



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL
EM LETRAS

JUSSARA MARIA MORAIS FEITOZA

CONTRIBUIÇÃO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E DAS
CORRESPONDÊNCIAS GRAFOFÔNICAS NO DESENVOLVIMENTO DA
LEITURA

FORTALEZA

2018

JUSSARA MARIA MORAIS FEITOZA

CONTRIBUIÇÃO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E DAS
CORRESPONDÊNCIAS GRAFOFÔNICAS NO DESENVOLVIMENTO DA
LEITURA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Ceará, como um dos requisitos para o título de mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Lima Júnior

FORTALEZA

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

F336c Feitoza, Jussara Maria Morais

Contribuição do Método Fônico e da consciência fonológica na
Aquisição da Leitura/ Jussara Maria Morais Feitoza. Fortaleza: UFC /
PPGL /Profletras, 2017.

Orientador: Ronaldo Manguiera Lima Júnior

Dissertação (mestrado): Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação
Profissional em Letras - Profletras, 2017.

Referências bibliográficas:

1. Aquisição da leitura. 2. Método fônico. 3.Regras grafofônicas. 4.Consciência Fonológica. I.
Lima Júnior, Ronaldo Manguiera (Orint.). II. Título

469.15

JUSSARA MARIA MORAIS FEITOZA

CONTRIBUIÇÃO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E DAS
CORRESPONDÊNCIAS GRAFOFÔNICAS NO DESENVOLVIMENTO DA
LEITURA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Ceará, como um dos requisitos para o título de mestre em Letras.

Aprovada em: ___ / ___ / _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ronaldo Manguiera Lima Júnior (Orientador)
Universidade Federal do Ceará - UFC

Prof.^a. Dra. Aurea Suely Zavam
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Wilson Júnior de Araújo Carvalho
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

A Deus; ao meu amado filho, Pedro Artur; aos meus familiares; a meus pais, Carlos Morais (em memória) e Aurenny Feitoza.

AGRADECIMENTOS

O conhecimento deve nos dar suporte para fazer o bem ao próximo e servir a Deus. Por isso, agradeço aos meus amigos pela ajuda nos momentos mais difíceis e pelas palavras de incentivo.

Ao meu orientador, Dr. Ronaldo Mangueira Lima Junior, pela disponibilidade em dirimir as dúvidas, incentivo e excelente direcionamento no planejamento, elaboração e execução desta pesquisa.

A professora Dra. Aluiza Alves de Araújo membro da banca de qualificação, pelas contribuições para a melhoria do projeto e elaboração desta dissertação.

Aos membros da banca de defesa, Prof.^a Dra. Aurea Suely Zavam e Prof. Dr. Wilson Júnior de Araújo Carvalho, que participou da banca de qualificação e agora está na banca de defesa, pela atenção e sugestões.

Ao professor Dr. Francisco Flávio Cavalcante de Queiroz representando todos os professores que contribuíram para minha formação acadêmica.

Aos colegas da 3ª turma do PROFLETRAS pelo companheirismo, respeito e acolhimento.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

À equipe da escola na qual desenvolvi esta pesquisa, por acreditar na seriedade deste trabalho. E aos alunos pela participação e interesse em aprender.

“Tudo o que se ensina na escola está diretamente ligado à leitura e depende dela para se manter e se desenvolver”. (Cagliari)

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo geral investigar a contribuição das técnicas do método fônico para estímulo da consciência fonológica a fim de facilitar a aquisição das relações grafofônicas e, conseqüentemente, proporcionar o desenvolvimento de habilidades da leitura em alunos do 3º e 4º ano do ensino fundamental I. A principal hipótese é a de que o uso de técnicas do método fônico, se utilizadas nas mediações durante o ensino da leitura, pode ser eficiente em auxiliar os alunos a associar os sons à grafia, descodificar vocábulos e até pseudopalavras. O objetivo é elaborar e avaliar uma proposta didática de atividades que pode contribuir no desenvolvimento da consciência fonológica a fim de auxiliar no aprendizado da leitura. Este estudo é baseado em pesquisas da neurociência no processo da leitura, no ensino com o método fônico e na intervenção com atividades que favoreçam a formação da consciência fonológica e facilitem a associação das regras grafofônicas. Foram analisados dados de vinte e um alunos distribuídos em cinco turmas do terceiro e quarto ano do ensino fundamental. Os alunos fizeram um teste de leitura e um teste de consciência fonológica. Em seguida, os alunos do primeiro grupo participaram das mediações para formação da consciência fonológica e no segundo grupo as mediações auxiliaram na formação da consciência fonológica e associação das regras grafofônicas. Já no terceiro grupo, também denominado grupo controle, os pré-testes e pós-testes foram comparados sem a aplicação das mediações supracitadas. Ao término das intervenções os testes foram replicados e analisados.

Palavras-chave: Aquisição da leitura, Método fônico, Regras grafofônicas e Consciência Fonológica.

Páginas: 124

ABSTRACT

This research aims to investigate the contribution of techniques of the phonics method to stimulate phonological awareness in order to facilitate the acquisition of graphophone relations and, consequently, to provide the development of reading skills in 3rd and 4th year students of elementary school I. The main hypothesis is that the use of techniques of the phonic method, if used in mediations during reading teaching, can be effective in helping students to associate sounds with spelling, to decode words and even pseudowords. The objective is to elaborate and evaluate a didactic proposal of activities that can contribute to the development of phonological awareness in order to assist in reading learning. This study is based on neuroscience research in the reading process, teaching with the phonics method and intervention with activities that favor the formation of phonological awareness and facilitate the association of graphophonic rules. We analyzed data from twenty-one students distributed in five classes of the third and fourth year of elementary school. Students took a reading test and a phonological awareness test. Then the students of the first group participated in the mediations to form the phonological awareness and in the second group, the mediations helped in the formation of the phonological awareness and association of the graphophone rules. In the third group, also called the control group, the pre-tests and post-tests were compared without applying the aforementioned mediations. At the end of the interventions, the tests were reapplied and analyzed.

Keywords: Acquisition of reading, Phonic method, Association of graphophonic rules and Phonological Awareness.

PAGES: 124

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1	– Estrutura hierarquizada da sílaba do português brasileiro elaborada por Bisol (1999).....	42
Ilustração 2	– Elementos do significado	46
Ilustração 3	– Ficha de leitura da letra F.....	60
Ilustração 4	– Imagens de vocábulos com j na sílaba inicial	62
Ilustração 5	– Fichas para estudo da aliteração.....	63
Ilustração 6	– Aliteração: complementação de palavras.....	65
Ilustração 7	– Aliteração: vocábulos com s na sílaba inicial.....	66
Ilustração 8	– Estudo da aliteração com dominó.....	75
Ilustração 9	– Estudo da aliteração com dominó (continuação).....	76

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	– Tempo utilizado nos testes de precisão leitora – Grupo 1.....	84
Gráfico 2	– Tempo utilizado nos testes de precisão leitora – Grupo 2.....	85
Gráfico 3	– Tempo utilizado nos testes de precisão leitora – Grupo 3.....	86
Gráfico 4	– Tipos de erros de precisão leitora – Grupo 1.....	87
Gráfico 5	– Tipos de erros de precisão leitora – Grupo 2.....	88
Gráfico 6	– Tipos de erros de precisão leitora – Grupo 3.....	89
Gráfico 7	– Total de erros de precisão leitora – Grupo 1.....	90
Gráfico 8	– Total de erros de precisão leitora – Grupo 2.....	91
Gráfico 9	– Total de erros de precisão leitora – Grupo 3.....	92
Gráfico 10	– Comparativo da soma dos acertos no pré-teste e no pós-teste de Consciência Fonológica – CONFIAS – Grupo 1.....	94
Gráfico 11	– Comparativo da soma dos acertos no pré-teste e no pós-teste de Consciência Fonológica – CONFIAS – Grupo 2.....	95
Gráfico 12	– Comparativo da soma dos acertos no pré-teste e no pós-teste de Consciência Fonológica – CONFIAS – Grupo 3.....	96
Gráfico 13	– Comparativo entre o desempenho dos três grupos no pré-teste de precisão leitora.....	97
Gráfico 14	– Comparativo entre o desempenho dos três grupos no pós-teste de precisão leitora.....	98
Gráfico 15	– Comparativo entre o desempenho dos três grupos no pré-teste - CONFIAS.....	99
Gráfico 16	– Comparativo entre o desempenho dos três grupos no pós-teste – CONFIAS.....	100
Gráfico 17	– Percentual de presença dos participantes nas mediações.....	101
Gráfico 18	– Registro de presença do Grupo 1 nas aulas convencionais.....	102

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Símbolos sonoros representados por vários símbolos gráficos.....	29
Tabela 2 - Símbolos gráficos com múltipla representação sonora	29
Tabela 3 - Representação de um som por várias letras	30
Tabela 4 - Fones idênticos representados por letras diferentes.....	30
Tabela 5 - Meta estipulada e valor alcançado pela escola no IDE (2009 a 2015)	52
Tabela 6 - Distribuição de participantes por turma	53
Tabela 7 - Revisão das sílabas estudadas.....	64
Tabela 8 - Representações sonoras do C.....	70
Tabela 9 - Representações sonoras do R.....	78
Tabela 10 - Representações sonoras do X.....	79
Tabela 11 - Representações sonoras do S.....	81
Tabela 12 - Comparativo do tempo utilizado nos testes de precisão leitora – Grupo 1	84
Tabela 13 - Comparativo do tempo utilizado nos testes de precisão leitora – Grupo 2.....	85
Tabela 14 - Comparativo do tempo utilizado nos testes de precisão leitora – Grupo 3.....	86
Tabela 15 - Tipos de erros de precisão leitora – Grupo 1.....	87
Tabela 16 - Tipos de erros de precisão leitora – Grupo 2.....	88
Tabela 17 - Tipos de erros de precisão leitora – Grupo 3.....	89
Tabela 18 - Total de erros de precisão leitora – Grupo 1.....	90
Tabela 19 - Total de erros de precisão leitora – Grupo 2.....	91
Tabela 20- Total de erros de precisão leitora – Grupo 3.....	92
Tabela 21 - Comparativo da soma dos acertos no pré-teste e no pós-teste de Consciência Fonológica – CONFIAS – Grupo 1.....	93
Tabela 22 - Comparativo da soma dos acertos no pré-teste e no pós-teste de Consciência Fonológica – CONFIAS – Grupo 2.....	94
Tabela 23 - Comparativo da soma dos acertos no pré-teste e no pós-teste de Consciência Fonológica – CONFIAS – Grupo 3.....	96
Tabela 24 - Comparativo entre o desempenho dos três grupos no pré-teste de leitura.....	97
Tabela 25 - Comparativo entre o desempenho dos três grupos no pós-teste de leitura.....	97
Tabela 26 - Desempenho dos três grupos no pré-teste – CONFIAS.....	98
Tabela 27 - Desempenho dos três grupos no pós-teste – CONFIAS.....	99
Tabela 28 - Percentual de presença dos participantes nas mediações.....	100

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

SPAECE – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica no Ceará

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PAIC – Programa de Alfabetização na Idade Certa

CV – Consoante e Vogal

CCV – Consoante, Consoante e Vogal

CONFIAS – Consciência Fonológica Instrumento de Avaliação Sequencial

AEE – Atendimento Educacional Especializado

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção

CEEL – Centro de Estudos em Educação e Linguagem

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	25
2.1 Processos Fonológicos na Oralidade da Criança.....	25
2.2 Ordem de Aquisição dos Fonemas	27
2.3 Oralidade e Escrita.....	31
2.4 Leitura.....	36
2.5 Consciência Fonológica e Grafofônica.....	41
2.6 Método fônico.....	44
3 METODOLOGIA.....	48
3.1. Contexto.....	51
3.2. Caracterização da classe	52
3.3 Instrumentos para a coleta de dados	54
3.3.1 Procedimentos para a coleta de dados	54
3.3.2 Procedimentos de análise de dados	55
3.3.3 Diagnóstico.....	55
3.3.4 Pré-teste de leitura espontânea (com tempo cronometrado).....	56
3.3.5 Planilha para registro dos erros de precisão leitora	57
3.3.6 Pré-teste CONFIAS ⁷	58
3.3.7 Procedimentos das Intervenções.....	58
3.3.8 Considerações sobre as atividades aplicadas.....	81
3.3.9 Os pós-testes	82
4.1 Resultados do teste de Precisão Leitora	83
4.1.1 Tempo utilizado nos testes de Precisão Leitora.....	84
4.1.2 Tipos de erros no teste de Precisão Leitora	86
4.1.3 Total de erros de Precisão Leitora	90
4.1.4 – Registro de presença nas mediações e nas aulas convencionais	100

