. Mesmo concordando com a saída dos alunos da sala de aula, os professores não demonstraram interesse em conhecer os conteúdos desenvolvidos nas sessões de intervenção.

Foram realizadas 24 sessões com duração aproximada de três horas cada uma. Na intervenção, houve atividades de linguagem escrita guiadas por instrução fônica, conhecimento do código alfabético e as relações entre fonema e grafema, com o objetivo de desenvolver a habilidade de decodificação nas crianças.

As atividades tiveram em sua base a reflexão e a manipulação dos seguimentos da fala, de forma sistemática e explícita, deixando claro para os educandos que quando escrevemos estamos codificando a fala, que cada letra da escrita alfabética corresponde, em sua maioria, a um som da fala.

Além das atividades contidas no livro “Aprendendo a ler com as letras e sons”, de Puliezi (2016), que foi a base das intervenções, o conjunto de atividades de intervenção teve jogos e atividades para desenvolver dimensões específicas da consciência fonológica, retirados das atividades propostas do livro “Consciência Fonológica em crianças pequenas”, de Adams et al. (2006). Estes jogos e atividades foram adaptados para a faixa etária das crianças participantes.

No primeiro encontro, houve uma conversa com as crianças a fim explicar a proposta da intervenção e ouvir se elas estavam dispostas a participar desse trabalho. A pesquisadora deixou claro que estava estudando uma forma diferente de ensinar a ler e a escrever, mas que precisava de alunos para fazer o trabalho e por isso os escolheu para ajudá-la.

A pesquisadora explicou que, para isso, haveria encontros diários, aproximadamente três horas, com o objetivo de melhorar a leitura e a escrita deles. Este foi um momento de escuta dos educandos, em que eles puderam falar de suas expectativas com relação ao trabalho proposto, seus anseios, medos, dificuldades e sua relação com a escola e com a aprendizagem. O objetivo era estabelecer um vínculo com as crianças, que foi sendo construído e solidificado no decorrer dos encontros.

Durante as 24 sessões foi trabalhado o princípio alfabético, nome e som das letras, correspondência grafo-fonêmica, fonemas, rimas, aliteração, consciência silábica, consciência das palavras e frases.

Os três primeiros encontros foram realizados com foco no ensino do nome das letras e dos respectivos sons. Vale ressaltar que em todas as sessões foi feita a leitura do alfabeto relacionando sua forma gráfica a seu som e a uma lista de palavras construída coletivamente. Estas atividades, além de objetivar garantir que as crianças aprendam a reconhecer as letras (forma e som) possibilita que pensem e reflitam a respeito do sistema de escrita alfabética. Durante as atividades, os educandos foram incentivados a questionar, fortalecendo assim seu protagonismo e autoestima.

Em seguida, foram realizados cinco encontros em que os conteúdos foram jogos e atividades com rimas, leitura de poesias e histórias rimadas, com o objetivo de direcionar a atenção das crianças para a estrutura sonora das palavras bem como para sua forma gráfica. Estes jogos proporcionaram leveza nos encontros, pois as crianças aprenderam “brincando” e de forma significativa por tratar-se de cantigas e parlendas que já fazem parte do cotidiano delas.

Para a consciência das palavras e frases foram destinados quatro encontros. As atividades deste bloco tiveram o objetivo de fazer com que as crianças percebessem que a fala consiste tanto de frases como de palavras de diferentes tamanhos.

As crianças que se encontram no início da alfabetização escrevem palavras segmentadas de forma não convencional, é o caso da hipersegmentação, quando a escrita de uma palavra é dividida em partes menores, por exemplo, “co migo” em vez de “comigo” e a hipossegmentação, quando palavras são unidas como se fossem uma só, por exemplo: “porisso” em vez de “por isso”.

Este conteúdo teve por objetivo voltar a atenção das crianças para a formação de uma frase, fazendo-as perceber que a disposição das palavras dentro de uma frase transmite uma mensagem ao leitor. Foi trabalhada também a função dos espaços entre as palavras e que frases podem ser longas ou curtas, dependendo do número de palavras que possui.

Durante os próximos cinco encontros a pesquisadora trabalhou a consciência de palavras, desenvolvendo a capacidade de analisá-las em sílabas, levando os alunos a descobrir que algumas palavras podem ser divididas em partes menores – as sílabas, podendo criar palavras a partir de sílabas separadas. Este conteúdo contribuiu para que as crianças percebessem que a estrutura de uma palavra independe do seu significado.

Os três encontros seguintes foram destinados à introdução dos fonemas iniciais e finais, levando as crianças a se concentrarem no fonema inicial de uma palavra e a descobrir como são os sons desses fonemas quando produzidos de forma isolada. Por exemplo, a palavra “mar” passa a ser “ar” se retirarmos o primeiro som; ou ainda criar outras palavras substituindo o som inicial. Se acrescentarmos /v/ na palavra *ela*, teremos *vela*; se trocarmos o /v/ por /b/ teremos *bela*. Uma vez estabelecidos esses conhecimentos, trabalhamos os fonemas finais de uma palavra.

Os últimos encontros foram destinados à segmentação de palavras em sons individuais (os fones), por exemplo, a palavra *uva* pode ser pronunciada da seguinte forma - /u/ /v/ /a/. Estes encontros fizeram com que a criança direcionasse sua atenção para a pronúncia, articulação e forma gráfica dos fonemas. Dessa forma, os educandos passaram a perceber o som de unidades menores que até então eram imperceptíveis durante a fala.

3.5.1 Ilustração de algumas das sessões de intervenção

3.5.1.1 Sessões 1, 2, e 3: o som das letras

O primeiro encontro foi muito prazeroso. A pesquisadora apresentou a proposta de trabalho para as crianças, explicou que as atividades não valeriam nota e que o objetivo era aprender de uma forma diferente. A pesquisadora disse que estaria com eles todos os dias nas três primeiras aulas e em seguida presenteou as crianças com um caderno, um estojo com lápis, borracha e lápis de cor.

A conversa com as crianças aconteceu de forma agradável, pois a pesquisadora já conhecia as crianças por ter lecionado na escola durante dois anos, o que contribuiu para que o vínculo com os educandos se estabelecesse de forma natural. E, para que as crianças ficassem à vontade, a pesquisadora fez uma brincadeira com o nome delas para que todos se apresentaram de forma lúdica e prazerosa.

Foi um momento muito divertido em que regras e combinados foram construídos coletivamente. A pesquisadora fez questão de deixar claro, desde o primeiro momento, que aquele era um espaço democrático onde todos poderiam perguntar sem ter medo de errar e que não seria atribuída nota para as atividades propostas.

A pesquisadora iniciou perguntando aos educandos: por que é importante saber ler e escrever? Foram muitas as respostas, tais como: passar de ano, arrumar um emprego, poder ler livros na escola, escrever bilhetes, saber o nome das coisas.

Este foi um momento muito rico, pois a pesquisadora pode esclarecer aos educandos que aprender a ler e a escrever vai além de ir bem na escola, pois é um direito de todos. E é por meio da aprendizagem da leitura e escrita que podem exercer a cidadania, ou seja, participar ativamente da vida em sociedade, influenciando de forma positiva o meio em que estão inseridos.

Após essa conversa, foram trabalhados os nomes e os sons das letras.

A pesquisadora levou o grupo a pensar no som das vogais, pois estas são mais fáceis de identificar, uma vez que o som coincide com o nome, por exemplo, quando ouvimos a palavra “*beleza*”, se prolongarmos os sons das vogais conseguimos ouvi-las nitidamente (*beeee/leee/zaaa*).

Para que as crianças percebessem que a escrita é uma transcrição dos sons da fala, a pesquisadora deu como exemplo os ditongos *AI/ OI/ AU / UI /EI*, expressões utilizadas pelas crianças quando cumprimentam um amigo (*OI*), quando se machucam (*AI*), ou quando ouvem um cachorro latir (*AU*). Dessa forma, muitas crianças disseram “*nossa prô, é verdade nós falamos e escrevemos igual*”.

Durante as duas sessões seguintes a pesquisadora construiu com as crianças um alfabeto ilustrado, tendo como suporte o livro “Aprendendo a ler com as letras e sons” (Puliezi, 2016). O alfabeto construído coletivamente foi fixado na parede da sala e as crianças o consultavam sempre que necessário, e ao final de cada sessão a pesquisadora construía com as crianças uma lista de palavras.

Ao final de cada sessão a pesquisadora construía com as crianças uma lista de palavras.

3.5.1.2 Sessões 4, 5, 6, 7 e 8: Rimas (reconhecimento, identificação e produção de rimas)

O objetivo dessas sessões era direcionar a atenção das crianças para a estrutura sonora das palavras, além de relacionar o som à grafia das palavras. Para isso, foram utilizados jogos e atividades com rimas. As atividades desenvolvidas, em sua maioria, consistiam em músicas, parlendas e poesias conhecidas pelas crianças. Como ponto de partida para o trabalho com as rimas, a pesquisadora apresentou a sílaba *ÃO*, contando uma historinha de como essas duas letras se juntaram (Puliezi, 2006). As crianças se divertiram muito com a história.

Em seguida, entregou para as crianças folhas com músicas, parlendas e poesias que apresentavam rimas (A canoa virou; Cadê o toucinho que estava aqui?; A barata diz que tem; Um, dois, feijão com arroz; Suco gelado; Hoje é domingo; entre outras).

Depois de trabalhar a oralidade as rimas, chamando a atenção das crianças para as palavras que rimavam entre si, como: *gelado/arrepiado/namorado; domingo/cachimbo ouro/touro*, a pesquisadora fez um registro com as crianças de atividades relacionadas às músicas, parlendas e poesias, além de outras atividades¹⁷.

Durante todas as atividades a pesquisadora enfatizou a relação entre fonema e grafema, e aos poucos as crianças percebiam e refletiam sobre essa relação, surgindo manifestações do tipo: “*prô agora eu entendi que preciso prestar atenção quando a gente fala, senão eu escrevo errado*” (Elena).

Outra estratégia muito utilizada pela pesquisadora foram jogos de linguagem que trabalham as rimas de diversas formas (Adams et al., 2006). Uma vez que a escrita é a transcrição da fala e isso precisava ficar muito claro para as crianças.

¹⁷ Cf.: anexo 16.

3.5.1.3 Sessões 9, 10, 11, e 12: Consciência de palavras e frases

Para as crianças compreenderem como funciona o sistema de escrita alfabética é necessário que quem ensina os conduza a refletir sobre a estrutura da língua. Nesse bloco de sessões as atividades foram direcionadas para que as crianças começassem a perceber, na corrente da fala, as palavras e conseqüentemente as frases.

Adams et al. (2006, p. 65) indica três propriedades básicas das frases: a) as frases são cadeias linguísticas pelas quais transmitimos nossos pensamentos; b) as frases são compostas de seqüências de palavras com um significado, portanto, são passíveis de serem faladas; c) o significado de uma frase dependerá das palavras que ela venha a conter e da ordem específica dessas palavras.

Partindo desses princípios, a pesquisadora trabalhou essas noções com as crianças de forma lúdica, pois para aprender a ler e a escrever as crianças precisam ordenar as palavras que vão sendo aprendidas ao longo do tempo, numa seqüência específica, a fim de comunicar algo a alguém, ou seja, que consiga expressar seus pensamentos por meio de frases escritas. Algo que apenas se adquire com o tempo e com um ensino explícito.

Dessa forma, em uma das atividades a pesquisadora distribuiu para as crianças parlendas, músicas e poesias, que elas sabiam de memória, só que dessa vez elas estavam fatiadas, assim as crianças precisavam lembrar da ordem das palavras para montar a música.

Em outra atividade, a pesquisadora colocou sobre a mesa várias palavras, inclusive artigos, e construiu com as crianças frases, mostrando a elas que as palavras se repetem nas variadas frases, e que é possível também utilizar as mesmas palavras e construir frases diferentes e com sentidos diferentes.

A pesquisadora explicou para as crianças que “uma frase é como uma história bem curtinha” (Adams et al., 2006, p. 66). A partir dessa explicação levou uma caixa com vários objetos e as crianças, de olhos fechados, pegavam um objeto e em seguida tinha de formar uma frase a partir do objeto sorteado.

Na segunda parte da brincadeira, a pesquisadora solicitou que elas registrassem a frase na lousa. Nesse momento, foi trabalhada a necessidade e a importância de se colocar espaços em branco entre as palavras.

Em uma das brincadeiras a pesquisadora escreveu na lousa frases sem sujeito, como: “*tem cabelo comprido*”; “*fez aniversário*”; “*ganhou um presente*”, com o intuito de explicar que as frases precisam dizer sobre quem ou o que estão falando. Em seguida, pediu para as crianças completarem as frases que estavam sem sujeitos.

3.5.1.4 Sessões 13, 14, 15, 16 e 17: Consciência silábica

De acordo com Adams et al. (2006, p. 77), as sílabas da língua falada são mais fáceis de se perceber, pois “correspondem as pulsações do som da voz, bem como aos ciclos de abertura e fechamento das mandíbulas”. A autora refere que, sendo a consciência silábica um passo importante para o desenvolvimento da consciência fonêmica, é importante que o professor esteja atento a qualquer dificuldade que a criança possa ter no desenvolvimento dessa habilidade, dispensando ao educando o auxílio necessário na superação da dificuldade.

Os autores dão alguns conselhos ao realizar os jogos/atividades com as crianças: a) utilizar palavras conhecidas pelas crianças; b) pronunciar de forma clara as sílabas sem distorcê-las e considerando a ortografia das palavras; c) para fortalecer o conceito de sílabas, elas devem ser trabalhadas marcando palmas para seus próprios nomes e avançando para outras palavras.

Para o desenvolvimento dessa habilidade a pesquisadora utilizou, primeiramente, jogos com palavras conhecidas pelas crianças, articulando de forma clara as sílabas; a princípio sempre trabalhados na oralidade, para depois serem registrados pelas crianças.

O primeiro jogo consistia em bater palmas para cada sílaba das palavras ditas pela pesquisadora, em seguida, deveriam dizer o número de sílabas da palavra. Em continuidade, as crianças foram chamadas à frente, uma a uma, para conduzir a brincadeira. Uma variação desse jogo consistia em dar passos para contar as sílabas, em vez de palmas.

E residuiu em mais um momento em que as crianças aprenderam “*brincando*”. Em cada sessão a pesquisadora desenvolvia no mínimo dois jogos com as crianças, pois a intenção era proporcionar a eles um ambiente agradável onde pudessem aprender de forma prazerosa, utilizando diferentes linguagens que não a escrita, como por exemplo: corporal, musical, entre outras.

Dando continuidade ao trabalho com a consciência silábica, as crianças receberam folhas com atividades variadas que foram trabalhadas nas demais sessões, lembrando que sempre ao final de cada sessão a pesquisadora construía com as crianças uma lista de palavras, as quais, depois da leitura, eram separadas em sílabas.

3.5.1.5 Sessões 18,19 e 20: Consciência de fonemas iniciais e finais

As atividades desse bloco tiveram como objetivo levar as crianças a entender que as palavras são formadas de partes menores que as sílabas, ou seja, as palavras são formadas por fonemas, que, apesar não serem ouvidos na corrente da fala, estão presentes nas palavras, portanto, é necessário saber identificá-los. Segundo Adams et al. (2006), os fonemas têm uma identidade e podem ser distinguidos uns dos outros.

Como os fonemas são difíceis de serem ouvidos, uma estratégia utilizada pela pesquisadora consistiu em fazer com que as crianças sentissem os fonemas na boca. Durante as atividades, elas tinham de repetir os fonemas, comparando uns com os outros até sentirem o ponto de articulação de cada um, e a pesquisadora perguntava: “o que você está fazendo com seus lábios, sua língua, sua boca e sua voz ao produzir o som de /m/, /b/, /v/ e assim por diante” (Adams et al., 2006, p. 87).

Dessa forma, durante as atividades as crianças foram levadas a encontrar os sons iniciais e finais das palavras. A pesquisadora enfatizou a importância dos fonemas finais, que são mais difíceis de serem ouvidos, podendo assim ser omitidos durante a fala corrente, e conseqüentemente durante a escrita, quando as crianças estão iniciando seu processo de alfabetização, como é o caso de “Pedro foi comê”, “Eu vô fala”, em vez de “Pedro vai comer” e “Eu vou falar”.

Por esse motivo, a pesquisadora insistiu em atividades que ajudassem as crianças a descobrir esses sons e a grafá-los corretamente.

3.5.1.6 Sessões 21, 22, 23 e 24: consciência fonêmica

Para aprender a ler e a escrever em sistema de escrita alfabética, é preciso entender e reconhecer a existência dos fonemas, saber que palavras são constituídas por uma sequência de fonemas. No entanto, é muito difícil para as crianças, que estão se apropriando do sistema de escrita alfabética, fazer esse mapeamento, pois os fonemas são as menores unidades da língua.

Existem outras razões para justificar a dificuldade de identificação de um fonema, porque o fonema, além de ser a menor unidade da língua, não tem significado, o que dificulta sua percepção, uma vez que é natural prestarmos atenção em sons que tenham significado. Durante o fluxo da fala, a emissão de um fonema torna-se quase imperceptível, isso sem falar nas variedades linguísticas decorrentes de características sonoras próprias de cada pessoa (Adams et al., 2006).

Adams ainda refere que por essa razão os fonemas são mais bem distinguidos se observarmos o ponto de articulação, prestando atenção nos lábios e na língua quando de sua emissão, do que propriamente como soam. Dessa forma, a pesquisadora priorizou jogos e atividades que trabalhassem o ponto de articulação dos fonemas associando-o ao som emitido por essa articulação.