5 CONCLUSÃO.....	103
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICE A – Sílabas para colar nos vocábulos incompletos: atividade 02	111
APÊNDICE B – Vocábulos sugeridos para criação de rimas: atividade 03	111
APÊNDICE C – Planilha para formação das sílabas: atividade 04.....	111
APÊNDICE D – Soneto da Hora Final de Vinicius de Moraes: atividade 08.....	111
APÊNDICE E – Manipulação de sílabas: atividade 13.....	112
APÊNDICE F – Representações dos sons da letra R: atividade 18	112
APÊNDICE G – Representações dos sons da letra X: atividade 19	112
APÊNDICE H – Representações dos sons da letra S: atividade 21	112
APÊNDICE I - QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS PAIS OU RESPONSÁVEIS PELOS MENORES.....	113
APÊNDICE J – APLICAÇÃO DO PRÉ-TESTE E DO PÓS-TESTE DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA - CONFIAS.....	114
APÊNDICE L – FOTOS DA UTILIZAÇÃO DE JOGOS COM O ALFABETO MÓVEL: ATIVIDADE	114
APÊNDICE M – FOTO DA EXECUÇÃO DO JOGO DA TRINCA MÁGICA - ATIVIDADE 09	115
APÊNDICE N – FOTO DA EXECUÇÃO DO BINGO DA LETRA INICIAL – ATIVIDADE 09	115
APÊNDICE O – FOTO DA FORMAÇÃO DE PALAVRAS COM A SÍLABA DADA .	115
APÊNDICE P – FOTO DA APLICAÇÃO DO DOMINÓ COM IMAGENS E PALAVRAS	115
ANEXO A – T.C.L.E. APRESENTADO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS.....	116
ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DA GESTORA DA UNIDADE DE ENSINO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	117
ANEXO C – TERMO DE ASSENTIMENTO ASSINADO PELOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	118

ANEXO D – AS COMPETÊNCIAS DE LEITURA: APRENDER A LER E LER PARA APRENDER.	119
ANEXO E - IDENTIFICAÇÃO DA SÍLABA INICIAL: ATIVIDADE 01	120
ANEXO F – MANIPULAÇÃO SILÁBICA: ATIVIDADE 02.....	120
ANEXO G –IDENTIFICAÇÃO DE RIMA: ATIVIDADE 07.....	120
ANEXO H – DITADO DE PALAVRAS COM SEGMENTAÇÃO SILÁBICA: ATIVIDADE 11	121
ANEXO I – MANIPULAÇÃO SILÁBICA E COLAGEM DA PALAVRA DESCOBERTA NO CADERNO: ATIVIDADE 13	121
ANEXO J - IDENTIFICAÇÃO DE LETRA NA SÍLABA INICIAL: ATIVIDADE.....	122
ANEXO L – EXCLUSÃO DE FONEMA E FORMAÇÃO DE UM NOVO VOCÁBULO: ATIVIDADE 19	122
ANEXO M –IDENTIFICAÇÃO DOS SONS DA LETRA S: ATIVIDADE 21.....	123

1 INTRODUÇÃO

Muitos educadores estão deparando com o desafio de trabalhar a alfabetização com letramento. Vários deles queixam-se quando recebem alunos com nível de leitura muito abaixo do recomendado para a série na qual estão matriculados. Muitos desses aprendizes estão inseridos num contexto familiar com ausência de adultos letrados e recebem pouco incentivo para se dedicarem aos estudos.

Nos testes de leitura, muitos professores de terceiro e quarto ano do ensino fundamental percebem que os educandos não dominam o código alfabético, conseqüentemente, a junção das letras para formação silábica é prejudicada, dificultando a decodificação e compreensão. Eles costumam ensinar a leitura apresentando textos apropriados para a série. No entanto, quando deparam com a dificuldade de alguns aprendizes em reconhecer o código alfabético, constataam que estes precisarão de mais tempo para fazer as devidas associações grafofônicas, o que implica perdas na compreensão dos textos.

Devido ao grande desafio encontrado pelos professores durante o ensino da leitura, este estudo visa observar qual a contribuição do método fônico, do estímulo da consciência fonológica e da associação das relações grafofônicas no ensino da leitura em crianças de 9 a 12 anos, matriculadas no terceiro e no quarto ano do ensino fundamental. Almeja auxiliá-las a fazer a discriminação visual e auditiva de palavras com unidades sonoras semelhantes, facilitar a apropriação da formação de palavras através do manejo com as letras do alfabeto e propiciar ao educando a percepção da mudança semântica da unidade léxica quando uma letra é alterada. A área desta pesquisa enquadra-se no ensino da leitura tanto nas séries que compõem o ciclo de alfabetização, do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, quanto nas séries do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental quando há necessidade de alfabetizar com letramento os alunos com defasagem na leitura.

De acordo com a definição de Salomon 1999:224 (*apud* Lakatos 2003, p. 239) a dissertação científica ou tratamento escrito tem caráter original, de assunto específico, com metodologia própria que resulte de pesquisa pura ou aplicada. Por isso esta dissertação tem caráter científico, devido a possibilidade de aplicação de sua metodologia para alcançar melhores resultados na leitura.

A estrutura deste trabalho é composta por uma parte introdutória na qual abordamos o ensino da leitura pelo viés da correspondência grafofônica, do método fônico e do uso de instrumentos lúdicos na prática pedagógica. Seguimos com a fundamentação teórica que aborda os processos fonológicos na oralidade da criança, a ordem de aquisição dos fonemas,

a oralidade e a escrita, a leitura, a consciência fonológica e grafofônica e o método fônico. Na metodologia apresentamos o contexto no qual esta pesquisa foi desenvolvida, o perfil dos participantes que colaboraram, os procedimentos aplicados na coleta: entrevista com um responsável pelo menor investigando o grau de instrução dos pais, a profissão deles, se existe reprovação na vida escolar do educando, se há algum problema de saúde que interfere no aprendizado dele e se a criança cursou pré-escola na análise de dados e nas intervenções. Além da entrevista utilizamos os termos de assentimento do menor, termo de autorização dos pais e termo de autorização do responsável pela Instituição de Ensino. Depois de elaborarmos as atividades, com o devido embasamento teórico, e aplicá-las nos grupos 2 (dois) e 3 (três), fizemos um comparativo das mudanças ocorridas entre as fases de pré-teste e pós-teste. Fizemos a observação direta extensiva, utilizamos testes para medir o rendimento dos alunos de forma quantitativa. Na etapa de análise de dados criamos uma série de tabelas e de gráficos para registrar e analisar a eficácia deste estudo. Mais adiante fizemos uma reflexão acerca dos resultados encontrados, inserimos apêndices para facilitar a localização dos instrumentos utilizados e anexos que ilustram o momento da aplicação das atividades, além de material de apoio para aplicação em sala.

Para amenizar essas dificuldades, Adams et al (2003, p. 142) recomendam o diagnóstico precoce do nível de leitura dos alunos e atendimento aos estudantes com dificuldades para equipará-los aos demais. É preciso ajudá-los a superar o estágio intuitivo¹, no qual a criança usa símbolos para representar objetos e avançar para o operatório concreto e operatório formal, que ocorre a partir dos 11 anos, nessa fase ela já consegue criar uma representação mental sistemática. Os autores lembram ainda que os professores precisam ter conhecimento das competências de leitura para amenizar as dificuldades dos educandos.

Há muitos motivos que levam a escola a ter um baixo resultado na aprendizagem, dentre eles podemos mencionar: altas taxas de evasão escolar, violência nas escolas, crianças e jovens em situação de risco, desvalorização do educador e baixo investimento na educação que refletem nos resultados das avaliações externas como SPAECE, SAEB e PISA. No entanto, nosso papel como educador exige a busca de soluções para que o educando aprenda. E alcance o desenvolvimento das competências e habilidades a despeito das mais adversas e limitadoras circunstâncias”.

. Capovilla (2007, p. 04) menciona que “A grandeza da Educação emana precisamente de sua capacidade de responder, à altura, ao desafio de promover o É

¹<http://www.helioteixeira.org/ciencias-da-aprendizagem/teoria-do-desenvolvimento-cognitivo-de-jean-piaget/>

notável que a inobservância dos processos de aquisição da leitura, que compreendem hipóteses feitas pelas crianças para entender o código escrito em língua portuguesa, trouxe prejuízos à educação brasileira. Conforme Capovilla, A., e Capovilla, F., (2007, p. 07). Os resultados do PISA (2001) evidenciam que o ensino fônico traz melhores resultados a exemplo da Grã-Bretanha, França e Estados Unidos. No ranking mundial os países que adotam métodos mistos com Itália e Alemanha trazem resultados inferiores aos que adotam o ensino fônico e nas posições inferiores estão Portugal, México e Brasil.

No ranking mundial, o Brasil continua apresentando resultados preocupantes, a Folha de São Paulo anunciou, em dezembro de 2016, a posição 65º entre 70 países. Em leitura, 51% dos alunos não alcançaram o nível 2 de proficiência².

A notícia aponta que a maioria dos brasileiros avaliados não é capaz de interpretar contextos que exigem mais de uma inferência direta. O educador Mozart Neves Ramos comenta que estamos com três anos de atraso escolar; isso comparando com a média, se levarmos em conta os primeiros colocados no ranking a diferença aumenta ainda mais. A amostra usada na avaliação do PISA em 2015 foi composta por 23 mil estudantes matriculados em escolas públicas e privadas. Dentre estes, 74% estão em escolas públicas estaduais. Já no Ceará, a média foi igual a 409 (quatrocentos e nove) e a estimativa de erro padrão da média foi 12,6, enquanto a média geral do País foi 407 (quatrocentos e sete), de acordo com a análise do resultado feita pelo OCDE e INEP (2016, p. 134).

Em 2015 o IDEB³ do Ceará superou a média nacional. Enquanto o resultado nacional foi 5.3 no Ceará foi 5.7. Essa melhoria no resultado do Ceará deve-se ao PAIC⁴ (Programa de Alfabetização na Idade Certa. No material didático há questões que contemplam identificação e manipulação de letras e de sílabas nas palavras, apropriação do sistema alfabético, organização de palavras na ordem alfabética, localização de sílabas na posição inicial, medial e final do vocábulo, observação do número de letras e variação da sua ordem nos vocábulos, segmentação de palavras e contagem do número de sílabas, formação de palavras com a sílaba fornecida, contagem da quantidade de sílabas e de fonemas nos vocábulos.

²http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2015/resumo_tecnico_ideb_2005-2015.pdf.

³ o link <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/12/1838761-estagnado-brasil-fica-entre-os-piores-do-mundo-em-avaliacao-de-educacao.shtml>>.

⁴ CEARÁ. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. PAIC – Programa de Alfabetização na Idade Certa. Fortaleza: SEDUC, 27.jan.2016. Disponível em: <http://www.paic.seduc.ce.gov.br/>

Além disso, o material propõe a utilização de jogos tais como: bingo, baralho, pescaria, trilha, identificação de rimas, localização das famílias silábicas nas palavras, análise fonológica dos nomes por meio da identificação da sonoridade das sílabas, consciência fonológica e fonêmica por meio do uso de trava-línguas e aliteraões; identificação da primeira e da última letra na palavra, identificação do número de grafemas e de fonemas no vocábulo, dominó, quarteto e trinca de letras e/ou de palavras, boliche, jogo da memória e caça-palavras.

No PISA, há grande valorização da leitura. A proficiência é medida com base em textos variados que exigem do aluno a capacidade de localizar e recuperar informações, refletir sobre os conhecimentos prévios. O PISA aborda temas que ultrapassam a esfera escolar e avalia se a escola está formando leitores críticos e cidadãos preparados para a vida, conforme INEP (2016, p. 124).

Conforme Galvão e Leal (2005, p. 12), as avaliações do SAEB e PISA (2004) demonstram que diversos alunos não conseguem ler e escrever um texto simples depois de quatro ou cinco anos de escolaridade. Os autores ressaltam ainda a importância de usar estratégias sistematizadas para o ensino do sistema alfabético e sugerem o uso de atividades de leitura e escrita que levem o aprendiz à reflexão da língua e à compreensão da relação entre letra e som.

Esta pesquisa teve como objetivo investigar se o método fônico e a estimulação da consciência fonológica, quando utilizados com técnicas tradicionais e com recursos lúdicos, podem facilitar a aprendizagem em alunos do terceiro e quarto ano do ensino fundamental de uma escola pública de ensino integral, durante a aquisição da leitura.

Percebemos a grande dificuldade que muitos educadores enfrentam para orientar seus alunos a ler e compreender. Por isso, fizemos as seguintes perguntas:

1. Quais são as dificuldades de decodificação de palavras na leitura de textos por alunos do 3º e 4º ano?
2. Qual é o efeito do estímulo da consciência fonológica e do uso de técnicas tradicionais e instrumentos lúdicos no método fônico para aquisição da leitura?

Com base nessas perguntas, elaboramos as hipóteses abaixo:

- a) média à falta de conhecimento das relações grafofônicas para a adequada decodificação das palavras;
- b) Estimular a formação da consciência fonológica com o método fônico utilizando técnicas tradicionais e instrumentos lúdicos pode facilitar a aquisição da leitura em alunos do terceiro e quarto ano.

Entendemos que, para haver compreensão, a etapa da decodificação deve ser bem

consolidada. Adams et al (2003, p. 84) distinguem o aprendizado da leitura em duas ações: uma de decodificação das palavras e outra de compreensão de seu sentido em contextos verbais e não-verbais. A primeira ação é específica da leitura, já a segunda é aplicada também na oralidade. Os autores enfatizam que, ao tornar mais eficaz a identificação de palavras, o leitor adquire autonomia e agilidade.