A primeira atividade foi colocar as crianças uma em frente a outra enquanto produziam os fonemas, para elas começarem a perceber como esses sons eram emitidos, propiciando sua percepção. Outra atividade consistiu em apresentar para as crianças várias fichas contendo palavras de duas sílabas, por exemplo: *bala*, *mala*, *pato*, *gato*, e pedir para que pronunciassem as palavras bem devagar, focando nos sons iniciais, prestando bastante atenção na mudança de articulação ao pronunciar as palavras.

Em outra atividade, a pesquisadora solicitou que as crianças trocassem o fonema inicial e final de alguma palavras e verificassem que tirando ou trocando os fonemas iniciais encontrariam outras palavras, por exemplo: *mar* sem o fonema inicial /m/ fica *ar*, sem o fonema final /r/ fica *ma.*; se trocarmos o primeiro fonema da palavra *cor* /c/ e colocarmos /d/ ou /p/ teremos *dor* e *por*. Logo, as crianças começaram a entender o conceito de fonema e passaram a prestar atenção ao escrever palavras.

De um modo geral, as crianças encontravam muita dificuldade em compreender o fonema e por vezes faziam muita confusão com as sílabas. E aos poucos, a pesquisadora mostrava as diferenças entre sílabas e fonemas.

IV APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

4.1 RESULTADOS DO PRÉ-TESTE

As provas do pré-teste mostraram em que nível de linguagem escrita e de consciência fonológica se encontram as sete crianças do grupo de intervenção. As tabelas 2 a 14 exibem o resultado de cada criança em Linguagem Escrita e em Consciência Fonológica.

4.1.1 Resultados das provas de Linguagem Escrita

No intuito de avaliar a linguagem escrita foram aplicadas provas reconhecimento: do nome das letras, de palavras, de frases e leitura de palavras isoladas. Por meio dessas provas, foi possível conferir o desempenho da habilidade de decodificação de cada criança. E, para avaliar o desempenho na habilidade de escrita, aplicadas provas de escrita de palavras e frases por meio de ditado, provas de escrita de palavras por figuras.

4.1.1.1 Leitura

A tabela 2 mostra o resultado da prova de reconhecimento do nome das letras. Para essa atividade, foi computado zero para o não reconhecimento da letra ou nomeação incorreta e um ponto para o reconhecimento da letra. A pontuação máxima para esta atividade foi de 26 pontos.

Tabela 2 – Resultado das sete crianças na prova de reconhecimento do nome das letras (pré-teste)

NOME	M	R	E	D	F	U	J	T	G	Z	I	C	A	V	N	X	O	P	Q	S	B	H	L	W	K	Y	TOTAL
1. CLAUDIO	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	18
2. DANILO	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	20
3. ELENA	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	24
4. FABIO	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	23
5. GABRIEL	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	23
6. MARIA JULIA	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	22
7. PAULO HENRIQUE	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	25
TOTAL	7	7	6	7	6	7	6	7	5	6	7	3	7	6	5	7	7	6	6	6	7	6	7	2	6	3	155

Fonte: A autora.

Como podemos verificar, nenhuma criança reconheceu todas as letras. Vale ressaltar que as sete crianças frequentam a escola há pelo menos três anos, portanto, já deveriam, pelo menos, conhecer o nome das letras do alfabeto, sua forma e som correspondente. Esse é um conhecimento indispensável no início da escolarização, mais precisamente, é imprescindível para que se tenha êxito no processo de alfabetização.

Para desenvolver a habilidade de decodificação, condição necessária para uma leitura e escrita proficiente, é preciso que a criança reconheça as letras do alfabeto, conheça o seu som e sua grafia. É a partir desse conhecimento que a criança passa a formar sílabas, palavras e frases.

Podemos perceber, de acordo com a tabela, que as letras que as crianças tiveram mais dificuldades em identificar foram as que não são muito utilizadas na escrita de palavras no português do Brasil (W e Y), e a letra C, que a maioria identificou como “K”, em vez de “C”.

A tabela 3 apresenta o resultado das sete crianças na prova de reconhecimento de palavras, na qual as crianças deveriam assinalar a palavra correspondente à imagem. Computou-se um ponto para cada alternativa correta e zero para cada alternativa incorreta, totalizando um escore de seis pontos para cada criança, sendo que o escore do grupo é de 42 pontos.

Tabela 3 – Resultado das sete crianças na prova de reconhecimento de palavras (pré-teste)

NOME	BOTA	FACA	BANANA	CENOURA	BALÃO	LIVRO	TOTAL
1. CLAUDIO	1	1	1	1	0 (GALÃO)	0 (LITRO)	4
2. DANILO	1	1	1	0 (CEGONHA)	1	1	5
3. ELENA	1	1	1	1	0 (MELÃO)	0 (LIVRE)	4
4. FABIO	1	1	1	1	1	1	6
5. GABRIEL	0 (BOCA)	1	0 (BAIANA)	1	0 (BASTÃO)	0 (LIVRE)	2
6. MARIA JULIA	1	1	1	1	1	1	6
7. PAULO HENRIQUE	1	1	1	1	1	1	6
TOTAL	6	7	6	6	4	4	33

Fonte: A autora.

Como podemos observar, três crianças acertaram todas as palavras; uma criança acertou cinco palavras; duas crianças acertaram quatro palavras; e uma criança acertou apenas duas palavras.

Com esse resultado, podemos perceber que as crianças ainda não adquiriram a habilidade de decodificação. As palavras que fizeram parte dessa atividade são usadas com muita frequência na sala de aula, contudo, mesmo assim as crianças encontraram dificuldade em realizar a atividade.

As palavras que foram utilizadas para compor as alternativas se diferenciam apenas por uma letra (BOLA, BOTA, BOCA), nesse caso, a criança pode ter usado a estratégia de leitura por analogia, quando se utiliza de parte de uma palavra conhecida para ler palavras desconhecidas, além do apoio visual (imagem) que a atividade oferecia.

Quando a criança ainda não adquiriu uma leitura automatizada, o uso de estratégias como a analogia não favorece a aprendizagem, porque a criança tenta “adivinhar” qual é a palavra em vez de tentar decodificá-la.

A tabela 4 apresenta o resultado das sete crianças na prova de leitura de frases, em que elas deveriam escolher a frase que corresponde à cada cena. A atividade foi de múltipla escolha, com quatro alternativas e computado um ponto para cada acerto e zero para o erro, totalizando um escore de quatro pontos para cada criança. Na tabela está descrita a frase incorreta atribuída pela criança.

Tabela 4 – Resultado das sete crianças na prova de leitura de frases (pré-teste)

NOME	O SAPO ESTÁ DANÇANDO	AS CRIANÇAS ESTÃO ESTUDANDO	AS CRIANÇAS ESTÃO ANDANDO DE BICICLETA	AS CRIANÇAS ESTÃO EM UMA ESCOLA	TOTAL
1. CLAUDIO	0 (O SAPO VÊ A MINHOCA)	1	1	1	3
2. DANILO	1	0 (AS CRIANÇAS ESTÃO CORRENDO)	0 (AS CRIANÇAS ESTÃO COMENDO)	0 (AS CRIANÇAS ESTÃO NO PARQUE)	1
3. ELENA	1	0 (AS CRIANÇAS ESTÃO DORMINDO)	0 (AS CRIANÇAS ESTÃO DORMINDO)	1	2
4. FABIO	0 (O SAPO ESTÁ CORRENDO)	1	1	1	3
5. GABRIEL	1	1	1	0 (AS CRIANÇAS ESTÃO NO PARQUE)	3
6. MARIA JULIA	0 (O SAPO PULA NO LAGO)	1	0 (AS CRIANÇAS ESTÃO DORMINDO)	1	2
7. PAULO HENRIQUE	1	1	1	1	4
TOTAL	4	5	4	5	18

Fonte: A autora.

Como podemos observar, apenas uma criança reconheceu as quatro frases propostas e três reconheceram três frases propostas. Porém, da mesma forma que na atividade de reconhecimento de palavras, não é possível dizer que são capazes de decodificar, pois neste caso além do apoio visual da cena, podem ter usado a estratégia da predição que envolve o uso de alguma informação contida na frase e de uma ou mais letras para tentar ler (adivinhar) a palavra. Duas crianças acertaram duas questões e uma criança acertou apenas uma.

A tabela 5 apresenta os resultados da prova de leitura de palavras isoladas. Todas as palavras foram registradas da mesma forma que foram lidas pelas crianças. Para análise desta atividade foi computado os seguintes valores: zero para uma tentativa malsucedida de leitura; um ponto para leitura de partes da palavra, com omissão/adição, ou troca de letras ou sílabas; dois pontos para a leitura correta. A pontuação máxima para esta atividade é de 24 pontos para cada criança, com um escore de 168 pontos.

Tabela 5 – Resultado das sete crianças na prova de leitura de palavras isoladas (pré-teste)

NOME	DUAS	FALA	CAFÉ	AGUA	CHUVA	FESTA	PORTA	PAPAI	DEPOIS	LETRAS	FOLHAS	CHAPÉU	TOTAL
1. CLAUDIO	0 (DAA)	2	2	2	0 (ANDA)	0 (KASADO)	0 (ESPELHO)	1 (PAI)	0 (TAVAI)	1 (LETURA)	0 (OSSAPA)	1 (RIPEU)	9
2. DANILO	0 (Não leu)	1 (FACA)	0 (Não leu)	0 (AVIÃO)	0 (Não leu)	0 (FACA)	0 (PEIXE)	0 (Não leu)	0 (Não leu)	0 (LARANJA)	0 (Não leu)	0 (Não leu)	1
3. ELENA	2	2	1 (CAFÁ)	2	1 CUVA	1 (FERTA)	1 (PORCO)	1 (PAPA)	2	1 (LERTAS)	1 (FORGAS)	1 (CAPEU)	16
4. FABIO	2	2	2	0 (AJU)	0 (Não leu)	2	1 (POTERRA)	1 (PAPAVI)	1 (DEPOLIS)	0 (Não leu)	0 (Não leu)	0 (Não leu)	11
5. GABRIEL	0 (DADO)	1 (FACA)	1 (CASA)	0 (ARVORE)	0 (Não leu)	0 (FACA)	0 (Não leu)	0 (Não leu)	0 (DADO)	1 (LEÃO)	0 (FACA)	0 (CASA)	3
6. MARIA JULIA	1 (DUSSA)	2	0 (Não leu)	0 (JARRU)	0 (Não leu)	1 (FASTA)	0 (TORRADA)	0 (MARI)	0 (TEXTO)	0 (Não leu)	0 (Não leu)	0 (Não leu)	4
7. PAULO HENRIQUE	2	2	2	2	1 (CEGUVA)	2	1 (PROTA)	2	2	2	0 (FLOGAS)	0 (Não leu)	18
TOTAL	7	12	8	6	2	6	3	5	5	5	1	2	62

Fonte: A autora.

As crianças encontraram muita dificuldade na realização dessa atividade, tendo de colocar em jogo todos os conhecimentos já adquiridos para conseguir ler todas as palavras. Como já dissemos anteriormente, é preciso fazer a relação entre fonema e grafema para garantir a leitura das palavras.

Como podemos observar, apenas duas crianças tiveram uma pontuação acima de 12 pontos (18 e 16), e cinco crianças tiveram uma pontuação muito abaixo do esperado (1, 3, 4, 9 e 11), o que denota que as sete crianças ainda não adquiriram a habilidade de decodificação, ainda leem palavras utilizando outras estratégias, como analogia e predição.

4.1.1.2 Escrita

A tabela 6 mostra o resultado das sete crianças na prova de escrita de palavras por imagem (chuveiro, tartaruga, bolo, árvore, caminhão e coelho), em que deveriam grafar a palavra de acordo com a imagem apresentada. Foi atribuído zero para a escrita de palavra sem a correspondência grafema/fonema; um ponto para escrita com alguma correspondência grafema/fonema (letra ou sílaba); dois pontos para escrita correta, porém, sendo admitido algum erro de grafia; três pontos para escrita da palavra correta.

O total de pontos é 126, sendo 18 pontos para cada criança. As palavras escritas incorretamente fazem parte da tabela para possibilitar diagnóstico da natureza do erro cometido pelas crianças.

Tabela 6 – Resultado das sete crianças na prova de escrita de palavras por figuras (pré-teste)

NOME	CHUVEIRO	TARTARUGA	BOLO	ÁRVORE	CAMINHÃO	COELHO	TOTAL
PONTUAÇÃO MÁXIMA →	3	3	3	3	3	3	18
1. CLAUDIO	0 (ELANCAE)	1 (TAGOLALHO)	3	1 (AVCAFA)	1 (HOCAEÃO)	1 (COLALHO)	7
2. DANILO	1 (SUVRO)	1 (TARURA)	3	1 (AFORE)	1 (CMIRO)	1 (PUEMLO)	8
3. ELENA	1 (CUVERO)	1 (TARUGHA)	3	1 (AVORI)	2 (CAMIÃO)	3	11
4. FABIO	1 (GUVERO)	1 (TARU)	3	2 (AVORE)	2 (CAMIÃO)	3	12
5. GABRIEL	0 (SUAGOSTE)	1 (TAVOSEITE)	1 (BOIGA)	1 (AVIE)	1 (KIESE)	0 (SUSEFAFO)	4
6. MARIA JULIA	1 (JAVRO)	1 (TARUTA)	3	1 (AVOVE)	2 (CAMIÃO)	2 (COELO)	10
7. PAULO HENRIQUE	1 (SUVER)	2 (TATARUGA)	3	2 (AVORE)	1 (CAMIE)	2 (CUELO)	11
TOTAL	5	8	19	9	10	12	63

Fonte: A autora.

Observamos que não foi alcançada a pontuação máxima por nenhuma criança. As que obtiveram melhor pontuação (12, 11 e 10) apresentaram acertos e erros semelhantes nas mesmas palavras, como na grafia das palavras “tartaruga, bolo, árvore e caminhão”

É possível perceber que os erros apresentados por estas crianças foram de análise fonológica, representando alguns fonemas erroneamente. Verifica-se também a omissão do “r” na escrita da palavra “árvore e tartaruga” indicando assim a não percepção deste fonema. Isso pode ocorrer quando a criança não é ensinada de forma explícita o nome, som e forma das letras.

Dessa forma, ao grafar uma palavra omite alguns fonemas, pois ainda não adquiriu as habilidades metalinguísticas, ou seja, a capacidade de pensar sobre a própria língua de forma a priorizar os aspectos fonológicos da linguagem oral em detrimento do significado das palavras que compõem a fala.

Outra hipótese tem a ver com a estrutura da sílaba. No processo de alfabetização é comum o professor enfatizar a estrutura consoante/vogal (CV) – podendo ocorrer grafias incompletas por parte das crianças ao escrever palavras, omitindo uma ou mais letras.

Podemos observar também que somente uma criança errou a palavra “bolo”. A escrita correta dessa palavra, pela maioria crianças, pode ter ocorrido pelo fato de ser uma palavra de alta frequência no cotidiano de sala de aula, ou seja, os professores utilizam muito essa palavra por ter uma estrutura silábica simples (CV) no início da escolarização, podendo a sua grafia ter sido memorizada pelos educandos.

A tabela 7 apresenta os resultados da prova de escrita de frases. A criança foi solicitada a escrever quatro frases, cada uma composta por quatro palavras, incluindo artigos e preposições. As frases foram ditadas pela pesquisadora e foi atribuído zero para cada palavra escrita de forma incorreta e um ponto para cada palavra escrita corretamente e sem nenhum erro de grafia. Totalizando escore de 16 pontos para cada criança e 112 pontos para o grupo das sete crianças.

Da mesma forma que a tabela anterior, a forma como as crianças escreveram as frases estão registradas na tabela, a fim de possibilitar uma análise da natureza do erro cometido pelas crianças.

Tabela 7 – Resultado das sete crianças na prova de escrita de frases (pré-teste)

NOME	O MACACO ESTÁ DANÇANDO	AS CRIANÇAS ESTÃO BRINCANDO	OS MENINOS JOGAM BASQUETE	EU GOSTO DA ESCOLA	TOTAL
1. CLAUDIO	2 (O MACACO É CMALO)	0 (A CRIÇÃO É CANA)	0 (O CLOHO É CALOCA)	0 (E CALONA É ESOCA)	2
2. DANILO	1 (OMACOITAMRO)	0 (ATMLDOPOEL)	0 (OMOTBATE)	0 (EFOTOEL)	1
3. ELENA	2 (O MACACO TACONEMO)	1 (AS QUISÃOOSA TAQUINO)	0 (O MINHO TAGOGETE)	1 (E GOTO DA ECOLA)	4
4. FABIO	2 (O MACACO TADÃO SAPINO)	1 (AS CINÃOSATABICÃO)	1 (OS MANIHOBACETETA)	1 (E GOTEDA SECOLA)	5
5. GABRIEL	1 (O MAOSEFO)	0 (AEFISOBO)	0 (BOFEBO)	0 (EBOTBARCA)	1
6. MARIA JULIA	2 (O MACACO É TAMASO)	0 (A E TEMASEARICA)	0 (O LE ELBATE)	0 (NE TEBAECLA CELESA)	2
7. PAULO HENRIQUE	2 (O MACACO ETA COMENDO)	1 (AS CRIEÇAS ESTA BICENO)	1 (OS MININO GO GOGABACETE)	3 (EU GOSTO DA SICOLA)	7
TOTAL	12	3	2	5	22

Fonte: A autora.