Adams et al (2003, p. 35-6) apresentam o modelo de leitura de Scarborough, conforme (Anexo D). Nele há um conjunto de competências necessárias para a leitura eficaz, tais como: consciência fonológica, que envolve o reconhecimento de rimas, aliterações e contagem silábica; domínio do código alfabético para decodificação; reconhecimento de palavras familiares, amplo conhecimento vocabular, conhecimento de conceitos, consciência metafonológica para fazer descrições, consciência fonêmica, compreensão dos fonemas que formam as palavras; decodificação, processo de reconhecimento das correspondências grafofonêmicas; fluência, leitura com velocidade e estratégias de compreensão. Este modelo de leitura aponta o método fônico como o mais eficaz para ensino da conversão grafofonêmica e coloca a decodificação como alicerce para a aprendizagem da leitura. O referido modelo aponta que o reconhecimento das palavras e seu significado andam juntos. Scarborough 2003 *apud* (SOARES 2017, p. 348) fala da interligação das competências como fios de uma tessitura, os que envolvem a compreensão da linguagem envolvem conhecimento de fatos e conceitos, vocabulário, estruturas da linguagem, raciocínio verbal, nível de alfabetização, identificação de palavra, consciência fonológica, reconhecimento de palavras já conhecidas e conhecimento do princípio alfabético para decodificar vocábulos desconhecidos.

Na França, a pesquisa científica forneceu grandes contribuições. Adams et al (2003, p. 98) citam que as pesquisas referentes ao ensino fônico estavam facilitando a identificação e compreensão de palavras, mostrando-se eficiente mesmo em crianças com déficits de habilidades e inseridas em famílias com baixo poder aquisitivo. Adams et al (2003, p. 98) mencionou que a leitura eficiente é feita observando a grafia de cada vocábulo, lendo da esquerda para a direita, linha por linha.

Adams et al (2003, p. 40-1) afirmam que, quando consegue decodificar, a criança identifica as palavras. Essa habilidade envolve ativação de sílabas e, dependendo da complexidade grafofonológica, a leitura do vocábulo ocorre com maior agilidade.

A fim de melhor compreendermos o fenômeno focalizado, fizemos uma retrospectiva dos modos de alfabetização já aplicados. Leite e Tribeck (2015, p. 01) comentam que o processo da soletração foi empregado na idade média, iniciando pelos métodos sintéticos e analíticos do século XVI até os anos sessenta. O uso da psicogênese da escrita dos anos

sessenta até os anos oitenta e atualmente a alfabetização e letramento com a perspectiva do uso social da leitura forneceram suas contribuições no ensino da leitura, no entanto, a baixa velocidade na decodificação tem interferido na compreensão dos textos.

Os métodos de alfabetização dividem-se em sintéticos, analíticos e mistos (analítico-sintéticos). Segundo Galvão e Leal (2005, p. 18-25), os métodos sintéticos são aplicados de forma gradativa, iniciando pelas letras, fonemas, sílabas, passando para as palavras, frases e textos. O conhecimento do nome, das formas e do valor sonoro das letras fazem a diferença na aprendizagem. Inicialmente parece lento, no entanto, a fixação desse conhecimento proporciona ao leitor maior segurança ao ler. No método fônico, cada letra tem uma identidade fonética e esta associação leva à decodificação mais precisa. A memorização dos padrões silábicos com estrutura mais simples CV, expostos separadamente por grupos distintos e por palavras formadas com estes grupos silábicos é nomeada de método silábico. Já os métodos analíticos utilizam frases e textos pequenos, o estudo das partes menores: palavras, sílabas e letras são contextualizados, além disso, a forma e o significado são trabalhados lado a lado. Os autores explicam que os métodos analítico-sintético partem do conhecimento global para chegar a decomposição das palavras em sílabas e em letras. Nesses métodos são utilizadas palavras, frases curtas e textos, todo o trabalho é feito com exercícios sistematizados não havendo espaço para descobertas ocasionais. Nessa abordagem, o aprendiz é conduzido na sucessão desejada para a aprendizagem. Tais métodos buscam transformar sinais gráficos em sonoros.

Barbosa (2013, p.52) divide a história da alfabetização em três períodos: No primeiro, o método sintético surgiu por volta do século XVIII; nele a instrução parte do simples para o complexo e só avança à medida que o aprendiz supera as dificuldades. A sequência, letra, sílaba e palavra deveria ser seguida, e durante o ensino das palavras, as monossílabas eram introduzidas inicialmente até chegar as mais longas. A mudança na metodologia é resumida por Viard e Cherrier *apud* Barbosa (2013, p. 55) assim: Em meados do século XVIII, Viard e Cherrier, propuseram a exclusão da soletração, depois de conhecida a letra, o aprendiz deveria juntá-la para formar a sílaba (b+a= ba). Já em 1828, M. de Laffore propôs a leitura com ênfase nos sons das consoantes e sílabas no padrão CV (consoante + vogal). Em seguida, era introduzido o ensino dos sons dos encontros consonantais. Posteriormente, o método global surgiu opondo-se ao método sintético, cujo defensor foi Decroly, por volta do século XX.

Barbosa (2013, p. 49) comenta da função dos métodos de alfabetização e diz que a leitura proposta por estes métodos era aquela que facilitava a transformação dos sinais gráficos em sonoros. O autor relata ainda que a difusão da alfabetização permitiu aos estudantes a

ascensão do leitor qualificado através da prática de leitura no âmbito escolar, familiar e estendendo-se ao social.

É importante levar em consideração que a didática no ensino pois, quando é teoricamente bem embasada, os resultados são melhores. Soares (2017, p.333) explica o significado etimológico da palavra método, meta + hodós = caminho em direção a um fim. Portanto, no contexto da alfabetização, o caminho é o modo de ensinar e o fim é a consolidação do aprendizado que resulta no aprendiz alfabetizado. A autora ressalta o foco dos métodos direcionados mais nos recursos para o ensino da leitura e da escrita do que na fundamentação psicológica e linguística da aprendizagem. A fundamentação existente, segundo Soares (2017, p. 331-2), levava em conta a psicologia infantil nos aspectos espacial, motor e temporal. Apenas no século XX, a língua tornou-se objeto de estudo da Psicologia e da Neurociência que demandam esforços até hoje para compreender o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Ao falar sobre leitura, Soares (2017, p. 334), assim se expressa através da seguinte metáfora: “as habilidades de decodificação e codificação corretas e fluentes da escrita constituem **o alicerce** da compreensão e da produção de texto escrito, e ainda do uso da língua em práticas sociais existentes em diferentes contextos de sociedades letradas”. (grifo nosso).

Já Araújo (2011, p. 103-4) lista várias razões para o uso do método fônico na escola como: é mais adequado para crianças com dificuldades para aprender a ler, ajuda a adquirir a habilidade de compreensão, além de ser mais eficaz para crianças que vivem em ambientes menos favorecidos.

Um recurso que traz bons resultados, é o ensino da leitura com o uso do método fônico aliado à estimulação da consciência fonológica. (Freitas, Costa e Alves 2007, p. 9), em seus estudos sobre Consciência Fonológica, a definiram como:

A capacidade de identificar unidades fonológicas no seu interior. Eles a subdividem em três tipos: consciência silábica, quando a criança consegue isolar as sílabas (pra.tos); a consciência intrassilábica, quando unidades dentro da sílaba são separadas (pr.a-t.os); e consciência fonêmica, quando os sons da fala são isolados (p.r.a.t.o.s).

Os autores aconselham que esse trabalho seja feito progressivamente do mais simples para o mais complexo. Isso atenderá mais adequadamente os vários aspectos da oralidade e o emprego do código alfabético.

É notório quando a habilidade do professor é aplicada para usar a metodologia adequada no intuito de alcançar os resultados desejados. Essa ainda é a melhor forma de alfabetizar com letramento. Por isso, é importante observar as habilidades nas quais o método

fônico pode auxiliar na evolução do nível de leitura do aprendiz. Há críticas quanto à sua mecanicidade, contudo é possível dinamizar este trabalho com o uso de fichas e jogos que proporcionem curiosidade e mais engajamento do aluno nas atividades propostas.

Assim, quando o professor tem o conhecimento do princípio fonético da língua portuguesa e trabalha em sala com o manuseio das letras que compõem a palavra, das sílabas e dos sons como na consciência intrassilábica, a percepção do aluno quanto à formação dos sons e a representação escrita melhora significativamente.

Quando compreendem essa relação, os educandos conseguem ler com mais rapidez, tornando as dúvidas quanto a escrita menores e isso lhes possibilita escrever palavras mediante a associação que fazem das representações sonoras. Ao observar atentamente que não há apenas cinco vogais, os educandos corrigem erros na leitura e ouvem melhor a diferença de /o/ e /ɔ/ em ovo, olhos e ola, respectivamente, pois há representantes de fonemas que não são facilmente diferenciados durante a fala, além das variáveis acústicas que soam diferente na fala. Mesmo sem o uso do acento, eles percebem diferença na sonoridade quando deparam-se com unidades léxicas similares, em seguida, associam corretamente e ganham fluência na leitura.

Essas habilidades levam os alunos a identificar as unidades fonológicas fazendo a leitura fluir com maior rapidez. Essa é a chave para a leitura. As dúvidas quanto a escrita tornam-se menores e isso lhes possibilita a escrita de palavras mediante a associação que fazem das representações sonoras.

Sabemos quanto a metodologia de ensino influencia os resultados. Vale ressaltar que não é possível ensinar a ler utilizando um único método. Quando o educador sabe a finalidade dos métodos e os emprega no momento correto, a aquisição da leitura acontece. Adams et al (2003, p. 103) afirmam que as atividades nas quais há a manipulação de letras e fonemas estimulam a consciência fonêmica, somadas às práticas de leitura oral e silenciosa, consciência fônica, desenvolvimento do vocabulário e compreensão resulta em aumento da capacidade de leitura.

A sistematização das aulas, o empenho do educador em demonstrar a distinção entre os sons, apresentar palavras por grupos de família silábica, possivelmente, farão a diferença na percepção do leitor em processo. Ao demonstrar que a palavra é formada por determinados grafemas, apresentar a família silábica e, depois da compreensão do educando, apresentar palavras que contenham a sílaba em estudo, o controle dos segmentos linguísticos será feito por ele. Tal controle é chamado de processo metafonológico. Assim, os educandos perceberão que há vocábulos que possuem sons específicos e quando alterados dão origem a uma nova unidade

léxica dotada de um novo significado, a exemplo de pato e gato. Durante o ditado de palavras e a escrita da letra de uma música, deve-se dar ênfase à representação escrita do som das letras.

A exemplo do som de /i/, nas palavras que terminam em (e), o som de /u/, nas palavras terminadas em(o), sabe-se que a soletração em alguns casos dificulta a decodificação e que a leitura global torna mais distante a percepção da palavra.

Além disso, quando apresenta à criança uma palavra real e demonstra seu valor semântico, apresentando sua imagem ou lhe auxiliando a lembrar da sua imagem, o professor está usando uma estratégia para que ele se lembre da grafia do vocábulo quando visualizar a imagem. Quando disseca cada unidade do vocábulo e em seguida a recompõe, o professor está proporcionando que em outro momento a memória do aprendiz seja ativada para que ele descodifique o vocábulo quando. Podemos exemplificar a palavra caneta associada ao seu desenho, depois de explicar sua utilidade, o professor poderá apresentá-la assim: c-a-n-e-t-a, posteriormente poderá fazer a recomposição ca-ne-ta.

Diante do exposto esperamos contribuir com a prática pedagógica de educadores que trabalham com alfabetização e letramento. Para isso, elaboramos 21 (vinte e uma) atividades que podem ser aplicadas na sala de aula. Fizemos uma avaliação prévia e depois das mediações comprovamos a melhoria nos resultados. O trabalho traz uma série de gráficos que apontam o desempenho individual e dos três grupos formados.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os fundamentos desta pesquisa norteiam-se pelos processos fonológicos na oralidade da criança, pela ordem de aquisição dos fonemas, por alguns aspectos da oralidade e escrita, pelos estudos da neurociência no campo da leitura, pelo estímulo da Consciência Fonológica e compreensão das relações grafofônicas e pelo estudo do método fônico.

2.1 Processos Fonológicos na Oralidade da Criança

O aprofundamento no estudo dos processos fonológicos é de grande utilidade para os alfabetizadores, pois esses processos podem apontar motivações para erros ortográficos, tendo em vista que observamos erros na oralidade e na escrita. Para facilitar a compreensão, exemplificaremos rapidamente os processos fonológicos descritos por Teixeira (1982 *apud* ISSLER 1996, p. 207): **ensurdecimento** – as surdas são escolhidas em detrimento das sonoras (tudo – tutu); **glotalização** – a articulação é levada a uma posição posterior (boi – goi); **redução do /R/** - ocorre pela omissão (rosa – osa); **despalatização**, a palatal é anteriorizada (chama – sama); **palatização** – os fonemas são usados em posição posterior (pescoço – pecoco); **redução do ditongo crescente** – pode ocasionar uma elisão (água – á-ua) ou hiatação (á-gu-a); **elisão da consoante final** – (flor – flo). Há também o apagamento do /r/ em coda no infinitivo (dormir – dormi) e elisão do [d] do gerúndio (banhando-[bã'ñãv]). Já a **desnasalização** ocorre em (homenagem – [om~e'nazl]); enquanto a monotongação com desnasalização de am apresenta-se em (falaram – [fa'larv]); confusão entre as laterais – pode ocorrer a neutralização (palhaço – pa-lia-ço); **elisão da nasal palatal** – inicialmente as crianças pronunciam (galinha – galina), por volta dos três anos conseguem pronunciar corretamente; **confusão entre as líquidas** – há substituição de /r/ por /l/ (agora – agola); **redução dos encontros consonantais** – ocorre por elisão (quadro – cadu), por lateralização (trem – tlem) ou ainda por **hiatação** (prego – piego); substituição das fricativas – a aquisição dos palatais é mais demorada justificando a troca (igreja por gueja) e **substituição dos intervocálicos** – ocorre uma simplificação dos fonemas /ɲ/ banho, /ʎ/ telha e /r/ rabo.

Quanto ao processo da estruturação silábica, Seara (2011, p. 110) trata como processo no qual uma sílaba complexa CCV (consoante, vogal e consoante) transforma-se em sílaba simples CV (consoante e vogal), a exemplo de livro que perde o tepe e pronuncia-se [‘livv], chamado de **ressilabificação**. No processo de **enfraquecimento** a penúltima vogal desaparece deixando a palavra paroxítona, como em fósforo cuja pronúncia transforma-se em

[fɔsfɾv], configurando uma **síncope**, por meio da qual uma vogal próxima a outra é eliminada. No caso do **reforço**, acontece a ditongação nas palavras monossílabas terminadas em sibilantes como paz, no português brasileiro é comum observarmos [ˈpajs]. Já na **neutralização**, há uma fusão dos segmentos, como ocorre em júri (comissão para analisar questões legais e jure (verbo da segunda conjugação, na primeira pessoa do singular do presente do subjuntivo). Nesse exemplo, as vogais finais não são acentuadas e são faladas com som /i/, ocorrendo a neutralização: [juri].

No que se refere a ordem de ocorrência da estrutura silábica, tem-se uma complexidade gradativa como a seguir: CV (cama), CVC (uva) e CCV (prato). Seara relata que os processos⁴ são de substituição para simplificar e detalha a ordem de aquisição assim: bilabiais, linguodentais, velares e nasais, em seguida, fricativos finalizando com os palatais, posteriormente a líquida lateral e a vibrante simples.

Seara et al (2011, p. 109) mencionam também a **assimilação**: quando segmentos mais semelhantes assumem um segmento vizinho. Nela pode acontecer a **nasalização**: *camarão* – [kãmɐˈrãw] ou [kamɐˈrãw], o **desvozeamento**: *talvez* – [tawˈveis], o **alçamento vocálico**: al[e]gria – al[i]gria, ou o **abaixamento vocálico por hipercorreção**: *privilégio* – pr[e]vilégio, a palatização ocorre em *tia* – [tʃiɐ], a labialização é encontrada em *sua* – [ˈsʷuɐ]. Pode ocorrer também a **harmonia vocálica**, a exemplo do vocábulo *menino*, quando as médias se elevam tornam-se altas e pronunciamos [minivɨ] e a inserção de vogais anteriores a consoante **m**, como em *cama*, cuja pronúncia fica [kẽmɐ].

Quanto à estrutura da sílaba, pode ocorrer **inserção ou eliminação** alteração na distribuição de consoantes e vogais, podendo haver fusão de dois segmentos em um único segmento ou pode haver **permuta**. As permutas podem ocorrer por **rotacismo**: *blusa* – *brusa*, por rotização do /v/ *vamos* – [hãmvɨ] e do /s/ *mesmo* – [mexmo]. Também podemos encontrar: *livro* – *livu*, *lagarto* – *largato*. Quanto a **síncope**, ela ocorre quando uma vogal próxima a outra é eliminada, no caso de *fósforo* – *fosfru*. Nos vocábulos monossílabos pode ocorrer a **ditongação**: *três* – *treis*. **Já a neutralização acontece** quando os segmentos se fundem, quando vogais não-acentuadas aparecem no final do vocábulo, *júri* e *jure*, em que as duas palavras são produzidas como *júri*.

⁴ Processos relatados na pesquisa da Dra. Elizabeth Reis Teixeira, publicados no *Jornal Brasileiro de Reabilitação* (ano 3, n. 10, v. 3, 1982)

2.2 Ordem de Aquisição dos Fonemas

Para evitar que o educando confunda a grafia e o som, Barbosa (2013, p. 55) recomenda que se evitem as proximidades entre os sons das letras (v e b), além disso, há os vocábulos grafados com (b e d), ou seja, quando o aprendizado de uma das letras for consolidado deve-se evitar que a letra com som ou grafia semelhante seja ensinada logo a seguir.

Além disso, é importante que o educando aproprie-se do reconhecimento das famílias silábicas escritas em letras maiúsculas e minúsculas. Assim, ele pode reconhecê-las nas palavras apresentadas durante as mediações.

O processo de aquisição inicia-se pelo triângulo /a/, /i/, /u/, representadas em (aba, Itália e uva). Lamprecht (2004, p. 65) expõe que, inicialmente, o alfabetizando adquire a vogal /a/, cuja posição é baixa, seguida das vogais /i/ e /u/ (*Eva e bolo*) com posição mais alta. Depois vêm as vogais médias altas /e/ e /o/ (*escola e olho*) e finalmente as vogais médias baixas /ɛ/ e /ɔ/, (*esse e obra*).

Na aquisição fonológica do ponto de articulação, as labiais **p, b, f, v, m** e **w** (*pata, bala, faca, vaca, mala e sal*) são adquiridas antes das alveolares **t, d, s, z, n, l, r, ʃ, ʒ, tʃ, dʒ** (*tapa, data, sala, paz, nada, lata, rata, chá, já, tia e dia*) na sequência vem as palatais **ʎ, j, ɲ** (*malha, Aiala, banha*) e velares **k, g, x⁴, ɲ, w** (*acabar, agora, alto, anão*), de acordo com Lamprecht (2012, p. 78 e 79). Tratando-se do modo de obstrução da corrente de ar, a aquisição esperada é: plosivas, nasais, semivogais: **p, b, t, d, k, g, m, n, ɲ, w, y**; (*pá, abacaxi, tato, domingo, cabelo, Ágata, Maria, noite, manhã, alga e ...*) seguidas das africadas e fricativas **tʃ, dʒ, f, v, s, z, ʃ, ʒ, x** (*tia, dia, fava, vaca, sala, azeitona*) e por último as líquidas: **l, R, r** (*leão, arara e caro*). Lembrando que, as líquidas laterais **l, ʎ** são adquiridas antes das não laterais **/R/ e /r/**. Alguns vocábulos utilizados nos exemplos foram mencionados por Silva (2012, p. 37-39).

Durante o processo de alfabetização, o educando irá descobrir as relações entre os sons e as letras e o professor precisa estar preparado para explicar o ambiente no qual ocorrem determinadas variações na representação grafofonêmica e por conseguinte reduzir erros na grafia dos vocábulos. Lemle (2007, p. 17-18) classifica-as em biunívocas: “um elemento de um conjunto corresponde a apenas um elemento de outro conjunto”. Assim < p > representa sempre o mesmo som ao grafar < p >: (*pato, peito, piaba, pote, puba e pão*). Ou seja, diante de todas as vogais o som da letra p não se alterou. Além da letra < p >, Faraco (1994, p. 17) menciona as letras **b, f, v, nh, t, d** e **lh** (*bala, café, cavalo, banho, tabela, lado e palha*) como representantes

de relação totalmente biunívoca. Lemle (2007, p. 26) destaca as consoantes monogâmicas: p, b, t, d, f e v, além da vogal < a >, estas sempre representam a mesma unidade fonética. Esta relação é nomeada de um para um, segundo Lemle (2007, p. 25).

A complexidade da relação grafema x fonema vai surgindo na teoria da poligamia relatada por Lemle (2007, p. 28), a letra < l > em posição final tem som de [u], (*sol*) assim como a letra *r* tem som forte na posição inicial do vocábulo (*rio*) e entre vogais *rr* (*carro*). Lemle (2007, p. 32) faz a seguinte correspondência: “Para cada som numa dada posição, há uma dada letra; a cada letra numa dada posição, corresponde um dado som. Em certos ambientes, certos sons podem ser representados por mais de uma letra”.

Observando a relação do som para a transcrição da vogal < i >, esta varia conforme o sua posição no vocábulo. Quando posicionada numa sílaba tônica, escreve-se < i > a exemplo de *vida*. Já quando ocorre em sílaba átona no término da palavra, ela é representada pela letra < e > como na palavra *vale*. Isso ocorre também com a vogal < u >, ao ser posicionada na sílaba tônica escreve-se < u >, como em (*lua*). Mas, em posição no término da palavra escreve-se *o* (*pego*). Agora tomando a relação da letra para o som, segundo Lemle (2007, p. 18), a letra < l >, dependendo da sua posição no vocábulo, varia a pronúncia: quando está antecedendo uma vogal é pronunciada como consoante lateral, no entanto, quando está no término do vocábulo, é vocalizada com o som da vogal < u >, como em (*sal*).

Silva (2003, p. 32) ressalta a importância da manipulação das regularidades grafofônicas como instrumento de mediação fonológica, depois de identificar diversos vocábulos regulares, a decodificação dos irregulares de alta frequência fica facilitada. Ou seja, deve-se priorizar o ensino de palavra no padrão CV (consoante e vogal) como em (*boca*), depois de apresentar as diversas famílias silábicas, podem-se apresentar ao educando as sílabas complexas com padrão CCV (consoante, consoante e vogal) a exemplo de (*prato*).

Bisol (2017, p. 82) comenta que toda língua possui os termos componentes da palavra: radical, vogal temática ou zero, afixo antes do radical ou sufixo depois deste, ou ainda os dois ao mesmo tempo. A compreensão dessa estrutura permite ao educando aprender diversos vocábulos partindo da palavra primitiva até chegar as derivações prefixais, sufixais ou parassintéticas. Vale ressaltar que a relação entre a letra e o fone, as modificações ocorrem dentro da sílaba e nos traços suprasegmentais.

Silva (1993, p. 26-7) aponta um grupo de letras que possuem apenas um fone; essa relação é chamada biunívoca. Na sequência temos a letra, o som e um vocábulo para facilitar a compreensão. Letra p → < p >: *república*; letra b → < b >: *sabido*; letra f → < p >: *afeto*; letra v → < v >: *revista*; dígrafo nh → [ñ]: *manhã*.

Silva (1993, p. 27) ainda menciona os fones com várias representações e símbolos gráficos com múltiplo valor sonoro. Para fins didáticos, organizamos as informações em tabelas.

Tabela 1 - Símbolos sonoros representados por vários símbolos gráficos

Símbolo gráfico	Valor fonológico	Exemplo
<u>i</u> e <u>e</u> →	[i]:	<i>cap<u>i</u>nar e pent<u>e</u></i>
<u>li</u> , <u>le</u> e <u>lh</u> →	[l̥]:	<i>há<u>l</u>ito, a<u>l</u>eatório e m<u>l</u>ho</i>
<u>u</u> e <u>o</u> →	[u]	<i>m<u>u</u>ro e gat<u>o</u></i>
<u>gu</u> e <u>g</u> →	[g]:	<i>guitarra e gal<u>o</u></i>
<u>i</u> , <u>e</u> , <u>m</u> , <u>n</u> →	[j]:	<i>boi, pães, cem e hífen</i>
<u>m</u> , <u>l</u> , <u>u</u> e <u>o</u> →	[w]	<i>amam, sal, meu e pouco</i>
<u>rr</u> e <u>r</u> →	[h]	<i>carro e mar</i>
<u>c</u> , <u>ç</u> , <u>ss</u> , <u>s</u> , <u>x</u> , <u>xc</u> , <u>sc</u> e <u>sc</u> →	[s]	<i>vo<u>cê</u>, açougue, pêssego, selo, excursão, exceto, crescer e des<u>ç</u>am</i>
<u>s</u> , <u>x</u> e <u>z</u> →	[z]	<i>Josué, exemplo e agasalho</i>
<u>qu</u> e <u>ç</u> →	[k]	<i>queijo e capa</i>
<u>z</u> , <u>s</u> , <u>x</u> e <u>ch</u> →	[f]	<i>paz, esconder, queixada e chave</i>

Fonte: SILVA (1993, p. 27).