Esses resultados mostram que nenhuma criança escreveu corretamente todas as palavras que compunham as frases. As sete crianças obtiveram resultados muito abaixo do esperado. Podemos observar ainda que cinco crianças acertaram a escrita da palavra “macaco”, o mesmo que ocorreu com a escrita da palavra “bolo” da prova anterior, trata-se de uma palavra muito utilizada nas brincadeiras infantis como nas cantigas e parlendas, podendo, da mesma forma, ter sido memorizada pelas crianças.

É possível perceber também que todas as crianças apresentaram segmentações não convencionais, aglutinando e segmentando palavras de forma incorreta. Ao escrever frases as crianças se deparam com a dificuldade de estabelecer limites entre as palavras, tomando como referência a linguagem oral, que é contínua.

A criança, no início da escolarização, precisa ser ensinada de forma explícita a ordem das palavras dentro de uma frase e entender que estas devem ser separadas por espaços em branco, apesar de na linguagem oral serem ditas de forma contínua.

Isso se torna ainda mais difícil quando se trata de artigos e preposições. No início da alfabetização é comum surgir as segmentações não convencionais, aparecendo estruturas como “Eu gosto da escola” quando não se sabe onde deve ser inserido o espaço ou “E u gosto da es cola”, inserindo espaços indevidos.

Podemos perceber também erros de grafia quando a palavra apresenta sílabas anasaladas. Nesse caso, há ausência de marcadores para indicar a nasalização, como é o caso de “criança” e “brincando” (Guimarães, 2005).

A tabela 8 mostra o resultado da prova de escrita de palavras ditadas pela pesquisadora, para a análise dessa atividade foram atribuídos os seguintes valores: zero para a escrita pré-alfabética, ou seja, sem nenhuma correspondência entre grafema e fonema (letra e som); um para a escrita com alguma correspondência entre grafema e fonema, seja para letra da sílaba inicial, final ou intermediária; dois para escrita de palavra inteira, utilizando correspondência grafema/fonema e com erros de grafia; três para escrita de palavra inteira, utilizando correspondência grafema/fonema sem erros de grafia. A pontuação máxima para essa atividade é de 51 pontos.

Tabela 8– Resultado das sete crianças na prova de ditado de palavras (pré-teste)

NOME	GELADO	CAVALO	BETERRABA	ZEBRA	TELEFONE	ESTUDANTE	QUEJO	BICICLETA	COQUEIRO	CASAMENTO	DETETIVE	ESQUILO	SEREIA	LIMONADA	CARAMELO	GELATINA	BIGODE	TOTAL
1. CLAUDIO	1 (GHALO)	1 (CALOVA)	1 (BACO)	1 (ZABOCA)	0 (BACANOS)	0 (BAZALIA)	0 (VARO)	0 (BAIABIA)	1 (COCALHO)	1 (CASACLA)	0 (QUECO)	0 (FACO)	0 (CACACLA)	0 (COLOCO)	1 (CAOABI)	1 (GELACO)	0 (BOCAMO)	8
2. DANILO	1 (JEA)	1 (KLO)	1 (BETRA)	1 (ZBA)	1 (TENE)	1 (TUDTE)	1 (QJO)	1 (BIETA)	1 (COORO)	1 (KALTO)	1 (DOV)	1 (EPIRO)	1 (CEA)	1 (LONADA)	1 (CAKO)	1 (MLATI)	1 (BIA)	17
3. ELENA	3	3	2 (BETERABA)	2 (ZEBZA)	2 (TELEFENE)	2 (ETUDETE)	2 (QUEJO)	2 (BICQUETA)	2 (COQUERO)	2 (CASAMETO)	1 (DETIVE)	2 (EQUILO)	2 (CEREA)	3	2 (CARAMELO)	3	3	38
4. FABIO	3	3	2 (BETERABA)	1 (ZERARE)	3	1 (ESTUDÃO)	2 (QUEGO)	1 (BASTA)	2 (COQUERO)	1 (CASAMETO)	1 (DETIVE)	2 (ESCILO)	2 (CEREA)	3	3	1 (GALATE)	1 (BISIBATA)	32
5. GABRIEL	1 (GEBZA)	0 (KABACO)	1 (BATBA)	1 (ZEABK)	1 (TEIGE)	0 (EBUT)	1 (KEIEBU)	1 (BIETBA)	0 (KCEBO)	0 (KCEBO)	0 (PFBI)	0 (ESIBO)	1 (CEBA)	1 (LBA)	0 (KBABO)	1 (GEBZA)	1 (BIBE)	10
6. MARIA JULIA	1 (GLDO)	3	1 (BTRAB)	1 (ZAB)	2 (TELEFOLE)	1 (ETOBTE)	2 (QEOJ)	1 (BISIEIVA)	1 (ROQUERO)	1 (CAZETO)	1 (BTIAV)	1 (ESILO)	1 (SIVHA)	1 (LILOMAR)	1 (CARULO)	2 (GELATIMA)	2 (BIDODE)	23
7. PAULO HENRIQUE	3	3	2 (BETERABA)	3	3	1 (SETUDETE)	2 (QUEGO)	1 (BICICLETA)	1 (COQUERO)	1 (CASAMETO)	3	2 (ESECILO)	2 (SERENHA)	3	3	3	3	39
TOTAL	13	14	10	10	12	6	10	7	8	7	7	8	9	12	11	12	11	167

Fonte: A autora.

Como podemos observar, cinco crianças tiveram pontuação muito abaixo do esperado e duas conseguiram pontuação um pouco melhor (32 e 39). É possível perceber que, de um modo geral, as crianças ainda não adquiriram a habilidade de decodificação, pois apresentaram erros de diversas ordens.

Guimarães (2005), em uma análise de erros de grafia, organizou 13 categorias, das quais apontamos algumas com relação à escrita das crianças:

- erros relacionados à análise fonológica, com apoio na oralidade, por exemplo: queijo (queijo), coquero (coqueiro) e cerea (sereia);
- erros de omissão de letras nas sílabas com estrutura complexa, como: beteraba (beterraba), zeba (zebra), biciqueta (bicicleta);
- erros que denotam ausência de nasalização, como: estudete (estudante), cazameto/casameto (casamento);
- erros decorrentes do desconhecimento da origem das palavras, como no caso de escolhas entre o “s” ou “z”, entre vogais: cazamento (casamento).

O ensino explícito das relações entre fonema e grafema baseado em uma instrução fônica, torna-se essencial para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

4.1.1.3 Síntese das avaliações de Linguagem Escrita

A tabela 9 apresenta o resultado das sete crianças na avaliação de linguagem escrita.

Tabela 9 – Resultado das sete crianças na avaliação da linguagem escrita (pré-teste)

NOME	RECONHECIMENTO DE LETRAS	RECONHECIMENTO DE PALAVRAS	RECONHECIMENTO DE FRASES	LEITURA DE PALAVRAS	ESCRITA DE PALAVRAS POR FIGURAS	ESCRITA DE FRASES	DITADO DE PALAVRAS	TOTAL	
PONTUAÇÃO MÁXIMA →	26	6	4	24	18	16	51	145	
1. CLAUDIO	18	4	3	9	7	2	8	51	35%
2. DANILO	20	5	1	1	8	1	17	53	37%
3. ELENA	24	4	2	16	11	4	38	99	68%
4. FABIO	23	6	3	11	12	5	32	92	63%
5. GABRIEL	23	2	3	3	4	1	10	46	32%
6. MARIA JULIA	22	6	2	4	10	2	23	69	48%
7. PAULO HENRIQUE	25	6	4	18	11	7	39	110	76%
TOTAL	155	33	18	62	63	22	167	520	51%

Fonte: A autora.

Esta tabela demonstra que quatro crianças apresentaram menos de 50% de acertos nas provas de linguagem escrita e três estão entre 60 e 75%, o que sugere que estes educandos apresentam atrasos importantes no processo de alfabetização. Era esperado que as crianças tivessem melhor desempenho na prova de reconhecimento de letras, pois conhecer o princípio alfabético é o primeiro passo para aprender a ler e escrever.

Não podemos perder de vista que essas crianças estão na escola há, no mínimo, três anos, isso sem falar dos anos em que estiveram na Educação Infantil. Embora essa fase da escolarização não tenha o propósito de alfabetizar, as crianças são expostas a um ambiente alfabetizador, podendo ser trabalhado de forma lúdica o alfabeto e atividades que propiciem o desenvolvimento da consciência fonológica.

No entanto, o que percebemos com esses resultados é uma lacuna na função da escola, no sentido de proporcionar o desenvolvimento dessas habilidades, mesmo durante a educação infantil, e assim garantir que essas crianças ingressem no Ensino Fundamental mais preparadas para serem alfabetizadas; uma vez que pesquisas na área de Psicologia Cognitiva da Leitura apontam a consciência fonológica como uma habilidade que favorece a aprendizagem da linguagem escrita.

Ainda podemos perceber que estes resultados sugerem que os educandos apresentam mais facilidade nas provas de reconhecimento de palavras e frases quando há o apoio de uma imagem.

Quando são solicitados a escreverem palavras ou frases, seja com apoio de imagens ou não, podemos perceber que o resultado é muito abaixo do esperado tanto para escrita de palavras por figura como para o ditado de palavras e para a escrita de frases.

Isso pode estar relacionado ao fato de que para escrever uma palavra/frase a criança precisa ouvir a palavra, fazer a correspondência fonema/grafema, para então pensar em quais, quantas e em que ordem as letras precisam ser escritas para formar palavras e ainda organizá-las em uma sequência, no caso de frases e, por fim, grafá-las.

Na decodificação, a palavra já está escrita, sendo necessário apenas identificar a letra e evocar o respectivo som e significado das palavras escritas. Dessa forma, é requerido da criança um trabalho cognitivo menor.

Nesse sentido, podemos inferir que essas crianças ainda não adquiriram a habilidade de codificação e decodificação, apesar de possuírem algum conhecimento sobre o Sistema de Escrita Alfabética, pois, em momentos em que a escolha de algumas letras é usada para escrever palavras, apresentam correspondência sonora.

4.1.2 Resultados das provas de Consciência Fonológica

Foram avaliados seis aspectos de consciência fonológica: identificação de rimas, contagem de sílabas, identificação de fonemas iniciais, contagem de fonemas, tamanho das palavras e representação de fonemas com letras.

4.1.2.1 Resultado da prova de identificação de rimas

A tabela 10 apresenta os resultados obtidos na identificação de rimas. O teste apresentava duas colunas de imagens, e as crianças deveriam formar pares de rimas ligando uma figura a outra, por exemplo: martelo/chinelo.

Para a atividade, registrou-se um ponto para acerto e zero quando a criança formava pares que não rimavam, totalizando um escore de cinco pontos. As respostas incorretas foram registradas.

Tabela 10 – Resultado das sete crianças na prova de identificação de rimas (pré-teste)

NOME	MARTELO/ CHINELO	GARRAFA/ GIRAFA	MAMADEIRA/ CADEIRA	VASSOURA/ TESOURA	LAÇO/ PALHAÇO	TOTAL
1. CLAUDIO	1	0 (GARRAFA/ CADEIRA)	0 (MAMADEIRA /)	1	0 (LAÇO/ GIRAFA)	2
2. DANILO	1	0 (GARRAFA/ PALHAÇO)	1	1	0 (LAÇO/ GIRAFA)	3
3. ELENA	1	0 (GARRAFA/ PALHAÇO)	1	1	0 (LAÇO/ GIRAFA)	3
4. FABIO	1	1	1	1	1	5
5. GABRIEL	0 (MARTELO/ CADEIRA)	1	0 (MAMADEIRA /)	1	0 (LAÇO/ CHINELO)	2
6. MARIA JULIA	1	0 (GARRAFA/ TESOURA)	0 (MAMADEIRA /)	0 (VASSOURA/ CADEIRA)	1	2
7. PAULO HENRIQUE	1	1	1	1	1	5
TOTAL	6	3	4	6	3	22

Fonte: A autora.

Como podemos observar, apenas duas crianças atingiram a pontuação máxima, daí verificamos a grande dificuldade delas em identificar rimas. Por isso, atividades com rimas deveriam ser bem trabalhadas pelo professor, considerando que parlendas e cantigas exploram muito esse aspecto e podem ser trabalhadas de forma lúdica, já que esse gênero literário faz parte do universo infantil.

Outra vantagem com relação ao trabalho com cantigas e parlendas é que as crianças sabem essas brincadeiras de memória, podendo ser trabalhadas a princípio somente na oralidade tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental. O trabalho com cantigas, parlendas, trava-línguas, poesia, etc. são excelentes estratégias para se trabalhar com rimas nos anos iniciais da escolarização.

Dessa forma, podemos inferir que essa estratégia não está sendo bem explorada, perdendo-se a oportunidade de desenvolver a consciência fonológica de forma prazerosa.

4.1.2.2 Resultado da prova de consciência silábica

A tabela 11 apresenta os resultados da atividade de consciência silábica, na qual a criança deveria olhar para a figura e registrar o número de sílabas da palavra. Para a atividade, computamos um ponto para os acertos e zero quando a criança errava o número de sílabas.

Tabela 11 – Resultado das sete crianças na prova de contagem de sílabas (pré-teste)

NOME	LAPIS	MAÇÃ	CHOCOLATE	MORANGO	ELEFANTE	TOTAL
1. CLAUDIO	1	1	0	1	0	3
2. DANILO	1	0	1	1	1	4
3. ELENA	1	1	1	1	1	5
4. FABIO	1	1	1	1	1	5
5. GABRIEL	1	1	1	1	1	5
6. MARIA JULIA	1	1	1	1	0	4
7. PAULO HENRIQUE	0	0	0	0	0	0
TOTAL	6	5	5	6	4	26

Fonte: A autora.

Os resultados mostram que as crianças não encontraram muita dificuldade na realização da atividade, uma vez que três delas tiveram a pontuação máxima, duas acertaram quatro e uma acertou três respostas.

As sílabas são mais facilmente percebidas pelas crianças. De acordo com Adams et al. (2006, p. 77), “as sucessivas sílabas da língua falada podem ser ouvidas e sentidas: elas correspondem as pulsações de som da voz, bem como aos ciclos de abertura e de fechamento das mandíbulas”.

A autora diz que, mesmo sendo relativamente mais fácil, a consciência silábica configura-se um importante passo para se desenvolver a consciência dos fonemas.

Vale ressaltar que, por opção da pesquisadora, não foram incluídas palavras monossílabas por julgar difíceis para as crianças que apresentam atrasos no processo de alfabetização.

4.1.2.3 Resultado da prova de identificação de fonemas iniciais

A tabela 12 apresenta o resultado das sete crianças na tarefa de combinar fonemas iniciais. As crianças deveriam encontrar pares de palavras que começassem com o mesmo som. Para essa prova, atribuiu-se um ponto para cada acerto e zero para cada resposta errada.

Tabela 12 – Resultado das sete crianças na prova de combinar fonemas iniciais (pré-teste)

NOME	VASO/ VIOLÃO	PORCO/ PIANO	LUA/ LAPIS	BONECA/ BOLA	REI/ RATO	TOTAL
1. CLAUDIO	0 (VASO/ PIANO)	0 (PORCO/ LAPIS)	0 (LUA/ VIOLÃO)	1	1	2
2. DANILO	1	1	0 (LUA/ RATO)	1	0 (REI/ LAPIS)	3
3. ELENA	1	1	1	1	1	5
4. FABIO	1	1	1	1	1	5
5. GABRIEL	1	0 (PORCO/ RATO)	0 (LUA/ PIANO)	1	0 (REI/ LAPIS)	2
6. MARIA JULIA	1	1	1	1	1	5
7. PAULO HENRIQUE	1	1	1	1	1	5
TOTAL	6	5	4	7	5	27

Fonte: A autora.

Os dados da tabela mostram que quatro crianças tiveram bons resultados nessa prova, acertando os cinco pares de combinar os fonemas iniciais; uma acertou três pares; e duas acertaram dois pares.

Novamente, afirmamos que, devido ao fato de as crianças já frequentarem a escola há pelo menos três anos, esse resultado está aquém do esperado para uma turma que está finalizando o 3º ano do ciclo de alfabetização.

4.1.2.4 Resultado da prova de comparar o tamanho das palavras

Tabela 13 – Resultado das sete crianças na prova de comparar o tamanho das palavras (pré-teste)

NOME	DADO/ GELADEIRA	CASA/ TELEFONE	FORMIGA/ BOI	LEÃO/ BORBOLETA	CAMINHÃO/ TREM	TOTAL
1. CLAUDIO	1	0	0	0	0	1
2. DANILO	0	1	0	0	0	1
3. ELENA	1	0	0	1	0	2
4. FABIO	1	1	1	1	0	4
5. GABRIEL	1	0	0	0	0	1
6. MARIA JULIA	1	1	0	1	1	4
7. PAULO HENRIQUE	1	1	1	1	1	5
TOTAL	6	4	2	4	2	18

Fonte: A autora.

Apenas uma criança acertou todas as questões; duas acertaram quatro; e uma acertou apenas uma questão. De acordo com os resultados, foi possível perceber também que os itens formiga/boi e caminhão/trem foram os que apresentaram maior dificuldade para as crianças.

Diante desse resultado, podemos inferir que a criança ainda mantém mais atenção ao significado da palavra, e não à sua estrutura fonêmica. Contudo, ao desenvolver a habilidade de consciência fonológica o educando superará esta dificuldade.

4.1.2.5 Resultado da prova de contagem de fonemas

A tabela 14 mostra o desempenho das sete crianças na prova de contagem de fonemas. As crianças deveriam escrever o número de fonemas das cinco imagens e, para que não houvesse dúvidas quanto às imagens, a pesquisadora nomeou todas antes do início da prova.

Foi atribuído para esta prova um ponto para cada contagem correta e zero para cada resposta incorreta. O número que está entre parênteses refere-se à contagem errada feita pela criança.