Silva (1993, p. 28) também menciona que essas representações são justificadas pela necessidade de desfazer uma ambiguidade e/ou quando essa representação aponta uma situação particular a uma área dialetal. Assim a autora aponta símbolos gráficos com representação múltipla como na tabela a seguir:

Tabela 2 – Símbolos gráficos com múltipla representação sonora

Símbolo gráfico	Valor fonológico	Exemplo
<u>a</u> →	[a] e [ã]:	<i>pacote e pão</i>
<u>e</u> →	[ĩ], [y], [i], [e], [ẽ], [ĕ]:	<i>pinto, hífe<u>n</u>, pai, cobertor, goela e coentro</i>
<u>i</u> →	[y], [i], [ĩ]:	<i>Tróia, menino e pedinte</i>
<u>o</u> →	[ũ], [w], [u], [o], [ø], [õ]:	<i>untar, magoar, couve, campo, dói e ontem</i>
<u>u</u> →	[w], [u], [ũ]:	<i>eu, reproduzir e umbu</i>
<u>l</u> →	[w], [l̥], [l̥], [ø]:	<i>mel, célebre, coelho e folga</i>
<u>t</u> →	[t], [t̥]:	<i>partir e tia</i>
<u>d</u> →	[d], [d̥]:	<i>fada e dia</i>
<u>r</u> →	[r], [h], [Ø]:	<i>deferir, fortuna e cor</i>
<u>n</u> →	[n], [ñ̃], [ñ̃], [Ñy]:	<i>Ana</i>
<u>m</u> →	[m], [m̃], [Ṽ {w y}]:	<i>cama</i>
<u>gu</u> →	[gu], [gw], [g]:	<i>guarda, sanguíneo e guia</i>
<u>c</u> →	[k], [s]:	<i>coarar e Celta</i>
<u>s</u> →	[s], [z], [š]:	<i>sítio, casaco e dispersar</i>
<u>z</u> →	[z], [š]:	<i>faz e atrás</i>
<u>x</u> →	[s], [z], [š], [ks]:	<i>máximo, exagero, faixa e saxofone</i>
<u>qu</u> →	[ku], [kw], [k]:	<i>obliquem, eloquente, quilo</i>

Fonte: SILVA (1993, p. 29).

Lemle (2007, p. 22), já citada anteriormente, lista os ambientes nos quais um som é representado por diferentes letras como a seguir:

Tabela 3 – Representação de um som por várias letras

Símbolo gráfico	Valor fonológico	Posição	Exemplos
C	[k]	Diante das vogais a, o e u	<i>capa, cofre, bicudo</i>
Qu		Diante das vogais e, i	<i>pequeno, esquilo</i>
G	[g]	Diante das vogais a, o e u	<i>garoa, gota, agudo</i>
Gu		Diante das vogais e, i	<i>paguei, Guilherme</i>
I	[i]	Em posição acentuada	<i>sino</i>
E		Em posição átona em final de palavra	<i>xale, sorte</i>
U	[u]	Em posição acentuada	<i>rua</i>
o		Em posição átona em final de palavra	<i>calo, figo</i>
Rr	[R]	Intervocálico	<i>barro</i>
r	[r forte]	Em outras posições	<i>rua, perto, honra</i>
ão	[õw]	Em posição acentuada	<i>portão, cantarão</i>
am		Em posição átona	<i>cantaram</i>
qu	[ku]	Diante de a, o	<i>aquário, quórum</i>
quí		Diante de e, i	<i>quarenta, equino</i>
cu		Outras posições	<i>frescura, piracuru</i>
gu		Outras posições	<i>água, agudo</i>

Fonte: LEMLE (2007, p. 22).

Há também outra listagem feita por Lemle (2007, p. 24) que demonstra fones idênticos representados por letras diferentes como a seguir:

Tabela 4 – Fones idênticos representados por letras diferentes

Símbolo gráfico	Valor fonológico	Posição	Exemplos
S		intervocálico	<i>mesa</i>
z	[z]		<i>certeza</i>
x			<i>exemplo</i>
ss		Intervocálico	<i>russo</i>
ç		Diante de a, o, u	<i>ruço</i>
sç			<i>creança</i>
ss		Intervocálico	<i>assento</i>
c	[s]	Diante de e, i	<i>roceiro</i>
sc			<i>ascensão</i>
S		Diante de a, o, u	<i>balsa</i>
Ç		Precedido por consoante	<i>alça</i>
S		Diante de e, i	<i>persegue</i>
C		Precedido por consoante	<i>percebe</i>
ch		Diante de vogal	<i>chuva</i>
x			<i>xícara</i>
S		No final da palavra e diante de consoante	<i>mês</i>
Z		ou de pausa	<i>gente</i>
J	[ž]	Início ou meio de palavra e diante de e, i	<i>jeito</i>
G			<i>bagageiro</i>
U	[u]	No final da sílaba	<i>chapéu</i>
L			<i>mel</i>
Zero	zero	No início da palavra	<i>ora</i>
H			<i>hora</i>

Fonte: LEMLE (2007, p. 24).

2.3 Oralidade e Escrita

A habilidade de se comunicar vai além do conhecimento das normas gramaticais. Ela requer coerência e objetividade para dizer e/ou escrever a mensagem que se deseja transmitir.

O que caracteriza uma pessoa que fala, lê e escreve bem é sua capacidade de dizer com clareza, com relevância, de forma articulada e coerente, aquilo que é preciso ser dito, num dado momento e a certo interlocutor, o que exige, para além do conhecimento da gramática, o conhecimento do léxico e das normas socioculturais que, pragmaticamente, regulam o comportamento verbal das pessoas. Antunes (2014, p. 27).

Olson (1997, p. 274-280) defende que a escrita traz à consciência aspectos que são distintos da fala, pois o sistema gráfico é baseado no modelo da estrutura sonora da linguagem e que nem todos os aspectos do que é dito podem ser explicitados na escrita. A exemplo do ato locucionário, que é o ato de dizer algo, e a força ilocucionária, que trata do objetivo que se deseja alcançar com a emissão da força ilocucionária. Por isso ao escrever, é necessário pensar em como o leitor irá compreender a mensagem emitida, pois ao refletir o texto, o leitor pensa na intencionalidade de quem o escreveu. Além disso, o autor menciona que um modelo de linguagem é baseado no que é dito. Quando uma pessoa letrada observa a fala de alguém, é capaz de perceber os constituintes alfabéticos.

Para dominar a escrita não basta conhecer as palavras; é necessário aprender a compartilhar o discurso de alguma “comunidade textual”, o que implica saber quais os textos importantes, como devem ser lidos e interpretados, e como devem ser aplicados na fala e na ação. (OLSON 1997, p. 290).

Tal domínio está ligado aos interesses que o indivíduo possui, ou seja, alguém pode compreender textos publicitários e não localizar informações em recibos de transferência bancária ou em bulas de remédios; não há funcionalidade para todos. Por isso o autor menciona o termo comunidade textual. A fala oferece recursos que a escrita não representa, tais como: intensidade, entonação, tom de voz, postura física e entonação sarcástica, de acordo com Olson (1997, p. 281).

Para Cologneses (1996, p. 11), “A oralidade não pode ser relegada a segundo plano, mas estar em patamar de igualdade com a leitura e a escrita, pois quem consegue organizar com clareza e coerência o seu discurso na oralidade, terá maiores possibilidades de fazê-lo na escrita”. Além da clareza, o escritor precisa saber qual é o nível de quem irá receber sua mensagem, por exemplo, uma leitura complexa num livro infantil pode comprometer a compreensão da história e causar desinteresse no leitor.

Portanto, a criança precisa compreender a escrita como um sistema de códigos que representa a fala. Sendo assim a escrita configura-se enquanto simbolismo de segunda ordem, haja visto que representa a palavra falada. Esta, por sua vez, é a representação da entidade real, por isso simbolismo de primeira ordem. É imprescindível, que se promova na criança o deslocamento entre representar coisas para representar a fala. (COLOGNESE 1996, p. 68).

Deve-se lembrar da representação da oralidade pela escrita e das características peculiares da fala que não são descritas na escrita. Colongese (1996, p. p. 73-4) lembra das relações biunívocas, cuja letra representa um som (a letra b apresenta o mesmo som diante de todas as vogais como em bicicleta); as relações cruzadas (x com som de z entre a vogal e e outra vogal como em exato); e as relações arbitrárias que são imprevisíveis e caracterizadas pela representação de (diferentes grafemas com o mesmo fonema e o mesmo grafema apresentar fonemas diferentes, a exemplo de mesa e fazenda). Ou seja, escrevemos o que falamos, mas não como falamos.

Bazerman (2015, p. 180-1) fala da prática da escrita como um processo no qual o escritor precisa ter consciência da sua excitação e prontidão para escrever. O autor fala que é preferível ter momentos regulares de execução da escrita intercalados com outras tarefas do que ter sessões longas e tensas. Na primeira opção, as ideias fluem com maior facilidade e o estado de concentração permite mais oxigenação no cérebro, contudo é preciso ter comprometimento para não perder o foco e conseguir fazer a escrita evoluir. (BAZERMAN 2015, p. 180), fala ainda que é necessário fazer uma pausa, durante os momentos de exaustão no processo da escrita, desviar a atenção para outras tarefas, para conseguir separar as ideias dos ruídos.

Nas crianças, esse processo de escrita precisa da formulação de perguntas por um adulto para facilitar a formulação de ideias. “Escrever é um trabalho árduo que pode dar dores de cabeça, mas também prazeres finais de realização e descoberta”. Comenta (BAZERMAN 2015, p. 184-5). O autor ainda ressalta que o confronto com a crítica dos leitores e o posicionamento de valores que se constrói com o texto trazem uma certa ansiedade, procrastinação, impaciência, perfeccionismo e resistência ao escritor, pois o resultado do trabalho pode trazer censura, críticas internas ou aprovação que podem ocasionar fracasso ou sucesso. Como a escrita tem uma audiência, o escritor espera obter comentários a respeito das suas ideias, pois todo escritor espera que sua mensagem seja compreendida exatamente como ele a imaginou.

A atividade da escrita deve ser funcional, deve ter uma finalidade, uma audiência e um propósito, como mencionado por Vygotsky (1986) (*apud* BAZERMAN 2015, p. 14).

A linguagem humana baseia-se na interação e na atividade em contexto e só se torna significativa e dotada de propósito em situações de uso. A linguagem internalizada também se origina em interações interpessoais e tem consequências em nossa autorregulação interna, usando as categorias culturalmente disponíveis e os imperativos da língua.

As características da escrita nos aspectos da sintaxe e do léxico diferem da oralidade. Há aspectos na oralidade que não podemos expressar na escrita, tais como: gestos, tom de voz que insinue ironia, entre outros. E quanto mais desfavorecido é o ambiente no qual o sujeito vive maior é a distância entre o modo de falar e o de escrever. Além disso, a oralidade é menos elaborada que a escrita. Fayol (2014, p. 13) comenta que a função dos fonemas é distintiva e exemplifica com os vocábulos: *culto* (/kultu/), *curto* (/kurtu/) e *custo* (/kustu/), as unidades que diferem os vocábulos são /l/, /r/ e /s/ respectivamente, mesmo que na pronúncia haja alguma modificação o significado permanece o mesmo. No segundo exemplo o /r/ poderá ser vibrante simples, aspirado ou retroflexo e no terceiro exemplo tanto faz pronunciar o /s/ sibilante ou chiante.

Para Saussure (1916/1978 *apud* MORAIS 2005, p. 35) as palavras, ou signos linguísticos remetem a conceitos ou seja, significados. Elas são materializadas na oralidade por meio dos significantes que são compostos por uma sequência de sons que são pronunciados para compor a palavra.

Morais e Leite (2005, p. 43) ressalta que o aprendiz precisa compreender as unidades da linguagem tais como: palavra, sílaba, e sons menores que a sílaba, além de perceber que, na oralidade, falamos as palavras juntas, enquanto na escrita as separamos por espaços em branco. Moraes 2004 (*apud* MORAIS 2005, p. 43) também fala que entre as várias descobertas, o aluno observa que o CA de casa é igual ao CA de cavalo, pois /kaza/ e /kavalu/ começam com som parecido. Antunes (2003, p. 45) ressalta o caráter interativo da escrita e compara-o a fala, pois quem escreve, o faz para alguém ler e espera que este compreenda sua mensagem. Dessa forma, as escolhas dos vocábulos usados na construção textual deverão compatíveis com o nível do receptor da mensagem. Essa visão interacionista aborda as relações entre os sujeitos no compartilhamento das ideias, dos objetivos e na natureza das informações socializadas. A autora fala da necessidade de ter ideias para que se construa a informação com palavras. Daí a importância de falar sobre um determinado tema e apresentar textos aos alunos para facilitar o embasamento de ideias.

A escrita tem caráter sociocomunicativo, Antunes (2003, p. 48) lista algumas funções tais como: avisar ou alertar alguém sobre uma situação de perigo, anunciar uma vaga de emprego, explicar um itinerário, comentar uma foto postada em uma rede social, defender

um ponto de vista, descrever um objeto para venda, instruir uma equipe a executar uma a fazer um procedimento padronizado, organizar itens em sessões de uma loja de departamento, registrar o fluxo de caixa de um estabelecimento comercial, fazer literatura, registrar um imóvel relatando a localização, medidas e o proprietário, direcionar a montagem de um eletrodoméstico, deixar um lembrete, fazer uma listagem de tarefas a serem executadas entre tantas outras funções de caráter sóciointerativo.

Diferentemente da fala, cuja interação depende da alternância de turno entre os falantes no mesmo momento, Antunes (2003, p. 51) diz que na modalidade escrita a recepção da mensagem é adiada, pois os interlocutores não estão juntos no mesmo tempo ou no mesmo espaço. Podemos ler um texto bíblico escrito há muitos anos.

Tratando da organização da escrita, Fayol (2014, p. 24) estratifica em preparação do conteúdo focando na destinação da mensagem e no objetivo dela, nas questões ortográficas e de retórica do texto, na execução motora além da revisão que localiza falhas e lacunas.

As crianças associam o tamanho da palavra ao significado delas; assim um animal grande deveria ter um nome grande; elas associam a palavra a um objeto, entretanto com a prática de leitura, elas entendem que a palavra é um signo linguístico.

Fayol (2014, p. 37) ressalta a importância das intervenções dos adultos durante o aprendizado da leitura. Na execução da leitura, o processamento das palavras ocorre mediante a fixação ocular e quanto mais automático for esse processo, maior será o nível de compreensão. As retomadas e os realces na pontuação podem fazer o tempo de leitura variar, segundo Fayol (2014, p. 18-9). O autor ressalta a facilidade das crianças em aprender o som das letras que incluem o nome delas tais como: (b, d, g, j, k, p, q, t, v, z) e (f, m, n, l, r, s); O autor ainda lembra que as letras (p, b, q, d) dificultam a identificação pela semelhança gráfica, há mais um quesito que facilita a decifração na leitura e na escrita; são as regularidades grafotáticas presentes nos vocábulos utilizados com mais frequência. De acordo com Fayol (2014, p. 70).

Morais e Leite (2005, p. 92-3) sugere a aplicação de atividades de reflexão fonológica para que os alunos superem as dificuldades ortográficas com os pares mínimos (p/b, t/d, f/v), compreendam as correspondências grafofônicas, identifiquem os fonemas nos vocábulos e percebam que a escrita tem propriedades do significante. Resumindo a atividade mencionada, temos a palavra boneca apresentada aos alunos e em seguida a professora apresentou as sílabas que a compõem e pediu que eles formassem novas palavras: boné e boca. Pode-se apresentar uma gravura e as letras que compõem o nome dela separadas para que os alunos organizem a sequência correta.

Quanto aos níveis de aquisição da escrita, Ferreiro e Teberosky 1986 *apud* SOARES 2017, p. 65-6) apresentam cinco níveis. No primeiro, há presença de garatujas na tentativa da escrita cursiva, presença de linhas retas e curvas na presença de letra de imprensa. Suas características básicas são linearidade e arbitrariedade. No segundo nível, o **pré-silábico**, as letras são escritas sem correspondência com o som que as representam, não há repetição de letras e os vocábulos possuem um número mínimo de três letras. Ao chegar no terceiro nível, o **silábico**, o educando utiliza uma letra para representar cada sílaba e ainda não domina a relação entre o valor sonoro e a representação gráfica. No quarto nível, ao chegar na **hipótese silábico-alfabética**, o aprendiz reconhece os fonemas que são as unidades menores da sílaba. Já no quinto nível, o **alfabético**, o aprendiz reconhece o valor sonoro das letras e sua composição na sílaba. Essa associação grafofônica permite a escrita correta dos vocábulos.

Ferreiro e Teberosky (1999 *apud* SOARES, 2017, p. 255-6) tratam da descoberta da escrita pelo educando assim: ao descobrir a representação gráfica dos sons, o aprendiz ainda não é capaz de dominar toda a complexidade da escrita, pois esta não é apenas a correspondência gráfico-sonora, ela traz consigo características com seus significados específicos, regras próprias e de transcrição sonora. Almeida e Zavam (2004, p. 242) explicam as especificidades dessas duas modalidades de realização da língua:

Fala e escrita são duas formas de realização da língua com características próprias, embora não suficientemente opostas para constituir uma dicotomia, como se pensou até bem pouco tempo. O desconhecimento de que a escrita não é mera transcrição da fala e de que há graus de formalidade tanto no discurso oral quanto no discurso escrito (há textos escritos informais e textos orais formais) gera grande dificuldade para o aluno que usa o vernáculo, por exemplo.

A escola precisa preparar os educandos para compreender o que leem e expressar o que pensam através da escrita. Eles devem ser capazes de dominar os propósitos da língua tais como: contestar, argumentar, persuadir, reclamar, solicitar, exigir, informar, narrar e descrever. Vieira (2005, p. 28-9) menciona as três funções básicas da escrita: finalidade expressiva, estética e prática. Britton (1970 *apud* VIEIRA 2005, p. 33-42) fala das vozes presentes na escrita da criança, tais como: voz expressiva, que expressa sua própria consciência; voz transacional, cujas funções são persuadir, dar instruções, advertir e descrever. Além da voz poética caracterizada por expressar a estética do texto e promover entretenimento. Essa evolução ocorre quando o aprendiz compreende como deve organizar as informações no texto para que o leitor as compreenda.

Vieira (2005, p. 47) lembra que as competências comunicativas de falar, ouvir, ler e escrever devem ter situações significativas de forma a promover assim as possibilidades de

uso da língua. Logo, as situações que envolvem a escrita na escola precisam ter situação, público e finalidade adequada para cada destinatário. As crianças podem trocar mensagens entre si, enviar uma carta a um parente que mora em outra cidade, entre outras situações que podem ser descobertas com o contato entre o professor e os alunos. Isso pode criar um envolvimento maior durante a produção textual.

2.4 Leitura

Quanto ao processo de aprendizagem Araújo (2011, p. 53) menciona:

Quando avaliamos os distúrbios que podem determinar dificuldades com o processo de leitura, identificamos duas classes, sensório-motor, aqueles relacionados a déficits auditivos, visuais e/ou motores, e o fonológico. De modo simplificado, todo processo de aprendizagem envolve a atenção, a percepção, as funções simbólicas como a linguagem e praxias, os processos de raciocínio, memorização e as funções executivas.

Logo, a estimulação da consciência fonológica traz resultados para o ensino da leitura. No processo de análise fonológica do vocábulo, Araújo (2011, p. 55) menciona que há uma segmentação da palavra em unidades menores, transformando o grafema em fonema. A região occipital visualiza a palavra inteira: (BOLA), em seguida as quatro letras são processadas na região temporoparietal, fazendo a correlação sonora: be + o + ele + a.

O professor das séries iniciais tem o desafio de ensinar o educando a escutar. Barbosa (2004, p. 25) fala da necessidade de chamar a atenção das crianças para a devida associação letra x som, fazê-las entender como se dá a segmentação das palavras, conduzi-las a observar que podemos formar novas palavras mediante a combinação de sons, fazê-las compreender que algumas partes das palavras possuem o mesmo som e entender que a oralidade tem aspectos diferentes da escrita.

Dehaene (2012, p. 215) menciona que temos a capacidade de analisar os sons da oralidade e organizá-los hierarquicamente na sequência: fonemas, palavras e frases. A região temporal superior esquerda do cérebro analisa os sons, enquanto o sulco temporal superior esquerdo faz essa organização. Um bebê consegue extrair as regras fonotáticas da língua materna ao observar as regularidades e as transições sonoras. Dehaene (2012, p. 216) diz que o momento de plasticidade cerebral é intenso entre cinco e seis anos de idade; esse momento deve ser aproveitado com estímulos para o sistema visual ventral, a aprendizagem de letras e palavras ocorre mais facilmente.

A didática do educador deve ser bem embasada e a elaboração das aulas precisa ter uma sequência de atividades que tragam desafios ao educando. Convém utilizar recursos atrativos, sugerimos a utilização de jogos, pois além de trabalhar o conteúdo é possível socializar os aprendizes com questões como a vitória e a derrota, o respeito ao adversário, e diferenciar a hora de falar e de ouvir. O ensino da leitura deve alfabetizar com letramento, por isso sugerimos o uso de gêneros textuais na sala de aula. Eles permitem o aprendizado da leitura e a vivência de situações nas quais precisamos no cotidiano.

Dentre os gêneros e suportes que tratam das práticas sociais mencionados por Barbosa (2004, p. 27-43), listaremos alguns: os gêneros/ suporte (lista de brinquedos, horários de atividades escolares, índices de livros e menus) a fim de orientá-los a localizar as informações nos textos. Enquanto os gêneros/ suporte informativos (avisos, propagandas, convites, anúncios, notícias e entrevistas) podem ser apresentados com as devidas situações de uso. Já os gêneros/ suporte (lendas, canções, adivinhações, contos) podem estimular a criatividade no aprendiz. Existem os gêneros/ suporte expositivo (livros escolares, esquemas de exposição oral, biografias entre outros), estes podem ser utilizados para obter informações mais precisas acerca de um assunto. E por fim, os gêneros/ suporte prescritivo (receitas culinárias, normas de jogos, instruções para realização de trabalhos manuais, etc) permitem estabelecer regras de comportamento para a manutenção da disciplina e da organização.

O uso dos gêneros textuais é imprescindível para a prática do letramento, no entanto deve-se lembrar que o educando precisa estar familiarizado com o código alfabético para fazer a decodificação, condição básica para o avanço no processo de leitura. A etapa fonológica, que engloba a pronúncia de letras e conversão grafofônica é imprescindível para a compreensão do texto.

Cagliari (2007, p. 149) faz a seguinte definição de leitura: “Ler é uma atividade extremamente complexa e envolve problemas não só semânticos, culturais, ideológicos, filosóficos, mas até fonéticos”. Sabiamente, o autor ainda diz: “Tudo o que se ensina na escola está diretamente ligado à leitura e depende dela para se manter e se desenvolver”. Quando o ensino da leitura está consolidado, o educando adquire autonomia para aprofundar os conhecimentos em determinado tema e aprender quaisquer assuntos. A leitura é considerada uma atividade individual, ela será simples ou complexa dependendo das informações anteriores que o leitor tenha.

Durante o aprendizado da leitura, o cérebro ativa as funções de memória no hipocampo por semanas ou meses; quando ocorre a consolidação, são enviadas ao neocórtex temporal. Araújo (2011, p. 48-9) comenta que, no decorrer desse processo, há modificações nas

conexões neurais e intensa plasticidade cerebral. Os fatores ambientais influenciam no desenvolvimento cerebral, portanto, é preciso estimular o indivíduo para que haja aprendizado. Não podemos achar que o aprendiz descobrirá os mecanismos de decodificação sozinho e apenas observando textos. A leitura traz encanto a quem se entrega. Geraldi (2013, p. 25-6) ressalta que professores leitores podem estimular seus alunos na descoberta do gosto pela leitura. A leitura em voz alta e com a correta entonação de voz, alcança o engajamento e a compreensão do leitor. O autor destaca que as leituras-escutas não estão ausentes da reflexão crítica da escola. Além disso, é essencial a mediação do professor no processo de discussão sobre as ideias explícitas e implícitas contidas no texto. Ao ler um texto com engajamento, o professor abre caminho para a imaginação do ouvinte que adentra na história e nela se envolve. Apesar da tecnologia em nossa volta, a leitura de um bom livro ainda traz encantamento, fruição e conhecimento.

Ao ressaltar a leitura como atividade produtiva, Geraldi (2013, p. 33) comenta: “A produtividade da leitura está precisamente no processo desta produção e esgota-se nele próprio sem se fazer produto vendável como mercadoria”. Logo, o ato de ler com atenção dá ao leitor uma bagagem de conhecimentos que facilitarão a compreensão de novas leituras. É o equilíbrio entre as informações dadas e novas que faz a leitura envolver o leitor.

Quando trabalha os sons da fala, a escola está abordando noções de fonética; ao observar o valor de um som no sistema da língua, ela contempla a fonologia. Para Cagliari (2007, p. 87), essa abordagem é importante para ensinar como a língua portuguesa funciona. O autor comenta ainda que os sons que distinguem palavras são fonemas. O fonema [ei] de *dei* tem [ei] como alofone. Esse mesmo fonema pode apresentar-se como variante em [kadera] e [kadeira]. Ao conhecer a fonologia, um professor que está alfabetizando pode ensinar o funcionamento do sistema de escrita. Cagliari (2007, p. 93), apresenta o exemplo: “Um aluno que escreve *extensão* usa o s porque essa letra no sistema de escrita está em variação livre com x na posição entre vogal e consoante, porém a forma ortográfica representa essa palavra com x, *extensão*, como representa com s a palavra *estender*”.

Silva (2003, p. 54-60), lista alguns modelos de leitura, dentre os quais o modelo de leitura na ótica de Chall (1979). No primeiro estágio, o aprendiz nota que é possível segmentar as palavras e que vocábulos podem compartilhar os mesmos sons. No segundo estágio, existe a percepção de que as letras podem ser convertidas em componentes sonoros. Inicia-se a decodificação e a formação do vocabulário particular. À medida que a decodificação se agiliza, o terceiro nível se consolida com o automatismo na decodificação, resultando na leitura como instrumento para a aprendizagem.

O segundo modelo que comentaremos foi organizado por Frith (1985 *apud* SILVA (2003, p.57-8) em três fases: iniciando pela fase logográfica, cujas palavras são reconhecidas visualmente sem a percepção das regras grafofônicas. O aprendiz constrói uma espécie de vocabulário visual. Depois ocorre o uso da recodificação fonológica, com as devidas relações entre letras e sons. Na última fase, Silva (2003, p. 58) cita Frith, (1985); Harris et al. (1986). Segundo a autora, neste modelo o leitor vai tornando-se fluente, sendo capaz de reconhecer diversas palavras visualmente sem necessidade de recorrer a conversão da grafia aos fonemas.

Kato (1997, p. 55) lista a decodificação, compreensão e atenção como itens importantes na composição da automaticidade da leitura. Num primeiro momento a decodificação segue como alicerce, o aprendiz pode decodificar palavras e pseudopalavras. Quando alcançada a automatização, a fluência na leitura traz agilidade e facilita a formação de blocos que vão se processando na memória de curto tempo. Com a atenção contínua ocorre a aprendizagem. Rumelhart, 1977; Stanovich, 1980 (*apud* KATO, 1997, p. 54) apontam que as expectativas em torno do que será escrito, as formulações do que pode conter o texto, predições e as confirmações contribuem para a formação das inferências no texto.