Tabela 14 – Resultado das sete crianças na prova de contagem de fonemas (pré-teste)

NOME	OVOS	URSO	LUVA	VESTIDO	MOEDA	TOTAL
1. CLAUDIO	0 (3)	0 (2)	0 (2)	0 (4)	0 (3)	0
2. DANILO	0 (2)	0 (2)	0 (2)	0 (2)	0 (3)	0
3. ELENA	0 (3)	0 (2)	0 (2)	0 (2)	0 (3)	0
4. FABIO	0 (3)	1	0 (2)	0 (4)	0 (3)	1
5. GABRIEL	0 (3)	0 (2)	0 (2)	0 (2)	0 (3)	0
6. MARIA JULIA	0 (3)	0 (2)	0 (2)	0 (3)	0 (3)	0
7. PAULO HENRIQUE	0 (2)	0 (2)	0 (2)	0 (3)	0 (3)	0
TOTAL	0	1	0	0	0	1

Fonte: A autora.

Como podemos constatar, apenas uma criança acertou uma questão. Este dado mostra que as crianças encontram muita dificuldade em identificar os fonemas, por isso, a descoberta dos fonemas é uma atividade muito difícil:

[...] os fonemas são as menores unidades da língua, o que pode ser uma das razões para que sejam difíceis de perceber. Em primeiro lugar, os fonemas não têm significado, portanto, não é natural que se preste atenção a eles durante a fala ou escuta normais. Em segundo, diferentemente das sílabas, os fones, representantes dos fonemas não podem ser facilmente diferenciados na fala corrente, de forma que é difícil para as crianças entenderem o que estão buscando ao escutar, mesmo quando tentam. Pior do que isso, são tão variáveis acusticamente que cada um deles soa mais ou menos diferente de uma pessoa que fala à outra e de uma palavra a outra (ADAMS et al., 2006, p. 103).

De acordo com Morais (1995, p. 70), “a aprendizagem da escrita e da leitura alfabéticas exige capacidades de análise da língua em fonemas e de síntese dos fonemas que não são necessárias para aprender outros sistemas de escrita”.

Logo, a descoberta dos fonemas é a tarefa mais complexa, é necessário um ensino explícito das relações entre fonema e grafema. Se a criança não receber esta instrução, encontrará muita dificuldade em desenvolver habilidades de leitura e escrita.

4.1.2.6 Resultado da prova de representar fonemas com letras

A tabela 15 demonstra o resultado das crianças na atividade de representar fonemas com letras, em que deveriam observar as imagens e escrever o nome das figuras utilizando letras.

Para essa atividade, foi computado um ponto para cada escrita correta e zero para escritas incorretas. Entre parênteses estão as escritas das crianças, quando escreveram de forma incorreta.

Tabela 15 – Resultado das sete crianças na prova de representar fonemas com letras (pré-teste)

NOME	VACA	BOMBOM	FACA	BONECA	COBRA	TOTAL
1. CLAUDIO	1	0 (SONHOVALSA)	1	0 (BANECA)	0 (SOCALA)	2
2. DANILO	1	0 (OBO)	1	0 (BOEA)	0 (OBA)	2
3. ELENA	1	0 (BOBO)	1	1	1	4
4. FABIO	1	0 (BOBO)	1	0 (BONÃOCA)	0 (CORA)	2
5. GABRIEL	0 (AA)	0 (BOO)	1	0 (BOA)	0 (KOLA)	1
6. MARIA JULIA	1	0 (BOBOÃO)	1	1	1	4
7. PAULO HENRIQUE	1	0 (BOBO)	1	0 (BONCA)	0 (COBA)	2
TOTAL	6	0	7	2	2	17

Fonte: A autora.

Como podemos perceber, nenhuma criança acertou todas as palavras. Duas crianças acertaram quatro palavras; quatro acertaram apenas duas palavras; e uma acertou apenas uma palavra. É possível perceber que palavras de alta frequência como: vaca e faca todos acertaram, além de se diferenciarem apenas por uma letra “v” e “f”.

As crianças demonstram ter algum conhecimento sobre o sistema de escrita alfabética, pois todas as palavras grafadas apresentam alguma relação entre letra e som, contudo, estão aquém do esperado para uma turma que está finalizando o 3º ano do Ensino Fundamental, o chamado “ciclo de alfabetização”.

Nesse momento da escolarização, as habilidades de decodificação já deveriam estar estabelecidas para essas crianças, que deveriam apresentar inclusive a leitura automatizada de palavras.

4.1.2.7 Síntese das avaliações da consciência fonológica

Para sintetizar os resultados das avaliações de consciência fonológica, a tabela 16 demonstra o desempenho das sete crianças nas diferentes tarefas. As tarefas são: identificação de rimas, contagem de sílabas, combinar fonemas iniciais, comparar o tamanho das palavras, contagem de fonemas e representar fonemas com letras.

Tabela 16 – Resultado das sete crianças na avaliação de consciência fonológica (pré-teste)

NOME	IDENTIFICAÇÃO DE RIMAS	CONTAGEM DE SÍLABAS	COMBINAR FONEMAS INICIAIS	COMPARAR O TAMANHO DAS PALAVRAS	CONTAGEM DE FONEMAS	REPRESENTAR FONEMAS COM LETRAS	TOTAL
PONTUAÇÃO MÁXIMA →	5	5	5	5	5	5	30
1. CLAUDIO	2	3	2	1	0	2	10 33%
2. DANILO	3	4	3	1	0	2	13 43%
3. ELENA	3	5	5	2	0	4	19 63%
4. FABIO	5	5	5	4	1	2	22 73%
5. GABRIEL	2	5	2	1	0	1	11 37%
6. MARIA JULIA	2	4	5	4	0	4	19 63%
7. PAULO HENRIQUE	5	0	5	5	0	2	17 57%
TOTAL	22	26	27	18	1	17	111 53%

Nota: A última coluna mostra a porcentagem de acerto de cada aluno

Fonte: A autora.

Como podemos observar, nenhuma criança atingiu a pontuação máxima; três acertaram menos de 50% das provas; duas ficaram na faixa de 60% das provas; e uma acertou 70% das provas. O que sugere que essas crianças não apresentam um bom desempenho nas habilidades de consciência fonológica.

4.2 RESULTADOS DO PÓS-TESTE

Após a realização de 24 sessões de intervenção em linguagem escrita em concepção fônica, houve outra avaliação para obter nova medida das habilidades de linguagem escrita e consciência fonológica dos educandos, com o objetivo de verificar o impacto dessa intervenção. Os resultados do pós-teste constam nos anexos 13 e 14 sob a forma de tabelas e seguem o mesmo delineamento do pré-teste, portanto, com os resultados de linguagem escrita e consciência fonológica.

É fundamental observarmos a frequência dos participantes nas atividades de intervenção, pois este dado tem impacto direto no aproveitamento final das crianças. A tabela 17 mostra a frequência de participação dos educandos durante o período da intervenção. A presença está representada por “C” e a ausência representada por “F”.

Tabela 17 – Frequência das sete crianças nas sessões de intervenção

NOME	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	TOTAL	%
1. CLAUDIO	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	24	100%
2. DANILO	C	C	C	F	C	C	C	F	C	F	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	F	C	C	20	83%
3. ELENA	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	24	100%
4. FABIO	C	C	C	C	C	C	F	F	F	F	C	C	C	C	C	F	C	C	C	C	F	C	C	C	18	75%
5. GABRIEL	C	C	C	F	C	C	F	C	F	F	C	C	C	F	C	F	C	F	F	C	C	F	F	F	13	54%
6. MARIA JULIA	C	C	F	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	F	C	C	C	C	C	C	C	C	22	92%
7. PAULO HENRIQUE	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	F	C	C	C	C	C	F	C	C	C	22	92%
TOTAL	7	7	6	5	7	7	5	5	5	4	7	7	7	6	6	4	7	6	6	7	5	5	6	6	143	85%

Fonte: A autora.

Como podemos observar, a frequência das crianças foi de quase 100%, com exceção de um educando que obteve 54% de presença, possibilitando assim a participação do grupo na maioria das atividades propostas.

Após 24 sessões, aplicamos um novo teste de linguagem escrita e de consciência fonológica em que foram utilizados os mesmos instrumentos do pré-teste. As tabelas 33 e 34 trazem a evolução das crianças nas provas de linguagem escrita e consciência fonológica respectivamente.

4.2.1 Evolução das crianças nas provas de linguagem escrita.

As análises descritas a seguir têm por objetivo demonstrar se as 24 sessões de intervenção pedagógica, baseada no ensino explícito e sistemático da linguagem escrita com base em uma instrução fônica, produziram um avanço na aprendizagem das crianças que participaram da pesquisa, melhorando sua leitura e escrita, comparando os resultados do pré-teste e pós-teste em cada uma das habilidades avaliadas.

Para análise dos resultados obtidos no ensino da leitura e escrita guiado por instruções fônicas, a tabela 33 apresenta os escores individuais e do grupo antes e depois da intervenção.

Tabela 18 – Evolução das sete crianças na avaliação da linguagem escrita (pós-teste)

AVALIAÇÃO →	RECONHECIMENTO DE LETRAS		RECONHECIMENTO DE PALAVRAS		RECONHECIMENTO DE FRASES		LEITURA DE PALAVRAS		ESCRITA DE PALAVRAS POR FIGURAS		ESCRITA DE FRASES		DITADO DE PALAVRAS		TOTAL		
	PONTUAÇÃO MÁXIMA →	26	6	4	4	24	18	16	51	119							
NOME	PRÉ	PÓS	PRÉ	PÓS	PRÉ	PÓS	PRÉ	PÓS	PRÉ	PÓS	PRÉ	PÓS	PRÉ	PÓS	PRÉ	PÓS	%
1. CLAUDIO	18	24	4	6	3	4	9	18	7	14	2	9	8	36	51	111	118%
2. DANILO	20	24	5	6	1	4	1	18	8	14	1	8	17	39	53	113	113%
3. ELENA	24	26	4	6	2	4	16	23	11	18	4	13	38	45	99	135	36%
4. FABIO	23	26	6	6	3	4	11	22	12	15	5	12	32	43	92	128	39%
5. GABRIEL	23	24	2	6	3	4	3	20	4	13	1	10	10	22	46	99	115%
6. MARIA JULIA	22	25	6	6	2	4	4	22	10	15	2	12	23	39	69	123	78%
7. PAULO HENRIQUE	25	26	6	6	4	4	18	22	11	18	7	11	39	44	110	131	19%
TOTAL	155	175	33	42	18	28	62	145	63	107	22	75	167	268	520	840	62%
MEDIA	22,1	25,0	4,7	6,0	2,6	4,0	8,9	20,7	9,0	15,3	3,1	10,7	23,9	38,3	74,3	120,0	62%
MEDIANA	23	25	5	6	3	4	9	22	10	15	2	11	23	39	69	123	78%

Nota: A última coluna mostra a porcentagem da evolução de cada aluno em relação ao pré-teste

Fonte: A autora.

Os resultados obtidos no pós-teste demonstram que as atividades desenvolvidas nas sessões de intervenção contribuíram para que os educandos desenvolvessem a habilidade de decodificação. Sabemos que essa evolução faz parte de um processo que deve ser continuado dentro da sala de aula. É importante ressaltar que, mesmo com essa importante evolução, as crianças ainda representam alguns fonemas de maneira equivocada.

Como observamos na tabela, as provas de reconhecimento de palavras e frases que tiveram uma figura como apoio visual foram as que apresentaram maior número de acertos.

Podemos perceber que houve uma sensível evolução na escrita de frases, e apesar de apresentarem muitos erros todas as crianças segmentaram as palavras dentro das frases corretamente, o que nos leva a crer que a segmentação de palavras dentro de uma frase foi compreendida pelos educandos.

Isso é muito importante, pois demonstra que as crianças já perceberam que a fala, apesar de contínua, apresenta segmentações que quando transcritas precisam ser separadas por espaços em branco.

E, por fim, podemos constatar uma incrível evolução em relação à escrita de palavras e frases. Dessa forma, é possível dizer que a intervenção favoreceu o desenvolvimento da habilidade de codificação e decodificação nas crianças.

4.2.2 Evolução das crianças nas provas de Consciência Fonológica:

Tabela 19 – Evolução das sete crianças na avaliação de consciência fonológica (pós-teste)

AVALIAÇÃO	IDENTIFICAÇÃO DE RIMAS		CONTAGEM DE SÍLABAS		COMBINAR FONEMAS INICIAIS		COMPARAR O TAMANHO DAS PALAVRAS		CONTAGEM DE FONEMAS		REPRESENTAR FONEMAS COM LETRAS		TOTAL		
	PRÉ	PÓS	PRÉ	PÓS	PRÉ	PÓS	PRÉ	PÓS	PRÉ	PÓS	PRÉ	PÓS	PRÉ	PÓS	%
PONTUAÇÃO MÁXIMA	5		5		5		5		5		5		30		
NOME	PRÉ	PÓS	PRÉ	PÓS	PRÉ	PÓS	PRÉ	PÓS	PRÉ	PÓS	PRÉ	PÓS	PRÉ	PÓS	%
1. CLAUDIO	2	5	3	5	2	5	1	5	0	4	2	4	10	28	180%
2. DANILO	3	5	4	5	3	5	1	5	0	3	2	3	13	26	100%
3. ELENA	3	5	5	5	5	5	2	5	0	4	4	4	19	28	47%
4. FABIO	5	5	5	5	5	5	4	5	1	4	2	5	22	29	32%
5. GABRIEL	2	5	5	5	2	5	1	5	0	3	1	3	11	26	136%
6. MARIA JULIA	2	5	4	5	5	5	4	5	0	4	4	4	19	28	47%
7. PAULO HENRIQUE	5	5	0	5	5	5	5	5	0	3	2	4	17	27	59%
TOTAL	22	35	26	35	27	35	18	35	1	25	17	27	111	192	73%
MEDIA	3,1	5,0	3,7	5,0	3,9	5,0	2,6	5,0	0,1	3,6	2,4	3,9	15,9	27,4	73%
MEDIANA	3	5	4	5	5	5	2	5	0	4	2	4	17	28	65%

Nota: A última coluna mostra a porcentagem da evolução de cada aluno em relação ao pré-teste

Como é possível observar, as sete crianças obtiveram progressos importantes na avaliação de consciência fonológica. É importante ressaltar que no pós-teste todos os educandos apresentaram pontuação máxima no reconhecimento do nome das letras. Conhecer as letras do alfabeto é o primeiro passo para entender o código alfabético.

A Consciência silábica foi, desde o início, a atividade em que os educandos obtiveram as melhores pontuações. Geralmente, a consciência silábica é a habilidade que se desenvolve primeiro nas crianças, por ser mais fácil de ser percebida na linguagem oral, “podendo ser percebidas e sentidas, pois correspondem as pulsações de som da voz, bem como aos ciclos de abertura e fechamento das mandíbulas” (Adams et al., 2006, p. 77).

Na prova de comparar o tamanho das palavras, o escore inicial foi baixo, o que pode estar relacionado ao desenvolvimento insatisfatório das habilidades metafonológicas. Dessa forma, a atenção das crianças se dirige para o significado das palavras e não para sua estrutura fonológica, como podemos observar quando a maioria das crianças aponta a palavra trem como sendo uma palavra maior que caminhão.

A tabela nos mostrou que as crianças encontraram muita dificuldade na prova de contagem de fonemas, prova que requer do educando uma percepção apurada dos sons constituintes da palavra. De acordo com Adams et al. (2006, p. 103) “os fonemas são as menores unidades da língua, o que pode ser uma das razões para que sejam difíceis de perceber”.

As crianças tiveram um excelente desempenho no pós-teste, em todas as provas de consciência fonológica. Um indício bastante importante de que as atividades de linguagem escrita baseadas na fonologia desenvolvidas com as crianças durante as sessões de intervenção foram benéficas, possibilitando o desenvolvimento das habilidades metafonológicas, tão importantes para se ter sucesso na alfabetização.

4.3 ILUSTRAÇÕES DA ESCRITA DOS PARTICIPANTES ANTES E DEPOIS DA INTERVENÇÃO

A seguir, faremos uma breve referência às crianças participantes da pesquisa. Demonstraremos, por meio da sondagem feita pela escola, como estava a escrita das crianças antes da intervenção, comparando-a com um recorte da prova de ditado de palavras, feito pela pesquisadora depois da intervenção. Queremos com isso demonstrar, mais uma vez, que a intervenção resultou em um avanço muito significativo na aprendizagem da leitura e escrita dos participantes da pesquisa.

As palavras que fizeram parte da sondagem feita pela escola são: *apontador, caderno, lápis e giz*; e a frase: *Eu comprei um caderno*. As palavras que fizeram parte da prova de ditado da pesquisadora são: *gelado, cavalo, telefone, beterraba, zebra, estudante, bicicleta, coqueiro, queijo e casamento*.

Claudio mora com a avó e a mãe, mas esta última, apesar de morar junto com o filho, não apresenta condições de cuidar dele por ser usuária de substâncias químicas. Claudio já foi encaminhado, pela escola, para uma avaliação psicológica por apresentar atrasos na alfabetização. De acordo com sua professora, o educando não consegue aprender, não acompanha os demais colegas de sala, não participa das atividades e sempre está atrasado.

É um aluno assíduo na escola e não faltou em nenhuma sessão de intervenção. Durante as sessões, o educando participou de todas as atividades com muita animação, obtendo um avanço muito significativo, como mostra a tabela 33.

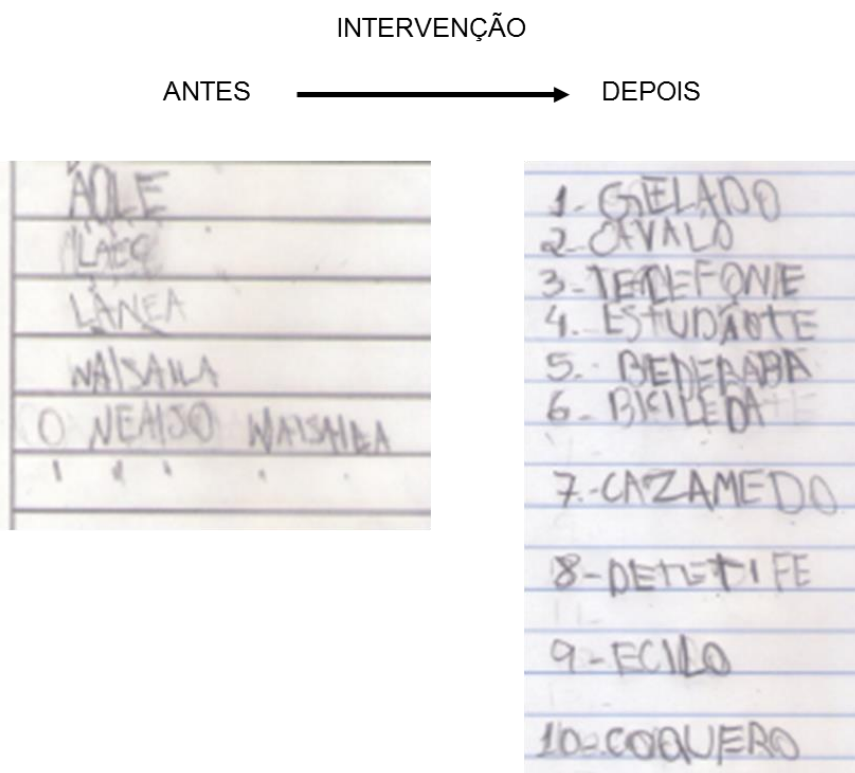
No início da intervenção, apresentava uma escrita ora pré-alfabética, ora alfabética parcial, de acordo com a teoria das fases e desenvolvimento da leitura (Ehri, 2013 in Maluf & Cardoso, 2013), como podemos verificar na sondagem feita pela professora regente de sala. As palavras que a professora ditou foram: *apontador, caderno, lápis e giz* e uma frase: *Eu comprei um caderno*. Podemos constatar, por meio desta sondagem, que o educando não fazia relações entre fonema e grafema, e sua escrita não demonstrava o desenvolvimento da habilidade de decodificação.

É importante ressaltar que Claudio apresenta uma fala anasalada, com algumas trocas de fonemas, fato somente percebido durante as sessões de intervenções, o que torna sua alfabetização ainda mais difícil, uma vez que a aprendizagem da linguagem escrita é apoiada na linguagem oral.

Claudio apresenta troca de fonemas surdos (*t* e *d*), o que pode ser observado na escrita das palavras: “*bederaba, bicicleda e cazamedo*” “quando troca o “t” pelo “d”.

Mesmo assim, o educando apresentou evolução em todas as provas e teve um avanço de 118% nas provas de linguagem escrita. Nas provas de consciência fonológica, podemos verificar um avanço ainda maior: 180%. O ensino explícito da relação entre fonema e grafema possibilitou o desenvolvimento da habilidade de decodificação e da consciência fonológica, o que podemos observar ao comparar a escrita antes e depois da intervenção.

No entanto, mesmo diante de toda evolução, Claudio foi retido e fará novamente o 3º ano em 2018.



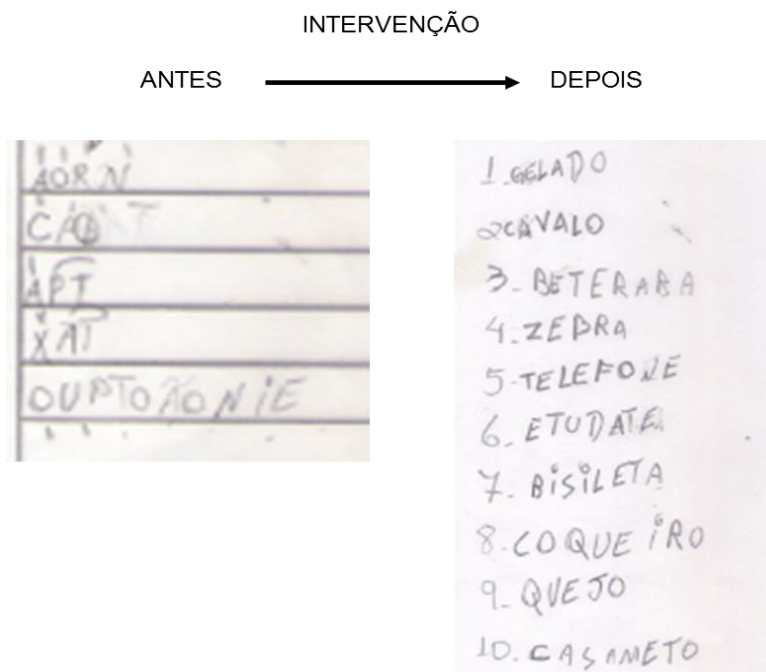
Danilo mora com os pais e, segundo relatório escolar, é um aluno assíduo e como intervenção escolar participa de um projeto de recuperação paralelo no contraturno. Apesar disso, após três anos na escola ainda demonstra muitas dificuldades em seu processo de alfabetização.

No início da intervenção Danilo apresentava uma escrita alfabética parcial, de acordo com a teoria das fases e desenvolvimento da leitura (Ehri, 2013), como podemos verificar na sondagem feita pela professora regente de sala.

Durante toda as sessões de intervenção o educando participou com muito entusiasmo das atividades propostas, principalmente quando percebeu que estava conseguindo entender como funcionava o sistema de escrita alfabética, verbalizando a seguinte frase: “prô eu to conseguindo ler!”, disse, com muita alegria, quando por meio de decodificação conseguiu ler a palavra “dinossauro”.

Era uma mistura de entusiasmo e surpresa, como se tivesse descoberto algo maravilhoso, ou melhor, estava mesmo descobrindo algo maravilhoso: estava se percebendo como alguém que é capaz de aprender.

Nas provas de linguagem escrita Danilo teve uma melhora de 113% e nas provas de consciência fonológica de 100%. É claro que sua escrita ainda apresenta muitos erros tanto de grafia como de ordem fonológica, mas sua evolução fez com que passasse de uma escrita alfabética parcial para alfabético completo. Nessa fase, a criança consegue grafar os sons da palavra por letras apropriadas foneticamente, ainda que convencionalmente incorretas (Erhi, 2013).



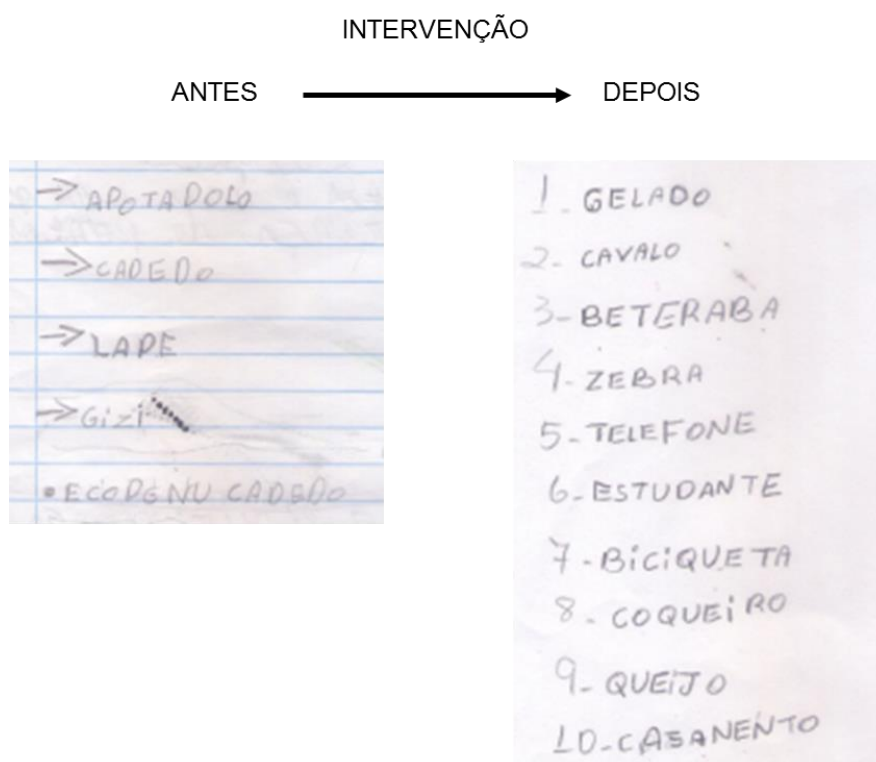
Elena mora com os pais. Segundo a professora, não apresentava problemas comportamentais, mas tinha muita dificuldade em se apropriar do sistema de escrita alfabética. Elena também tem ótima frequência na escola e manteve frequência durante as sessões de intervenção.

A educanda Elena, no início da intervenção, apresentava uma escrita ora alfabética parcial, ora alfabética completa, de acordo com a teoria das fases e desenvolvimento da leitura (Ehri, 2013), que não apresenta fases estanques durante o desenvolvimento do procedimento de decodificação, mas que aceita a possibilidade de o aprendiz transitar entre uma fase e outra.

De acordo com a autora, a evolução da escrita acontece quando a criança vai percebendo e representando gradualmente os sons na pronúncia das palavras e isso não a impede de não identificar alguns fonemas, como podemos verificar na sondagem feita pela professora regente de sala.

Elena também participou ativamente das atividades, pedindo inúmeras vezes para ir à lousa, pois percebeu que estava aprendendo e queria mostrar a todos o que já sabia.

Em uma das aulas, Elena disse: “*Nossa! Agora eu consigo ouvir o som do r em árvore*”, para ela, a descoberta do *r* foi muito importante, pois, a partir dessa percepção, passou a refletir sobre a sua escrita, dizendo ainda “*nossa prô, é verdade nós falamos e escrevemos igual*”. Percebemos que Elena passou a sentir maior confiança em escrever, inclusive justificando a escolha das letras para escrever palavras, e com isso notamos o aumento de sua autoestima.



Fábio mora com a avó e com o pai, é repetente e ainda encontra muita dificuldade em seu processo de alfabetização.

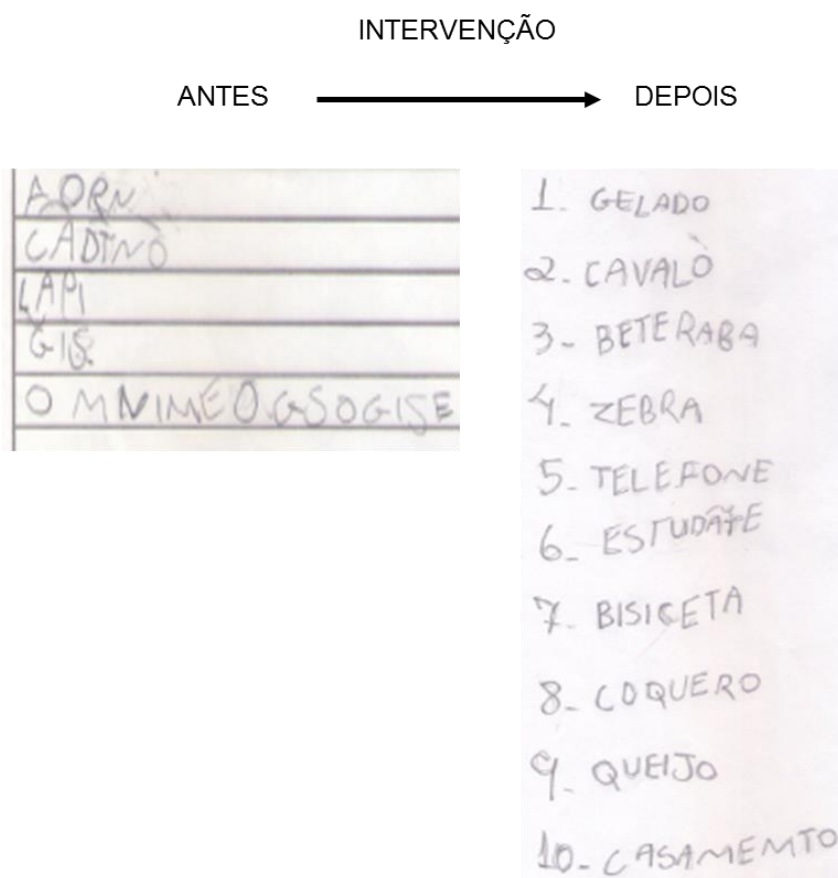
O educando Fábio, no início da intervenção, apresentava uma escrita alfabética parcial, de acordo com a teoria das fases e desenvolvimento da leitura (Ehri, 2013), como podemos verificar na sondagem feita pela professora regente de sala, porém, ainda tinha dificuldades de segmentação.

No caso de Fábio, a situação é bastante complicada: é o mais velho da turma, tem dez anos, já repetiu uma vez o 3º ano e mesmo assim ainda apresenta muitas dificuldades em seu processo de alfabetização.

O fato de ser repetente e ainda não saber ler e escrever deixa o educando muito envergonhado, o que percebemos durante as intervenções, quando não conseguia ler e escrever corretamente as palavras. Aos poucos, a pesquisadora procurou fazer com que o educando se sentisse mais à vontade para perguntar e tirar suas dúvidas, o que não fazia nas aulas com a professora de sala, pois suas dúvidas estavam para além dos conteúdos, visto que não saber ler e escrever o deixava muito constrangido.

Fábio esteve doente durante as intervenções, por isso teve seis faltas, o que prejudicou seu desenvolvimento. Nas provas de linguagem escrita, teve um avanço de 39% e nas provas de consciência fonológica um avanço de 32%.

Mesmo assim, podemos verificar o quanto Fábio melhorou sua escrita, como é possível constatar na ilustração a seguir.



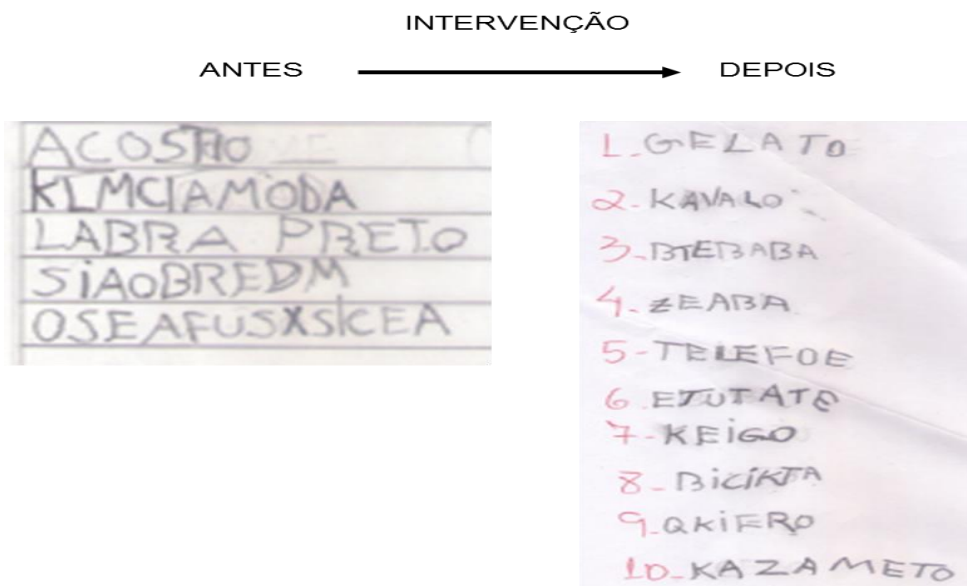
Gabriel mora com a avó, pois sua mãe o abandonou. É uma criança muito introvertida, não conversa muito pouco e tem uma postura que indica muita timidez. Isso é agravado pelo fato de Gabriel ser repetente e sentir-se mal em ocupar o lugar “daquele que não sabe ler e escrever”.

Segundo a professora, Gabriel apresentava dificuldades em memorizar as letras e não retinha nenhuma informação. Foi encaminhado para uma avaliação psicológica, pois, segundo a professora, “ele deve ter alguma coisa”, porque não consegue aprender.

No início da intervenção, apresentava uma escrita pré-alfabética, de acordo com a teoria das fases e desenvolvimento da leitura (Ehri, 2013), porém, ainda com muita dificuldade em associar fonema e grafema, como podemos verificar na sondagem feita pela professora regente de sala. Por meio dessa sondagem, podemos perceber a grande dificuldade que Gabriel encontrava em seu processo de alfabetização.

Mesmo tendo faltado mais do que as outras crianças, Gabriel avançou muito em sua aprendizagem. Nas provas de linguagem escrita teve um avanço de 115% e nas provas de consciência fonológica de 136%.

Durante a intervenção, uma professora que acompanhou a aula comentou: “Nossa! Parece outra criança, na sala de aula ele não fala nada e aqui foi até na lousa”, realmente Gabriel, apesar de toda sua timidez, participou de todas as atividades, tornando possível todo avanço demonstrado nos resultados obtidos.