Quanto a estocagem de informações, Rocha (1996, p. 14-5) comenta que a retenção de informações na memória de curto termo limita-se a sete unidades. No entanto, a memória de longo termo não tem limitação. As informações obtidas com organização sistemática e repetição são facilmente retidas na memória de longo termo. Underwood (1969 *apud* ROCHA, 1996, p. 17-8) lista pistas que ajudam a recuperar palavras armazenadas na memória. Assim:

Temporal: Recordação de algo que ocorreu. **Espacial:** Lembrar onde os objetos estão em relação uns aos outros. **Frequência:** Lembrar a frequência de ocorrência de um evento. **Modalidade:** Lembrar um evento por ele tiver causado uma forte impressão visual, auditiva, tátil. **Acústica:** Lembrar uma palavra tendo como base o seu som [...] **Visual:** Lembrar uma imagem mental associada a uma informação [...] **Afetiva:** Lembrar uma informação devido a uma emoção a ela associada. **Contextual:** Lembrar informação devido ao contexto geral em que apareceu. **Verbal:** Lembrar informação devido a uma palavra associada a ela. (grifo nosso).

Decifrar e decodificar são tarefas sempre presentes durante o processo da leitura. Cagliari (2007, p. 150) afirma:

A leitura é, pois, uma decifração e uma decodificação. O leitor deverá em primeiro lugar decifrar a escrita, depois entender a linguagem encontrada, em seguida decodificar todas as implicações que o texto tem e, finalmente, refletir sobre isso e formar o próprio conhecimento e opinião a respeito do que leu. A leitura sem decifração não funciona adequadamente, assim como sem a decodificação e demais componentes referentes à interpretação, se torna estéril e sem grande interesse.

Além disso, a leitura traz consigo um resgate dos conhecimentos já adquiridos pelo aluno. Essa interação entre o já conhecido e o novo aprendizado e o teor das informações contidas no texto podem torná-lo mais atrativo e favorecer as discussões em torno do tema contribuindo, assim, na consolidação do aprendizado.

Existe uma discussão em torno dos significados de alfabetização e letramento. O conceito de alfabetizado se resumia na capacidade de o indivíduo assinar o nome e dominar o código alfabético. Quando o voto era feito em cédula, cabos eleitorais mobilizavam-se para orientar o eleitor a identificar o nome e/ou número do candidato e assinar o nome próprio. Hoje o conceito de alfabetização expandiu-se. Não basta ser alfabetizado(a), é preciso ser letrado(a). Kleiman e Moraes (1999, p. 90) distinguem os dois conceitos: estar alfabetizado é saber assinar o nome completo e reconhecer o código alfabético. No entanto, isso não garante um emprego. Numa visão mais ampla, estar plenamente letrado significa saber usar a escrita para fins sociais, saber compreender e escrever cartas, bilhetes, formulários. Expressar-se adequadamente em debates, reconhecer e reivindicar seus direitos como cidadão e consumidor, compreender o sentido e as intenções de uma notícia, compreender uma orientação dada por um profissional da saúde entre outras situações que compreendem oralidade, leitura e escrita.

Kleiman e Moraes (1999, p. 91) ressaltam que “a leitura é uma das maneiras que a escola tem de contribuir para a diminuição da injustiça social desde que ela forneça a todos as oportunidades para o acesso aos saber acumulado pela sociedade”.

Quando a escola forma bons leitores, estes adquirem a capacidade de aprender a aprender. É comum encontrarmos alunos que dominam as operações matemática e apresentam dificuldade para solucionar problemas. A questão está na dificuldade em interpretar o problema. O mesmo ocorre com outras disciplinas que exigem interpretação e perspicácia do leitor para encontrar as inferências e informações explícitas e implícitas.

Fayol (2014, p. 15-6) cita que o processo de compreensão na leitura depende inicialmente da decodificação dos vocábulos nos aspectos da pronúncia, da ortografia e do sentido. Em seguida vem a velocidade utilizada para essa identificação e releitura, diferentemente da oralidade onde muito do que é dito passa pelo sentido do ouvinte. A frequência de uso das palavras, a leitura de palavras semelhantes permite maior rapidez na leitura. Mesmo em leitores experientes é comum observarmos mais cautela durante a leitura de um vocábulo que não é familiar e/ou que não é compatível com as regularidades da língua. O autor lembra que durante a leitura, primeiro há necessidade de decifração das palavras e observação das suas formas fonológicas, pois, quando um texto requer mais esforço para a

decodificação a compreensão fica comprometida e é preciso retomar a leitura alterando a velocidade.

Fayol (2014, p. 18) conceitua assim a compreensão: “Compreender um texto consiste em estabelecer uma representação coerente (= que não comporte contradição) e integrada (=que leve em conta todas as informações) da situação descrita ou dos eventos relatados ou dos argumentos apresentados”.

Os educadores precisam utilizar atividades que direcionem o educando para a construção das habilidades leitoras. Eles precisam direcionar o leitor a dominá-las. Os gêneros e suportes textuais são um excelente recurso para alcançar esse objetivo. Barbosa (2004, p. 22) sugere a aplicação de tarefas que façam o educando formular esquemas mentais sobre o assunto. Um desses recursos é a predição, pois permite que o leitor faça a ligação entre os conhecimentos prévios e os novos que serão fornecidos ao longo da leitura. Barbosa (1993, p. 6) comenta que o grau de dificuldade entre a transferência do meio sonoro para o visual depende da relação entre as regras fonológicas e ortográficas. A compreensão desse processo pelo aprendiz depende do entendimento dessas regras pelo alfabetizador e da intervenção adequada.

2.5 Consciência Fonológica e Grafofônica

Iniciaremos o estudo da consciência fonológica ou metafonológica pela definição de Signorini, (1998 *apud* LAMPRECHT et al. 2004, p. 179). “conhecimento de um sujeito sobre seus próprios processos e produtos cognitivos. Ela permite fazer da língua um objeto de pensamento, possibilitando a reflexão sobre os sons da fala, o julgamento e a manipulação da estrutura sonora das palavras”.

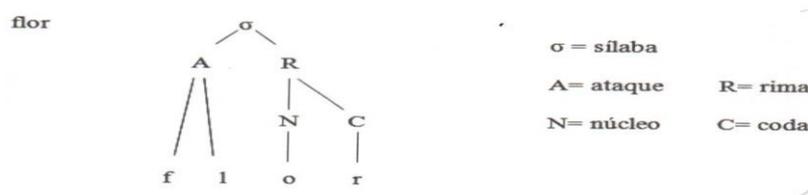
A necessidade de alfabetizar com eficiência tem motivado diversos autores a buscar o entendimento dos processos de aquisição da leitura. Soares (2017, p. 170) ressalta que há diferentes níveis de consciência fonológica, tais como: consciência de rimas e aliterações até chegar a compreensão do que é sílaba, **percepção da sílaba** até chegar a compreensão dos segmentos fonêmicos da fala. Essa percepção da combinação dos sons, permite ao aprendiz observar as combinações de sons na sua língua, tais combinações, dependem da manipulação dos sons, como apagar, adicionar ou substituir, a exemplo da substituição da primeira letra do vocábulo bala por **m**, resultando em mala.

Lamprecht et al., (2004, p. 180-181) expõem atividades com **síntese silábica**: casa. Que palavra é? (casa) e com **segmentação silábica**: agora você irá separar cabelo – (ca-be-lo). As autoras mencionam também a importância de trabalhar atividades com identificação da

sílaba inicial: Qual dessas palavras começa como pato? Camelo – papai – pacote. Depois de trabalhada a identificação da sílaba inicial, pode-se pedir ao aluno que faça a **produção** de palavras com a mesma sílaba inicial ou pode-se fornecer outras para a formação de vocábulos. É interessante trabalhar com a exclusão de sílaba, deve-se determinar se é a sílaba inicial, a central ou a final.

Em seguida, pode-se aumentar a complexidade da tarefa, solicitando que o aprendiz faça a transposição de uma sílaba, escrevendo a palavra de trás pra frente, e solicitando a sua organização. Portanto, as atividades que contribuem para a formação da consciência em nível silábico são: síntese, segmentação, identificação, produção, exclusão e transposição. Assim, Alves (2012, p. 32-6) diz que a consciência fonológica reúne várias habilidades que são reveladas durante a maturação da criança e exemplifica as habilidades de consciência fonológica em **nível intrassilábico**, como apontar aliterações a partir do vocábulo pato resultando em preto e apontar sílabas que rimam: boné – café. Vale salientar uma distinção entre rima silábica e rima da palavra. De acordo com Lamprecht et al., (2004, p. 218), a sílaba é formada por um onset, como em **prato**, além de uma rima. Esta pode ser composta por núcleo que é o ponto alto da sílaba, na língua portuguesa essa posição é ocupada pelas vogais. Há também a coda, que é considerada o declive da sílaba, ou seja, o final da sílaba como em mar – bar. As letras que ocupam a posição de coda são /S/, /L/, /R/ e /N/. Já a rima da palavra, inicia na vogal ou ditongo tônico e vai até o último fonema, a exemplo de boneca e peteca.

Ilustração 1 – Estrutura hierarquizada da sílaba do português brasileiro elaborada por Bisol (1999).



Fonte: Consciência fonológica: atividade envolvendo oralidade e escrita. (Ilha e Lara In Gonçalves 2011, p. 219). Estudos em aquisição fonológica v.4.

Desta forma, no nível intrassilábico, as tarefas de identificação de rima e produção de palavras com rimas ou com som inicial trazem bons resultados de acordo com Rueda (1995 *apud* Lamprecht et al, 2004, p.182). Segundo Soares (2017, p. 186), os elementos intrassilábicos são detectados mais rápido que a sílaba, há uma preferência pela segmentação intrassilábica: ataque, onset e rima que pela segmentação silábica. O que está em questão é a capacidade de o

educando manipular grupos de sons dentro da sílaba. Freitas, Alves e Costa (2007, p.11) exemplificam a situação na qual o aprendiz substitui o grupo consonântico [pr] por **p**, na sílaba **pra** da palavra prato, para criar uma nova palavra (pato), nesta situação, ela está exercitando a sua consciência intrassilábica.

Quanto a consciência ao **nível dos fonemas**, o aprendiz a adquire quando é capaz de segmentar os diversos sons de um vocábulo, juntar sons separados para formar uma palavra, excluir sons de uma palavra para formar outra e identificar palavras que terminam com o mesmo som. Esta última habilidade é mais complexa que a consciência de sílabas, pois é mais difícil identificar um único segmento, conforme Lamprecht et al. (2012, p.39). Há exercícios descritos em Lamprecht et al. (2004, p.182) que estimulam essa consciência, eles assemelham-se aos comandos usados no estímulo da consciência de sílabas. Tais como: **síntese**, neste exercício o professor diz cada som e pede que o aprendiz fale e/ou escreva o vocábulo: o-v-o (*ovo*); **segmentação**, pede-se ao aluno a pronúncia dos sons da palavra: chá ([j] – [a]). Durante a identificação, pode-se apresentar três vocábulos e pedir ao aprendiz que identifique qual deles termina com o mesmo som de lápis e expõe-se (quadro, férias, feira). A produção pode ser trabalhada com uma letra fornecida, pode ser /b/, escreva uma palavra que inicie com /b/. Já a exclusão de um som, possibilitará a criança ver a nova palavra, tirando o som [j] de chama fica (ama). Também pode ser feita a transposição, mencionando a palavra ao contrário para o aprendiz ordená-la, assim: Roma – amor.

Dehaene (2012, p. 220) afirma que os exercícios com manipulação de sons melhoram a consciência fonêmica e os escores em leitura, sendo ponto de partida para a aquisição da leitura. Ao descobrir os fonemas o aprendizado dos grafemas acontece. O autor menciona que estudos revelaram o aumento do sulco temporal superior e do córtex pré-frontal inferior, a área de broca, no decorrer da formação da consciência fonêmica.

Como afirmam Lamprecht et al., (2004, p. 183) a consciência fonológica abrange a consciência silábica, intrassilábica e consciência fonêmica. Os benefícios alcançados segundo Soares (2017, p.173), são: atenção para o estrato fônico da fala, possibilidade de segmentar a fala, além do uso da escrita alfabética representativa da fala.

As crianças apropriam-se do princípio alfabético quando dissociam o significante do significado. Quanto aos resultados, algumas pesquisas desenvolvidas por Morais, 2004; Granja; Morais, 2004; Leite, 2005 *apud* MORAIS (2005, p.82) apontam que “o desempenho de habilidades de reflexão fonológica não é condição suficiente para que um aprendiz domine a escrita alfabética mas é uma condição necessária”.