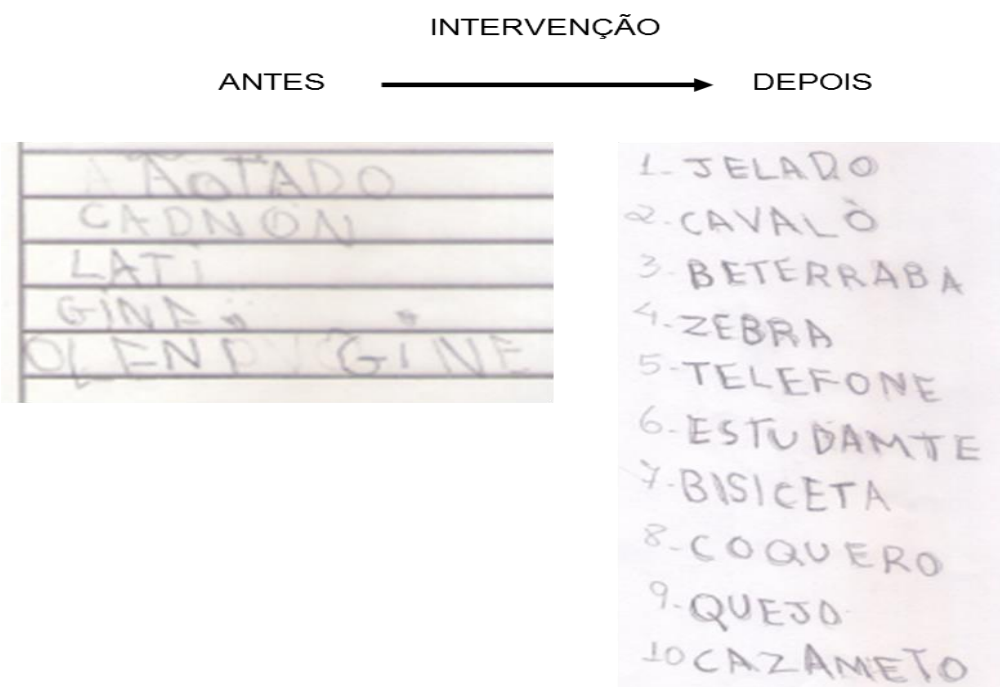


Maria Júlia mora com os pais numa comunidade próxima à escola. Não apresenta questões comportamentais, muito pelo contrário, é uma criança introvertida, fala pouco e bem baixinho; logo, dentro da sala de aula é uma criança “*invisível*”, pois não atrapalha a aula e copia toda a lição. Enfim, uma ótima aluna do ponto de vista comportamental.

No início da intervenção, apresentava uma escrita alfabética parcial, de acordo com a teoria das fases e desenvolvimento da leitura (Ehri, 2013), como podemos verificar na sondagem feita pela professora regente de sala. Quando convidada a participar da pesquisa mostrou-se disposta e feliz com a possibilidade de aprender a ler e a escrever, sair de um lugar vergonha e ocupar um lugar de protagonismo, pois, segundo a professora, ela iria ser reprovada.

Maria Júlia participou ativamente de todas as atividades propostas, verbalizando inúmeras vezes: “*agora estou entendendo*”. Passou a sentir-se mais segura para responder. Durante as brincadeiras com as palavras era a primeira a responder.

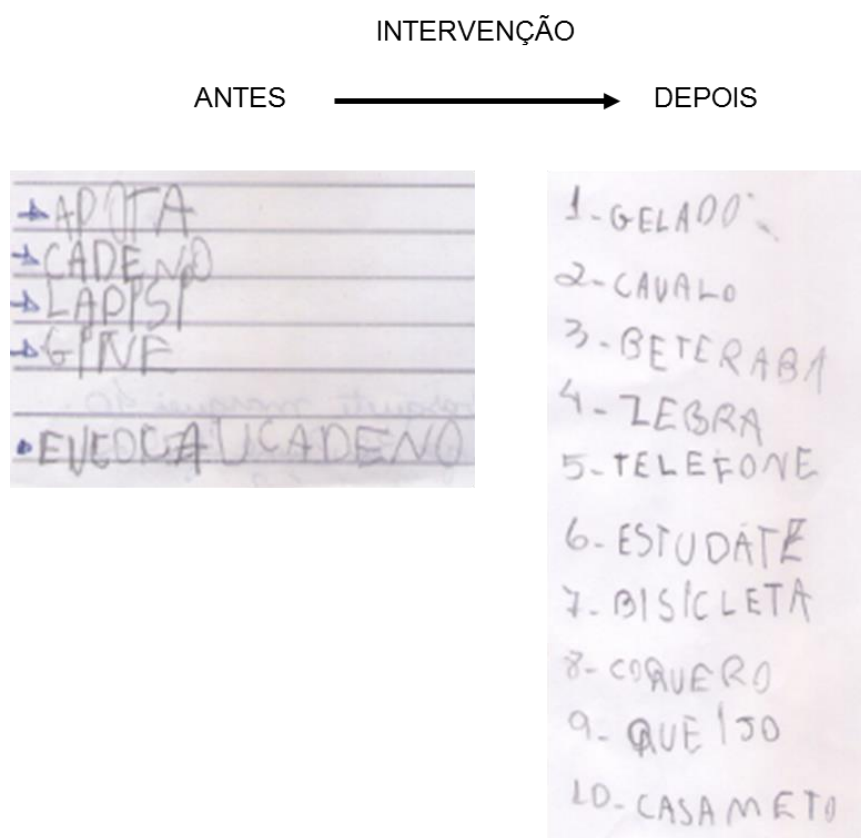
Maria Júlia teve um avanço de 78% nas provas de linguagem escrita e de 47% nas provas de consciência fonológica, o que é possível constatar na escrita antes e depois da intervenção.



Paulo Henrique, segundo a professora, é uma criança bastante agitada, apresentando alguns problemas comportamentais. O educando, no início da intervenção, apresentava uma escrita alfabética completa, de acordo com a teoria das fases e desenvolvimento da leitura (Ehri, 2013), como podemos verificar na sondagem feita pela professora regente de sala.

Paulo participou de todas as atividades, teve ótima frequência e durante as sessões de intervenção manteve-se concentrado realizando todas as atividades propostas. Obteve avanços importantes em seu processo de aprendizagem: 19% nas provas de linguagem escrita e 59% nas provas de consciência fonológica.

Os avanços nas habilidades de consciência fonológica propiciaram uma escrita alfabética consolidada, pois já é possível verificar uma melhor escrita de palavras demonstrando estar atento às relações entre fonema e grafema, como podemos constatar comparando as escritas antes e depois da intervenção.



CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo verificar os efeitos de uma intervenção em linguagem escrita baseada nas descobertas da ciência da leitura, tal como explicadas em nosso referencial teórico. O estudo foi realizado com crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede municipal de São Paulo, que, apesar de frequentarem a escola há no mínimo três anos, ainda demonstravam dificuldades no processo de alfabetização.

Nos 24 encontros de aproximadamente uma hora e meia cada, os resultados obtidos fortaleceram mais uma vez a hipótese de que atividades de linguagem escrita associadas à instrução explícita da relação entre fonema e grafema favorecem a aprendizagem de leitura e escrita.

Foram aplicadas provas de linguagem escrita no início e no final das intervenções, a fim de verificar o nível de habilidades em linguagem escrita e consciência fonológica, uma vez que a alfabetização é concebida como domínio do alfabeto e a consequente capacidade de mapear fonemas e grafemas.

Por meio dos resultados obtidos, foi possível constatar um avanço importante no desenvolvimento das habilidades de linguagem escrita e consciência fonológica das crianças que participaram da pesquisa.

Os escores encontrados foram transformados em porcentagem, para melhor visualização dos avanços das crianças. É possível constatar diferenças consistentemente altas entre as provas aplicadas antes e depois das intervenções tanto em linguagem escrita como em consciência fonológica. Isso nos mostra que o conjunto de atividades de linguagem escrita com base na fonologia, que fizeram parte da intervenção, surtiu efeito positivo, fazendo com que as crianças superassem muitas das dificuldades encontradas no início da intervenção.

Esse resultado corrobora com aqueles obtidos em muitas outras pesquisas (Diniz, 2008; Carvalho, 2012; Rocha, 2015; Siccherino, 2007), que se utilizaram de uma intervenção em linguagem escrita, buscando, por meio de instrução explícita e sistemática das relações entre fonema e grafema, minimizar e/ou superar as dificuldades encontradas pelas crianças em seus processos de alfabetização.

Esses resultados também estão em consonância com estudos que referiram uma estreita relação entre aprendizagem da linguagem escrita em sistemas alfabéticos, como é o caso do português e consciência fonológica, ou seja, a consciência de que quando escrevemos em um sistema alfabético representamos os sons da nossa fala.

Dessa forma, a hipótese inicial descrita nessa pesquisa – de que o desempenho insatisfatório dessas crianças nas habilidades de leitura e escrita está associado ao desenvolvimento insuficiente da consciência fonológica (consciência dos sons da fala) – encontrou sustentação nos resultados obtidos após a intervenção.

Os educandos tiveram uma evolução de 62% nas habilidades de linguagem escrita e de 73% nas habilidades metafonológicas, isso pode ser verificado como resultado de somente 24 sessões de ensino, após três anos ou mais de frequência a classe de alfabetização das crianças.

Portanto, é possível afirmar que o ensino da linguagem escrita que contemple, de forma explícita e sistemática, as relações entre fonema e grafema promove o desenvolvimento de habilidades metafonológicas, contribuindo para que os educandos aprimorem suas habilidades de leitura e escrita.

Muitas crianças, na maioria das vezes, têm na escola a única oportunidade de aprender e assim mudar sua história de vida. Dessa forma, a instituição escolar tem o compromisso e a responsabilidade de formar leitores e escritores proficientes que possam exercer a cidadania e tomar posse de seus direitos.

Todas as crianças brasileiras têm o direito à educação, o que traz implícito o direito de aprender e aprender bem. Para garantir os direitos de aprendizagem de nossas crianças, a escola precisa reconhecer todas as diferenças como parte de uma pluralidade social e cultural, assumindo sua responsabilidade com todos os alunos, sem exceção, independentemente de seus problemas intelectuais, sociais, culturais, familiares, econômicos.

A linguagem escrita é um sistema complexo, que envolve várias dimensões. Para aprender a ler e escrever é necessário conhecer as letras do alfabeto, as regras de combinação para formar palavras e a organização dessas palavras dentro das frases. Por isso, é urgente a necessidade de se ensinar a ler e a escrever de forma eficiente, priorizando um ensino explícito acerca do código alfabético.

Cabe à escola repensar sua prática, investir em formação de professores, considerando as pesquisas na área da psicologia cognitiva da leitura, que trazem contribuições importantes de como acontece a aprendizagem da linguagem escrita, e, dessa forma, instrumentalizar gestores e professores sobre o desenvolvimento de habilidades fundamentais para a compreensão do sistema alfabético de escrita.

Esperamos que esse estudo suscite um aprofundamento nas discussões acerca dos resultados encontrados e se constitua como assunto de pauta nos horários de formação coletiva nas escolas de São Paulo.

REFERÊNCIAS

- Adams, M. J., Foorman, B. R., Lundberg, I., & Beller, T. (2006). *Consciência Fonológica em crianças pequenas*. (R. C. Costa, trad.) Porto Alegre, RS: Artmed.
- Barrera, S., Maluf, M. (2003, 20 de janeiro). Consciência metalingüística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica* (pp. 491-502).
- Brasil (2010). Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 dez. 2010. Seção 1, p. 34.
- Brasil. (2014). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Avaliação nacional da alfabetização (ANA): relatório 2013-2014: volume 1: da concepção à realização*. Brasília, DF: Inep, 2015.
- Brasil. (2017a). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sistema de avaliação da educação básica avaliação nacional da alfabetização*. Brasília, DF, outubro 2017.
- Brasil. (2013a). Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília, DF.
- Brasil (2017b). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF. Recuperado de <https://educacao.uol.com.br/noticias/2017/04/06/mec-anuncia-mudancas-no-conteudo-da-educacao-infantil-e-ensino-fundamental.htm>
- Brasil.(2013b). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Avaliação nacional da alfabetização (ANA): documento básico. – Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, ISBN 978-85-7863-027-0
- Brasil (2013c). Instituto nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Portaria nº 304, de 21 de junho de 2013. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 jun. 2013. Seção 1, p. 33.
- Capellini, S. A., & Conrado, T. L. (2009). Desempenho de escolares com e sem dificuldades de aprendizagem de ensino particular em habilidade fonológica, nomeação rápida, leitura e escrita. 11(2) (pp. 183- 193). CEFAC - ISSN 1516-1846.
- Capellini, S. A., & Ciasca, S. (2000). Eficácia do programa de treinamento com a consciência fonológica em crianças com distúrbios de leitura e escrita e distúrbio de aprendizagem. In *Temas sobre desenvolvimento* (pp. 4-10).

- Capovilla, A. G. (2003). *Colaboradores: Carina Palácio*. São Paulo, SP: Memnon.
- Capovilla, A. G., & Capovilla, F. (2000). *Problemas de leitura e escrita*. São Paulo, SP: Memnon.
- Capovilla, A. G., & Capovilla, F. (2007). *Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica*. São Paulo: Memnom .
- Capovilla, A. G., Gutschow, C., & Capovilla, F. (2004). Habilidades cognitivas que predizem competência de leitura e escrita. *Psicol. Teor Prát.* 6(2).
- Capovilla, F. (2005). *Os novos caminhos da alfabetização infantil*. São Paulo, SP: Memnom.
- Cardoso–Martins, C. C. (1995). Sensitivity to rhymes, syllables, and phonemes in literacy acquisition in Portuguese. *Read Res Q.* v. 30, n. 4 (pp. 808-827).
- Carnio, M., & Santos, D. (2005). Evolução da consciência fonológica em alunos do ensino fundamental. *Pró-Fono revista de Atualização Científica.* 17(2) (pp. 195-200).
- Carvalho, D. K. S. S (2012). *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*. São Paulo, SP. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP.
- Correa, J., Spinillo, A., & Leitão, S. (2001). *Desenvolvimento da linguagem: escrita e textualidade – coleção Infância e Adolescência no contemporâneo*. 1. ed. Rio de Janeiro: NAU Editora: FAPERJ.
- Cunha, V., & Capellini, S. A. (2011). Habilidades Metalinguísticas no processo de alfabetização de escolares com transtornos de aprendizagem. *Rev. Psicopedagógica.*
- Dehaene, S. (2012). *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Porto Alegre, RS: Penso.
- Diniz, N. L. B. (2008). *Metalinguagem e Alfabetização: efeitos de um programa de intervenção para recuperação de alunos com dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita*. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo, São Paulo, SP. 261p.
- Prefeitura de São Paulo. (2016). *Caderno de Debates do NAAPA: Questões do cotidiano escolar*. São Paulo, SP: Secretaria Municipal de Educação. Recuperado de https://www.sinesp.org.br/images/24_-_CADERNO_DE_DEBATES_DO_NAAPA_QUESTOES_DO_COTIDIANO_ESCOLAR.pdf

- Todos pela Educação. (2017, 05 de abril). *Crianças mais pobres têm duas vezes menos aprendizado considerado adequado em Leitura no 3º ano do EF do que as mais ricas*. Recuperado de <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tp/41692/criancas-mais-pobres-tem-2-vezes-menos-aprendizado-considerado-adequado-em-leitura-no-3-ano-do-ef-do-que-as-mais-ricas/>
- Ehri, Linnea. (2013). Aquisição da habilidade de leitura de palavras e sua influência na pronúncia e na aprendizagem do vocabulário. In Maluf, M., & Cardoso, M. C. (2013). *Alfabetização do século XXI: Como se aprende a ler e escrever* (pp. 49-81). Porto Alegre, RS: Penso.
- Gombert, J. E. (2003). Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. In Maluf, M. R. (Org.), *Metalinguagem e aquisição da escrita: Contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização*. (pp. 19-64). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Goodwin, C. (2010). *História da Psicologia Moderna*. 4 ed. São Paulo, SP: Cultrix.
- Guimarães, S R. K. (2005). *Aprendizagem da leitura e escrita: o papel das habilidades metalinguísticas*. São Paulo, SP: Vetor.
- Guimarães, S. R. K., & Maluf, M. (Orgs.). (2010). Aprendizagem da Linguagem Escrita: Contribuição da Pesquisa. 1. ed., *Coleção Psicologia da Linguagem, v. 3*. São Paulo, SP: Vetor.
- IBGE (2016, 25 de novembro). Brasil tem 12,9 milhões de analfabetos, aponta PNAD. Recuperado de <http://www.valor.com.br/brasil/4787959/brasil-tem-129-milhoes-de-analfabetos-aponta-pnad>
- Lemle, M. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo, SP: Ática, 1987.
- Maluf, M. R. (2005). Ciência da Leitura e Alfabetização Infantil: um enfoque Metalinguístico. In: *Boletim da Academia de Psicologia ano XXV, 02/05* (pp. 55-62). São Paulo.
- Maluf, M. R. Do Conhecimento implícito à consciência metalinguística indispensável na alfabetização. In Guimarães, S R. K., & Maluf, M. (2010). *Aprendizagem da Linguagem Escrita: Contribuição da Pesquisa*. Coleção Psicologia da Linguagem v. 3. São Paulo, SP: Vetor
- Maluf, M. R. (2015). Ensinar a Ler: Progressos da Psicologia no século XXI. in: *B. d.* 35(89) (pp. 309-324). São Paulo, SP: Academia Paulista de Psicologia.
- Maluf, M. R. (2003). (Org.). *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Maluf, M. R., & Cardoso, M. C. (2013). *Alfabetização do século XXI: Como se aprende a ler e escrever*. Porto Alegre, RS: Penso.
- Maluf, M. R., & Santos, M. J. (2017). *Ensinar a ler: das primeiras letras à leitura fluente*. Curitiba, PR: CVR.

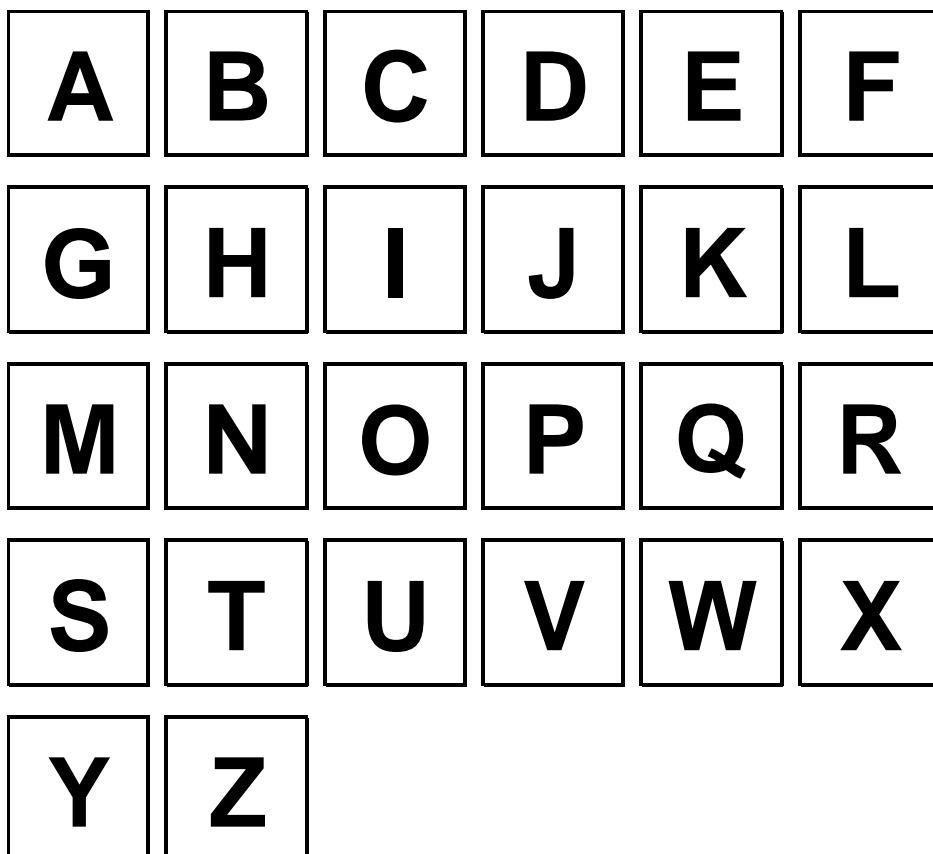
- Maluf, M. R., Sargiani, R. A. (2015). Alfabetização e metalinguagem: condições para o ensino eficiente da linguagem escrita. In Naschold, A. C., Pereira, A., Guaresi, R., Pereira V. W. (Orgs.). *Aprendizado da leitura e escrita: a ciência em interfaces*. (pp. 233-251). Natal, RN: EdUfRN, 2015.
- Maluf, M. R., Zannela, M. S., Pagnez, K. S. M. M. (2006). Habilidades Metalinguísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras. *Boletim de Psicologia*, v. LVI, 24, (pp. 67-92).
- Martins, C. (s.d.). Consciência Fonológica e a aprendizagem inicial da leitura e escrita. *Caderno de Pesquisa*, 76, (pp. 41-49).
- Morais, J. (1995). *A arte de ler*. São Paulo, SP: Unesp.
- Morais, A. (2012). *Sistema de Escrita Alfabética*. São Paulo, SP: Melhoramentos.
- Morais, J., Leite, I., Kolinsky, R. (2013). Entre a pré-leitura e a leitura hábil: condições e patamares da aprendizagem. In Maluf, M. R., & Cardoso, M. C. (2013). *Alfabetização do século XXI: como se aprende a ler e escrever*. (pp. 17-48). Porto Alegre: Penso
- Navas, A. L. G. P. O desenvolvimento do processamento fonológico e sua influência para o desempenho na decodificação de palavras e compreensão de leitura. In Maluf, M. R., Guimarães, S. R. K. (Orgs.). (2008). *Desenvolvimento da linguagem oral e escrita*. (pp. 155-165). Curitiba, PR: Editora UFPR.
- Puliezi, S. (2016). *Conhecendo as letras e os sons: livro do professor*. Salto, SP: Schoba.
- Puliezi, S., & Maluf, M. R. (2012). A contribuição da consciência fonológica, memória de trabalho e velocidade de nomeação na aquisição inicial da leitura. *Bol. Acad. Paulista de Psicologia*, São Paulo, SP, Brasil. 32(82) (pp. 213-227).
- Ramos, A. P. R. A. (2017). *Habilidades metafonológicas e conhecimento do nome das letras na alfabetização: estudo longitudinal com crianças do primeiro ano do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.
- Rego, L. L. (1993, abril). O papel da consciência sintática na aquisição da língua escrita. In *Temas em Psicologia* 1, 1 (pp. 79-87). Ribeirão Preto.
- Rocha, M. H. (2015). *Alfabetização: o impacto do ensino guiado por instruções fonológicas na aprendizagem da linguagem escrita*. 195p. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Santos, M. J. (2004). *Consciência Fonológica e Educação Infantil*. aplicação de um programa de intervenção e seus efeitos na aquisição da escrita. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

- Santos, M. J., & Maluf, M. R. (2010). Consciência fonológica e linguagem escrita: efeitos de um programa de intervenção. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, 38, (pp. 57-71), set/dez. 2010. UFPR.
- Santos, M. J., & Maluf, M. R. (2007). Intervenções em consciência fonológica e aprendizagem da linguagem escrita. in *Boletim Academia Paulista de Psicologia*. Ano XXVII, 1(07). São Paulo, Realyc.
- Schultz, D. P., & Schultz. S. L. (2016). *História da Psicologia Moderna*. São Paulo, SP: Cengage Learning.
- Siccherino, L. A. F. (2007) *Consciência fonológica e aquisição da escrita: um estudo com crianças do 1º ano do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, Brasil.
- Silva, C, C. S. (2010). Eficácia do programa de remediação fonológica e leitura no distúrbio de aprendizagem. *Pro-Fono Revista de Atualização Científica*, 22(2) (pp.131-8).
- Snowling, J. M., Hulme, C. (Org.). (2013). *A ciência da leitura*. Porto Alegre, RS: Penso.
- Sternberg, R. J. (2010). *Psicologia Cognitiva*. São Paulo, SP: Cengage Learning.
- Zena, E., & Parente, M. (2010). Psicologia da Linguagem: da construção da fala às primeiras narrativas. In *Coleção Psicologia da linguagem, Vol. 2*. São Paulo, SP: Vetor.

ANEXOS

ANEXO 1 – AVALIAÇÃO DE RECONHECIMENTO DO NOME DAS LETRAS

NOME: _____



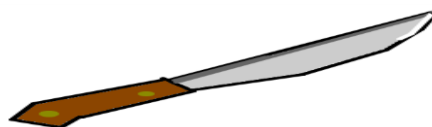
ANEXO 2 – AVALIAÇÃO DE LEITURA DE PALAVRAS

NOME: _____

- BOLA
- BOCA
- BOTA
- TOCA



- VACA
- FACA
- FADA
- FOCA



- BAIANA
- BANANA
- BACANA
- CABANA



- cegonha
- tesoura
- cenoura
- vasoura



- bastão
- melão
- balão
- galão



- vidro
- livre
- litro
- livro



ANEXO 3 – AVALIAÇÃO DE LEITURA DE FRASES

NOME: _____



- () O SAPO ESTÁ DANÇANDO.
- () O SAPO PULA NO LAGO.
- () O SAPO VÊ A MINHOCA.
- () O SAPO ESTÁ CORRENDO.



- () AS CRIANÇAS ESTÃO DORMINDO.
- () AS CRIANÇAS ESTÃO ESTUDANDO.
- () AS CRIANÇAS ESTÃO BRINCANDO.
- () AS CRIANÇAS ESTÃO CORRENDO



- () AS CRIANÇAS ESTÃO JOGANDO FUTEBOL.
- () AS CRIANÇAS ESTÃO COMENDO.
- () AS CRIANÇAS ESTÃO ANDANDO DE BICICLETA.
- () AS CRIANÇAS ESTÃO DORMINDO.



- () AS CRIANÇAS ESTÃO NO PARQUE.
- () AS CRIANÇAS ESTÃO EM UMA FESTA.
- () AS CRIANÇAS ESTÃO EM UMA ESCOLA.
- () AS CRIANÇAS ESTÃO EM UMA CASA.

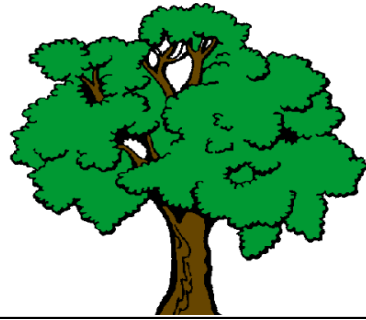
ANEXO 4 – AVALIAÇÃO DE LEITURA DE PALAVRAS ISOLADAS

DUAS	FALA	CAFÉ	ÁGUA
Slide 1	Slide 2	Slide 3	Slide 4
CHUVA	FESTA	PORTA	PAPAI
Slide 5	Slide 6	Slide 7	Slide 8
DEPOIS	LETRAS	FOLHAS	CHAPÉU
Slide 9	Slide 10	Slide 11	Slide 12

ANEXO 5 – AVALIAÇÃO DE ESCRITA DE PALAVRAS POR FIGURAS

NOME: _____





ANEXO 6 – AVALIAÇÃO DE ESCRITA DE FRASES

NOME: _____

ANEXO 7 – AVALIAÇÃO DE DITADO DE PALAVRAS

- | | | | |
|----|-----------|-----|-----------|
| 1. | GELADO | 10. | CASAMENTO |
| 2. | CAVALO | 11. | DETETIVE |
| 3. | BETERRABA | 12. | ESQUILO |
| 4. | ZEBRA | 13. | SEREIA |
| 5. | TELEFONE | 14. | LIMONADA |
| 6. | ESTUDANTE | 15. | CARAMELO |
| 7. | BICICLETA | 16. | GELATINA |
| 8. | COQUEIRO | 17. | BIGODE |
| 9. | QUEIJO | | |

ANEXO 8 – AVALIAÇÃO DE IDENTIFICAÇÃO DE RIMAS**IDENTIFICAÇÃO DE RIMAS – PROFESSOR (MODELO)**

IDENTIFICAÇÃO DE RIMAS



ANEXO 9 – CONTAGEM DE SÍLABAS**CONTAGEM DE SÍLABAS – PROFESSOR (MODELO)****CONTAGEM DE SÍLABAS**

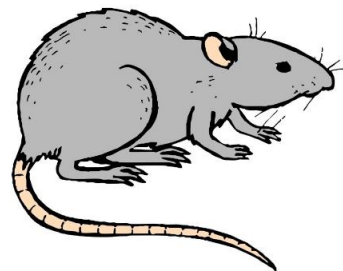


ANEXO 10 – COMBINANDO FONEMAS INICIAIS

COMBINANDO FONEMAS INICIAIS – PROFESSOR (MODELO)



COMBINANDO FONEMAS INICIAIS



ANEXO 11 – CONTAGEM DE FONEMAS

CONTAGEM DE FONEMAS – PROFESSOR (MODELO)





CONTAGEM DE FONEMAS

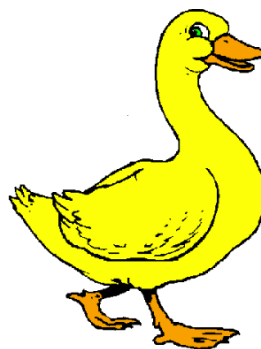




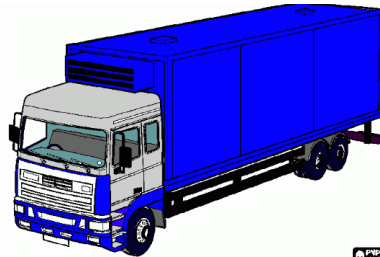
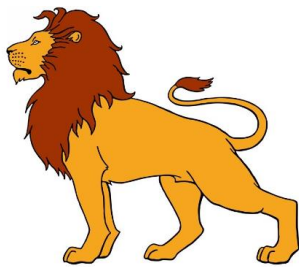
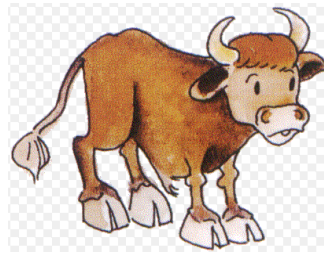






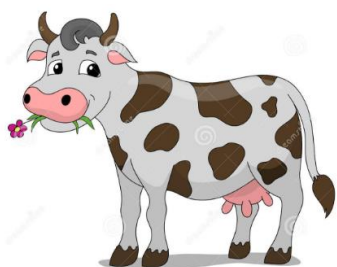
ANEXO 12 – COMPARANDO O TAMANHO DAS PALAVRAS**COMPARANDO O TAMANHO DAS PALAVRAS
PROFESSOR (MODELO)**

COMPARANDO O TAMANHO DAS PALAVRAS



ANEXO 13 – REPRESENTANDO FONEMAS COM LETRAS

REPRESENTANDO FONEMAS COM LETRAS PROFESSOR (MODELO)



REPRESENTANDO FONEMAS COM LETRAS











ANEXO 14 – RESULTADO DAS SETE CRIANÇAS NA AVALIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA (PÓS-TESTE)

Tabela 20 – Resultado das sete crianças na prova de reconhecimento do nome das letras (pós-teste)

NOME	M	R	E	D	F	U	J	T	G	Z	I	C	A	V	N	X	O	P	Q	S	B	H	L	W	K	Y	TOTAL
1. CLAUDIO	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	24
2. DANILO	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	24
3. ELENA	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	26
4. FABIO	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	26
5. GABRIEL	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	24
6. MARIA JULIA	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	25
7. PAULO HENRIQUE	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	26
TOTAL	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	6	7	7	7	7	7	7	7	7	7	6	7	5	7	4	175

Fonte: A autora.

Tabela 21 – Resultado das sete crianças na prova de reconhecimento de palavras (pós-teste)

NOME	BOTA	FACA	BANANA	CENOURA	BALÃO	LIVRO	TOTAL
1. CLAUDIO	1	1	1	1	1	1	6
2. DANILO	1	1	1	1	1	1	6
3. ELENA	1	1	1	1	1	1	6
4. FABIO	1	1	1	1	1	1	6
5. GABRIEL	1	1	1	1	1	1	6
6. MARIA JULIA	1	1	1	1	1	1	6
7. PAULO HENRIQUE	1	1	1	1	1	1	6
TOTAL	7	7	7	7	7	7	42

Fonte: A autora.

Tabela 22 – Resultado das sete crianças na prova de reconhecimento de frases (pós-teste)

NOME	O SAPO ESTÁ DANÇANDO	AS CRIANÇAS ESTÃO ESTUDANDO	AS CRIANÇAS ESTÃO ANDANDO DE BICICLETA	AS CRIANÇAS ESTÃO EM UMA ESCOLA	TOTAL
1. CLAUDIO	1	1	1	1	4
2. DANILO	1	1	1	1	4
3. ELENA	1	1	1	1	4
4. FABIO	1	1	1	1	4
5. GABRIEL	1	1	1	1	4
6. MARIA JULIA	1	1	1	1	4
7. PAULO HENRIQUE	1	1	1	1	4
TOTAL	7	7	7	7	28

Fonte: A autora.

Tabela 23 – Resultado das sete crianças na prova de leitura de palavras isoladas (pós-teste)

NOME	DUAS	FALA	CAFÉ	AGUA	CHUVA	FESTA	PORTA	PAPAI	DEPOIS	LETRAS	FOLHAS	CHAPÉU	TOTAL
1. CLAUDIO	1 (DUA)	2	2	2	2	1 (FETA)	2	2	1 (DEPOIS)	1 (LETA)	1 (FOLA)	1 (SAPÉU)	18
2. DANILO	1 (DUA)	2	2	1 (AJUA)	2	1 (FETA)	2	2	1 (DEPOIS)	1 (LETA)	1 (FOLAS)	2	18
3. ELENA	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1 (LERTAS)	2	2	23
4. FABIO	2	2	2	1 (AJUA)	2	2	2	2	2	1 (LETARS)	2	2	22
5. GABRIEL	2	2	2	1 (AJUA)	2	2	2	2	1 (DEPOS)	1 (LETAR)	1 (FOLAS)	2	20
MARIA 6. JULIA (DUASA)	1	2	2	2	2	2	2	2	1 (DEPOIS)	2	2	2	22
PAULO 7. HENRIQUE	2	2	2	2	2	2	2	2	1 (DEPOIS)	1 (LERTAR)	2	2	22
TOTAL	11	14	14	11	14	12	14	14	9	8	11	13	145

Fonte: A autora.

Tabela 24 – Resultado das sete crianças na prova de escrita de palavras por figuras (pós-teste)

NOME	CHUVEIRO	TARTARUGA	BOLO	ÁRVORE	CAMINHÃO	COELHO	TOTAL
1. CLAUDIO	1 (SUFERO)	2 (TATARUGA)	3	3	2 (CANINHÃO)	3	14
2. DANILO	1 (XUVEPRO)	2 (TATARUGA)	3	2 (AVORE)	3	3	14
3. ELENA	3	3	3	3	3	3	18
4. FABIO	2 (CHUVERO)	2 (TATARUGA)	3	3	2 (CAMINHÃO)	3	15
5. GABRIEL	2 (XUVERO)	2 (TATARUGA)	3	2 (AVORE)	2 (CANINHÃO)	2 (COELO)	13
6. MARIA JULIA	1 (SUVEIRO)	2 (TATARUGA)	3	3	3	3	15
7. PAULO HENRIQUE	3	3	3	3	3	3	18
TOTAL	13	16	21	19	18	20	107

Fonte: A autora.

Tabela 25 – Resultado das sete crianças na prova de escrita de frases (pós-teste)

NOME	O MACACO ESTÁ DANÇANDO	AS CRIANÇAS ESTÃO BRINCANDO	OS MENINOS JOGAM BASQUETE	EU GOSTO DA ESCOLA	TOTAL
1. CLAUDIO	3 (O MACACO ÉSTA DÃO SANO)	2 (AS CRIÃSCA ESTÃO BRICANO)	1 (O MENINOS JOGÃO BAQUETE)	3 (EU GOTO DA ESCOLA)	9
2. DANILO	2 (O MACACO ETA DASADO)	1 (AS CRIESA ETÃO BICÃDO)	1 (OS MENINO JOGÃO BAQUETE)	4	8
3. ELENA	4	2 (AS CRIÃOSA ESTÃO BRICÃODO)	3 (OS MENINOS JOGÃO BASQUETE)	4	13
4. FABIO	3 (O MACACO ESTA DÃOSADO)	2 (AS CRIAMSA ESTÃO BRIMCÃDO)	3 (OS MENINOS JOGÃO BASQUETE)	4	12
5. GABRIEL	2 (O MACACO ETA DANSADO)	2 (AS CRIAMSA ETÃO BRICADO)	2 (O MENINOS JOGÃO BAQUETE)	4	10
6. MARIA JULIA	3 (O MACACO ESTA DAMSANDO)	2 (AS CRIANSA ESTÃO BRICADO)	3 (OS MENINOS JOGÃO BASQUETE)	4	12
7. PAULO HENRIQUE	3 (O MACACO ESTA DASANDO)	2 (AS CRIÃÇAS ESTÃO BRICANDO)	2 (OS MENINOS JO GA BASCETE)	4	11
TOTAL	20	13	15	27	75

Fonte: A autora.

Tabela 26 – Resultado das sete crianças na prova de ditado de palavras (pós-teste)

NOME	GELADO	CAVALO	BETERABA	ZEBRA	TELEFONE	ESTUDANTE	QUEJO	BICICLETA	COQUEIRO	CASAMENTO	DETETIVE	ESQUILO	SEREA	LIMONADA	CARAMELO	GELATINA	BIGODE	TOTAL
1. CLAUDIO	3	3	2 (BETERABA)	3	3	2 (ESTUDANTE)	1 (QUEJO)	1 (BICICLETA)	1 (COQUEIRO)	1 (CASAMENTO)	2 (DETETIVE)	1 (ESQUILO)	1 (SEREA)	3	3	3	3	36
2. DANILLO	3	3	2 (BETERABA)	3	3	1 (ESTUDANTE)	1 (QUEJO)	1 (BICICLETA)	3 (COQUEIRO)	1 (CASAMENTO)	3 (DETETIVE)	1 (ESQUILO)	2 (SEREA)	3	3	3	3	39
3. ELENA	3	3	2 (BETERABA)	3	3	3	3	1 (BICICLETA)	3 (COQUEIRO)	1 (CASAMENTO)	3 (DETETIVE)	3 (ESQUILO)	2 (SEREA)	3	3	3	3	45
4. FABIO	3	3	2 (BETERABA)	3	3	2 (ESTUDANTE)	3	1 (BICICLETA)	1 (COQUEIRO)	2 (CASAMENTO)	3 (DETETIVE)	3 (ESQUILO)	2 (SEREA)	3	3	3	3	43
5. GABRIEL	2 (GELATO)	2	1 (BETERABA)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1 (CARAMELO)	1	2 (BIGODA)	22
MARIA	2 (GELATO)	3	3	3	3	2	1	1	1	1	3	3	2	3	3	2	3	39
JULIA	2 (GELATO)	3	3	3	3	2 (ESTUDANTE)	3 (QUEJO)	1 (BICICLETA)	1 (COQUEIRO)	1 (CASAMENTO)	3 (DETETIVE)	3 (ESQUILO)	2 (SEREA)	3	3	2 (GELATINA)	3	39
7. PAULO	3	3	2 (BETERABA)	3	3	2 (ESTUDANTE)	3	2 (BICICLETA)	1 (COQUEIRO)	1 (CASAMENTO)	3 (DETETIVE)	3 (ESQUILO)	3 (SEREA)	3	3	3	3	44
7. HENRIQUE	3	3	2 (BETERABA)	3	3	2 (ESTUDANTE)	3	2 (BICICLETA)	1 (COQUEIRO)	1 (CASAMENTO)	3 (DETETIVE)	3 (ESQUILO)	3 (SEREA)	3	3	3	3	44
TOTAL	19	20	14	19	19	13	13	8	11	8	18	15	13	21	19	18	20	268

Fonte: A autora.

Tabela 27 – Resultado das sete crianças na avaliação da linguagem escrita (pós-teste)

NOME	RECONHECIMENTO DE LETRAS	RECONHECIMENTO DE PALAVRAS	RECONHECIMENTO DE FRASES	LEITURA DE PALAVRAS	ESCRITA DE PALAVRAS POR FIGURAS	ESCRITA DE FRASES	DITADO DE PALAVRAS	TOTAL
PONTUAÇÃO MÁXIMA →	26	6	4	24	18	16	51	145
1. CLAUDIO	24	6	4	18	14	9	36	111 77%
2. DANILO	24	6	4	18	14	8	39	113 78%
3. ELENA	26	6	4	23	18	13	45	135 93%
4. FABIO	26	6	4	22	15	12	43	128 88%
5. GABRIEL	24	6	4	20	13	10	22	99 68%
6. MARIA JULIA	25	6	4	22	15	12	39	123 85%
7. PAULO HENRIQUE	26	6	4	22	18	11	44	131 90%
TOTAL	175	42	28	145	107	75	268	840 83%

Nota: A última coluna mostra a porcentagem de acerto de cada aluno.

Fonte: A autora.

ANEXO 15 – RESULTADO DAS SETE CRIANÇAS NA AVALIAÇÃO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA (PÓS-TESTE)

Tabela 28 – Resultado das sete crianças na prova de identificação de rimas (pós-teste)

NOME	MARTELO/ CHINELO	GARRAFA/ GIRAFA	MAMADEIRA/ CADEIRA	VASSOURA/ TESOURA	LAÇO/ PALHAÇO	TOTAL
1. CLAUDIO	1	1	1	1	1	5
2. DANILO	1	1	1	1	1	5
3. ELENA	1	1	1	1	1	5
4. FABIO	1	1	1	1	1	5
5. GABRIEL	1	1	1	1	1	5
6. MARIA JULIA	1	1	1	1	1	5
7. PAULO HENRIQUE	1	1	1	1	1	5
TOTAL	7	7	7	7	7	35

Fonte: A autora.

Tabela 29 – Resultado das sete crianças na prova de contagem de sílabas (pós-teste)

NOME	LAPIS	MAÇÃ	CHOCOLATE	MORANGO	ELEFANTE	TOTAL
1. CLAUDIO	1	1	1	1	1	5
2. DANILO	1	1	1	1	1	5
3. ELENA	1	1	1	1	1	5
4. FABIO	1	1	1	1	1	5
5. GABRIEL	1	1	1	1	1	5
6. MARIA JULIA	1	1	1	1	1	5
7. PAULO HENRIQUE	1	1	1	1	1	5
TOTAL	7	7	7	7	7	35

Fonte: A autora.

Tabela 30 – Resultado das sete crianças na prova de combinar fonemas iniciais (pós-teste)

NOME	VASO/ VIOLÃO	PORCO/ PIANO	LUA/ LAPIS	BONECA/ BOLA	REI/ RATO	TOTAL
1. CLAUDIO	1	1	1	1	1	5
2. DANILO	1	1	1	1	1	5
3. ELENA	1	1	1	1	1	5
4. FABIO	1	1	1	1	1	5
5. GABRIEL	1	1	1	1	1	5
6. MARIA JULIA	1	1	1	1	1	5
7. PAULO HENRIQUE	1	1	1	1	1	5
TOTAL	7	7	7	7	7	35

Fonte: A autora.

Tabela 32 – Resultado das sete crianças na prova de contagem de fonemas (pós-teste)

NOME	OVOS	URSO	LUVA	VESTIDO	MOEDA	TOTAL
1. CLAUDIO	1	1	1	0 (6)	1	4
2. DANILO	0 (3)	1	1	0 (6)	1	3
3. ELENA	0 (3)	1	1	1	1	4
4. FABIO	0 (3)	1	1	1	1	4
5. GABRIEL	0 (3)	1	1	0 (3)	1	3
6. MARIA JULIA	0 (3)	1	1	1	1	4
7. PAULO HENRIQUE	0 (3)	1	1	0 (4)	1	3
TOTAL	1	7	7	3	7	25

Fonte: A autora.

Tabela 33 – Resultado das sete crianças na prova de representar fonemas com letras (pós-teste)

NOME	VACA	BOMBOM	FACA	BONECA	COBRA	TOTAL
1. CLAUDIO	1	0 (BOBO)	1	1	1	4
2. DANILO	1	0 (BOBO)	1	1	0 (COBA)	3
3. ELENA	1	0 (BONBO)	1	1	1	4
4. FABIO	1	1	1	1	1	5
5. GABRIEL	1	0 (BOBON)	1	1	0 (COBA)	3
6. MARIA JULIA	1	0 (BOBO)	1	1	1	4
7. PAULO HENRIQUE	1	0 (BONBON)	1	1	1	4
TOTAL	7	1	7	7	5	27

Fonte: A autora.

Tabela 34 – Resultado das sete crianças na avaliação da consciência fonológica (pós-teste)

NOME	IDENTIFICAÇÃO DE RIMAS	CONTAGEM DE SÍLABAS	COMBINAR FONEMAS INICIAIS	COMPARAR O TAMANHO DAS PALAVRAS	CONTAGEM DE FONEMAS	REPRESENTAR FONEMAS COM LETRAS	TOTAL
PONTUAÇÃO MÁXIMA →	5	5	5	5	5	5	30
1. CLAUDIO	5	5	5	5	4	4	28 93%
2. DANILO	5	5	5	5	3	3	26 87%
3. ELENA	5	5	5	5	4	4	28 93%
4. FABIO	5	5	5	5	4	5	29 97%
5. GABRIEL	5	5	5	5	3	3	26 87%
6. MARIA JULIA	5	5	5	5	4	4	28 93%
7. PAULO HENRIQUE	5	5	5	5	3	4	27 90%
TOTAL	35	35	35	35	25	27	192 91%

Nota: A última coluna mostra a porcentagem de acerto de cada aluno

Fonte: A autora.

ANEXO 16 – ILUSTRAÇÕES DE ALGUMAS ATIVIDADES UTILIZADAS NA INTERVENÇÃO

ATIVIDADES DE INTERVENÇÃO

NOME: _____

ATIVIDADE 1: LEITURA DE MÚSICA

A BARATA*

A BARATA DIZ QUE TEM SETE SAIAS DE FILÓ
É MENTIRA DA BARATA ELA TEM É UMA SÓ

HÁ, HÁ, HÁ, HO, HO, HO

ELA TEM É UMA SÓ

HÁ, HÁ, HÁ, HO, HO, HO

ELA TEM É UMA SÓ

A BARATA DIZ QUE TEM UM SAPATO DE VELUDO
É MENTIRÁ DA BARATA ELA TEM O PÉ-PELUDO

HÁ, HÁ, HÁ, HO, HO, HO

ELA TEM O PÉ PELUDO

HÁ, HÁ, HÁ, HO, HO, HO

ELA TEM O PÉ PELUDO

A BARATA DIZ QUE TEM UM ANEL DE FORMATURA
É MENTIRA DA BARATA ELA TEM É CASCA DURA

HÁ, HÁ, HÁ, HO, HO, HO

ELA TEM A CASCA DURA

HÁ, HÁ, HÁ, HO, HO, HO

ELA TEM A CASCA DURA

*Cantiga de domínio popular

ATIVIDADE 2: CONSCIÊNCIA SILÁBICA

NOME: _____

LEIA AS PALAVRAS, SEPRE AS SÍLABAS E ESCREVA A QUANTIDADE DE LETRAS E SÍLABAS.

PALAVRAS	SEPARAÇÃO DE SÍLABAS	NÚMERO DE LETRAS	NÚMERO DE SÍLABAS
CADERNO			
BOLACHA			
COMPUTADOR			
GAVETA			
LIVRO			
PORTA			
CAMA			
TELEVISÃO			
MESA			
CHOCOLATE			
PÃO			
ESCOLA			
VIOLÃO			
PERFUME			
PRATO			
ELEFANTE			
CABEÇA			
SOL			
ÓCULOS			
UNHA			

ATIVIDADE 3: SOM INICIAL (in: PULIEZI. *Aprendendo a ler com as letras e os sons*, 2016)

NOME: _____

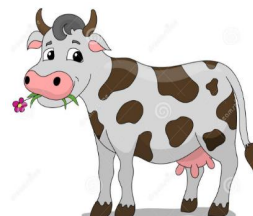
EM CADA CONJUNTO DE TRÊS FIGURAS, DUAS DELAS COMEÇAM COM O MESMO SOM E A OUTRA NÃO.

VOCÊ PRECISA DESCOBRIR QUAIS SÃO ELAS E CIRCULAR AS DUAS FIGURAS QUE COMEÇAM COM O MESMO SOM.

A)



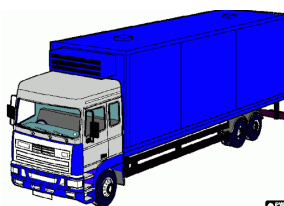
B)



C)



D)



ATIVIDADE 4: RECONHECIMENTO DE RIMAS (In Puliezi. (2016). *Aprendendo a ler com as letras e os sons*, p. 81).

NOME: _____

NA PARLENDIA QUE VOCÊ LEU EXISTEM RIMAS, VAMOS ENCONTRÁ-LAS?

DOMINGO	GENTE
FRACO	CACHIMBO
FUNDO	BURACO
OURO	MUNDO
VALENTE	TOURO

ATIVIDADE 5: ESCRITA DE PALAVRAS (In Puliezi. (2016). *Aprendendo a ler com as letras e os sons*, p. 90).

NOME: _____

LEIA A PARLENDIA E COMPLETE AS LACUNAS COM AS PALAVRAS DO BANCO DE DADOS

FEIJÃO - UM - INGLÊS - BISCOITO

_____, DOIS,

FEIJÃO COM ARROZ

TRÊS, QUATRO,

_____ NO PRATO.

CINCO, SEIS,

FALAR _____

SETE, OITO,

COMER _____

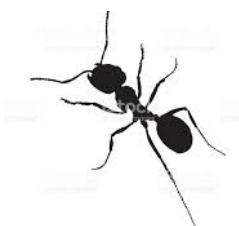
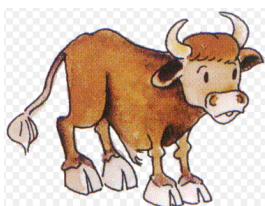
NOVE, DEZ,

COMER PASTÉIS _____

ATIVIDADE 6: CONSCIÊNCIA DE PALAVRAS

NOME: _____

CIRCULE A FIGURA QUE CORRESPONDE A MAIOR PALAVRA.



ANEXO 17 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA - PUC-SP
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

A pesquisadora Noemi Tamar Américo de Souza, aluna do curso de Mestrado em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica - PUC-SP, tendo como orientadora a professora Dra. Maria Regina Maluf está desenvolvendo um estudo sobre Alfabetização.

Neste estudo a pesquisadora fará algumas atividades com as crianças em ambiente escolar. As crianças realizarão algumas provas individuais e realizarão um conjunto de atividades de forma coletiva que contribuirão para a aprendizagem da leitura e escrita.

Este trabalho pode trazer boas contribuições para os pesquisadores da área no que se refere a compreensão de fatores cognitivos que podem facilitar o processo de alfabetização.

A participação nesta pesquisa, por parte dos pais ou responsáveis e das crianças é de caráter voluntário e sem ônus. Fica garantido o sigilo, a confidencialidade e a utilização dos dados obtidos somente para fins científicos. Os participantes não estarão expostos a desconfortos ou riscos. As informações obtidas nas avaliações serão utilizadas para análise estatística e posterior publicação dos resultados. Afirmo também, que a participação poderá ser suspensa a qualquer momento sem prejuízo a sua pessoa.

Caso sejam necessários maiores esclarecimentos a respeito do estudo ou seus participantes desejem cancelar a sua participação, poderão entrar em contato pessoal com a pesquisadora.

Para que este estudo seja realizado, necessito de sua colaboração, no sentido de fornecer sua autorização, após devidos esclarecimentos, para a participação de seu (sua) filho (a) neste estudo.

Eu _____ estou esclarecido (a) e ciente das finalidades do estudo, realizado pela pesquisadora Noemi Tamar Américo de Souza e, portanto, dou meu consentimento para que meu (minha) filho (a), _____, que está no 3º ano do ensino fundamental, participe da pesquisa.

São Paulo, ____/____/2017

Ass. Pesquisadora

Ass. Responsável

Contato com a pesquisadora:
Fones: (11) 29816260 (11)983588778
E-mail: noemitamar@hotmail.com
Contato com a orientadora:
Fone: (11)3670-8527