Essa complexidade na compreensão dos fonemas ocorre porque os fonemas não são produzidos isoladamente, durante a fala o foco é direcionado ao conteúdo semântico dos vocábulos e não à sua estrutura fonológica. Logo, durante a fala, os fonemas são percebidos implicitamente mas não explicitamente reconhecidos como explica Soares (2017, p. 199). Daí a importância da prática da escrita, esta suscita a consciência fonêmica, pois leva o alfabetizando a focar nos sons da fala em nível de fonema. Essa relação entre consciência fonêmica e alfabetização possui influência mútua. Há uma reciprocidade entre o aprendizado da escrita e a formação da consciência fonêmica. Soares (2017, p. 207) resume:

Os fonemas são, como segmentos abstratos da estrutura fonológica da língua, não pronunciáveis e não audíveis isoladamente é sua representação por letras ou grafemas, tornando visíveis palavras sonoras, que suscita a sensibilidade fonêmica, a qual, leva à compreensão das relações entre fonemas e grafemas.

As habilidades da consciência fonológica podem ser consideradas metalinguísticas. Carvalho (2003, p. 41) esquematiza o desenvolvimento da consciência fonológica em três níveis: o inconsciente (ausência de conhecimento), a pré-consciência (o aprendiz sabe porém não consegue se expressar) e a consciência plena, que corresponde ao conhecimento explícito.

No primeiro nível, desconhece o assunto e não percebe as unidades fonológicas, no segundo nível, ele é capaz de identificá-las, já no terceiro nível, o sujeito é capaz de refletir sobre a linguagem, a chamada metalinguagem. Carvalho (2003, p. 23) defende que o desenvolvimento da consciência fonológica contribui para a compreensão dos sistemas alfabéticos de escrita, ele comenta também que a consciência fonêmica tem sido aceita para o tratamento de problemas de leitura.

2.6 Método fônico

De acordo com Barbosa (2013, p. 53-4), o caminho para aprender a ler com o método sintético também denominado de método alfabético por volta de 2000 anos, portanto é o mais antigo. Com este método, o ensino se inicia gradativamente do mais simples para o mais complexo. A sequência de aprendizado das letras, das sílabas, das palavras, das frases e dos textos deve avançar a medida que as dificuldades da fase precedente sejam superadas.

Esse método foi aplicado na Idade Média. Posteriormente, no século XIX, por volta de 1828, M. de Laffore aperfeiçoa este modelo de ensino dando mais ênfase para o som do que para o nome da letra. Ele estabeleceu regras e exceções de correspondência som-grafia.

Segundo Laffore, o domínio dessas etapas agilizam o ritmo da oralidade, conforme relata Barbosa (2013, p. 56).

Quando o aprendiz consolida as etapas de conhecimento das unidades que compõem o vocábulo, a leitura flui facilmente, e quanto mais rápida a decodificação, melhor será a compreensão.

Jolibert e Sraiki (2008, p. 253) estabelecem uma sequência de didática para a consolidação da leitura, inicialmente é preciso instalar no aprendiz a consciência da sílaba oral, em seguida orientá-lo a decompor a sílaba e analisar sua estrutura sonora com o intuito de fazê-lo identificar unidades sonoras menores que a sílaba, não confundir as letras e dominar a correspondência entre grafemas e fonemas. De acordo com as autoras, essas ações auxiliam o educando a ler melhor. A estratégia fonética facilita a aprendizagem quando as associações grafofônicas são aplicadas. Assim afirma Carvalho (2003, p. 40):

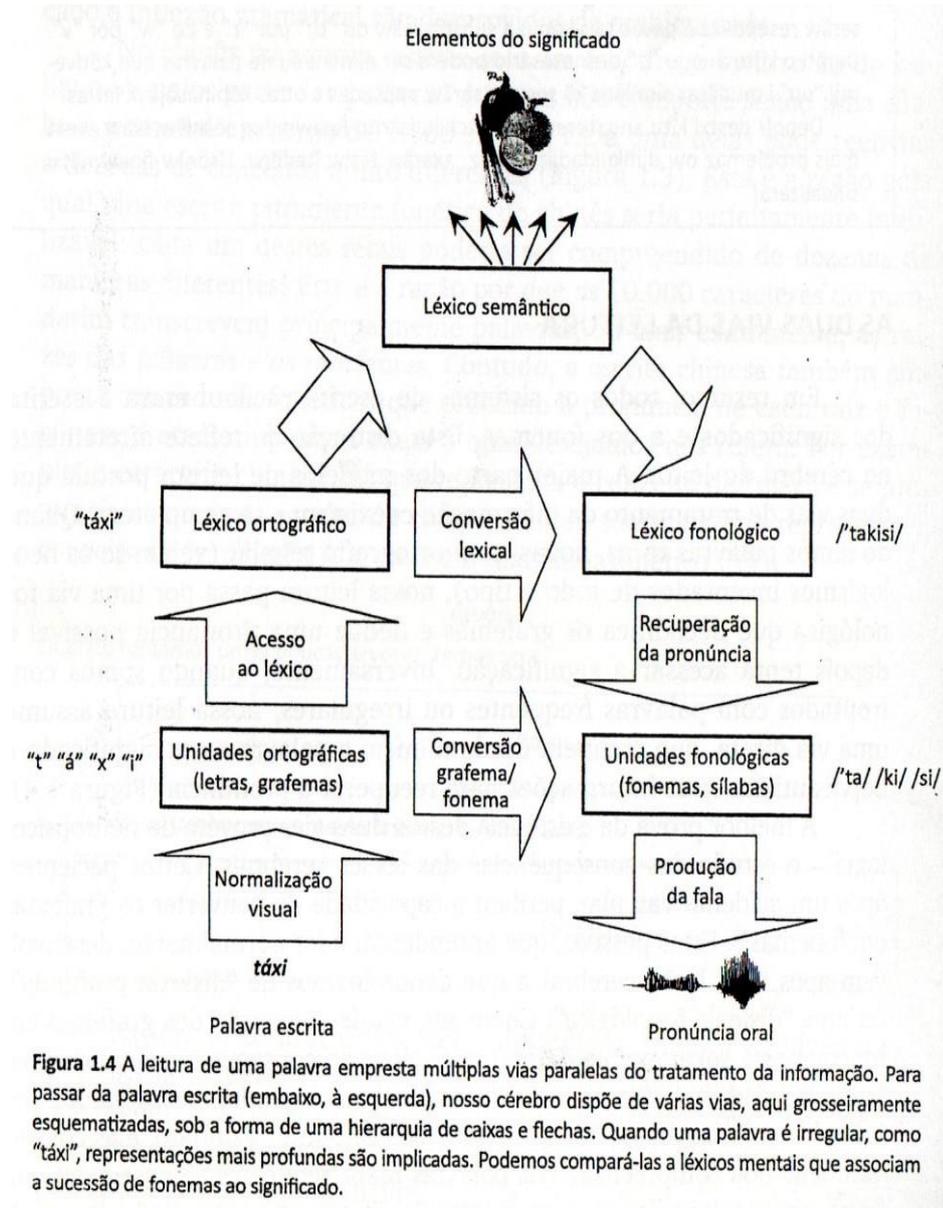
O domínio da estratégia fonética alfabética é de suma importância para a aprendizagem da língua escrita com ortografia alfabética, como no caso do português escrito no Brasil, pois a criança terá aprendido que cada fonema de sua língua se relaciona a um grafema correspondente.

Carvalho (2003, p. 71) acrescenta a importância da compreensão dos sons e da sua representação na escrita: “Condição inicial para a apreensão do sistema de escrita alfabético, principalmente nos sistemas “transparentes”, a criança terá que tomar consciência da estrutura fonêmica da fala (consciência fonêmica)”.

A criança tem um reconhecimento das formas e da linguagem. Num primeiro momento ela fotografa palavras, engana-se com modificações simples na posição de letras e no seu formato, se cursiva, caixa alta, maiúscula ou minúscula. Na etapa fonológica ela decodifica grafemas e na ortográfica o reconhecimento das palavras é mais veloz.

Dehaene (2012, p. 25) fala que o nosso sistema visual é capaz de ver progressivamente os grafemas, as sílabas e os vocábulos, essa via é chamada de fonológica. Ela é muito utilizada na decodificação de vocábulos novos. Já a que permite recorrer ao significado das palavras é a via lexical. Para checar a leitura proficiente, é preciso que o leitor coordene as duas vias de leitura como podemos observar na ilustração abaixo:

Ilustração 02 – Elementos do significado



Fonte: Os neurônios da leitura: como a ciência explica nossa capacidade de ler. (Dehaene, 2012, p. 54).

A ilustração demonstra que o significado é composto pelo léxico ortográfico, léxico semântico e léxico fonológico. No primeiro o leitor decodifica as letras em seguida recorre a memória para lembrar significado da palavra e depois pronuncia o vocábulo. Há outras rotas representadas por setas no esquema, o caminho mais longo representado na figura é mais empregado quando o vocábulo é irregular, a exemplo de táxi e boxe.

Kato (1995, p. 35) ressalta que “O conhecimento de restrições fonotático/ortográficas leva-nos a dispensar a identificação de outras letras”. Tais restrições referem-se as combinações possíveis das letras para a composição de sílabas. Dehaene (2012,

p. 13) defende o ensino da leitura pelo método fônico. O autor se apropria de argumentos fundamentados em estudos da neurociência para sustentar sua argumentação, como escreve na citação a seguir:

O método global não corresponde à maneira pela qual funcionam as redes neuronais da leitura. Um bom momento para estimular novos objetos visuais como letras e palavras é entre 5 e 6 anos de idade, onde tem-se o primeiro estágio o pictórico, da forma e do nome das letras, depois de tratar a palavra em sua totalidade.

O autor ainda menciona que "O hábito de leitura auxilia a automatização da decodificação de palavras, a mudança não ocorre apenas na agilidade das respostas às palavras". DEHAENE (2012, p. 186). Ressalta que há mais neurônios especializados para a leitura no hemisfério esquerdo. Ele comprova mediante estudos que a imagem cerebral apresenta modificações nas áreas de linguagem no hemisfério esquerdo do cérebro. A exemplo do sulco temporal superior e o córtex pré-frontal inferior, essas áreas estão associadas ao tratamento fonológico. A atividade cerebral nessas áreas aumenta durante a aquisição da consciência fonêmica. Ao ensinarmos a criança como ocorre o processo de decodificação fonológica, observando a combinação das letras e dos seus significados proporciona-se a transformação do cérebro e tornamos sua audição mais aguçada aos sons da fala.

Ao observar a imagem cerebral durante a leitura, Dehaene (2012, p. 185) constatou o seguinte:

[...]o sistema visual do hemisfério esquerdo é melhor para a discriminação de pequenas formas locais, enquanto o direito prefere as formas globais. Logo percebeu que o hemisfério direito se ativa para a leitura global, ao voltar a atenção para as letras, a área occípito-temporal ventral esquerda, que é considerada a área clássica da leitura, se ativa.

Assim, o autor concluiu que a leitura pelo método global aciona um circuito oposto ao da leitura atenta. Ressalta ainda que o método fônico oferece ferramentas para que o aprendiz descubra novas palavras. Compara o desempenho entre estudantes que aprenderam a ler pelo método global e pelo método fônico e atesta que nos primeiros o desempenho na leitura de palavras novas e na compreensão textual é menor. Essa passagem de unidade visual para unidade auditiva faz toda a diferença.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa é uma pesquisa-ação, que foi realizada com alunos do 3º e 4º ano matriculados em uma escola pública de ensino integral da Rede Municipal de Juazeiro do Norte. Felizmente conseguimos reunir todo o núcleo gestor para falarmos da relevância desta pesquisa. A diretora da Instituição demonstrou ciência da seriedade deste trabalho ao assinar o termo de compromisso institucional.

Depois disso, marcamos reunião com os pais e responsáveis pelos alunos das cinco turmas, esclarecemos que avaliaríamos uma amostra de educandos e que faríamos uma triagem para formar os três grupos. Apresentamos o projeto, falamos das etapas pelas quais os participantes seguiriam e dos princípios éticos. Na oportunidade, a gestora da escola demonstrou seu apoio à pesquisa e ajudou-nos a falar da importância da participação dos pais na assinatura dos termos, no preenchimento do questionário e no incentivo aos educandos para serem assíduos nas aulas de intervenção.

Apresentamos o termo de consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO A), o Termo de Assentimento do Menor (ANEXO C) e a entrevista (APÊNDICE I).

Ressalta-se que o treino em consciência fonológica envolve a oralidade, a percepção dos sons e a segmentação fonêmica. Portanto, os participantes fizeram o teste de consciência fonológica, o CONFIAS e o teste de leitura da dissertação de Ferreira (2009). As avaliações em questão foram aplicadas com 41 (quarenta e um) alunos de duas turmas do quarto ano e de três turmas do terceiro ano; a faixa etária dos participantes abrange de 8 a 12 anos de idade.

Inicialmente apresentamos o projeto de pesquisa aos representantes da Escola de tempo integral. Depois de explicarmos sobre o perfil dos participantes, as etapas necessárias para a garantia dos princípios éticos e de dirimir as dúvidas, formalizamos a autorização para realização deste estudo através da assinatura do Termo de Autorização (ANEXO B). Ressaltamos a colaboração do núcleo gestor na disponibilização de uma sala, no compartilhamento das informações e na confiança na seriedade do nosso trabalho.

Dos 41 participantes, apenas vinte e um participaram da pesquisa, sendo assim: quatorze alunos assistiram as aulas de mediação e os outros sete formaram o Grupo 1 utilizado como grupo de controle. Este terceiro grupo permitiu fazer um comparativo da eficácia do trabalho com os dois grupos experimentais. As avaliações que serviram de pré-teste foram aplicadas no término das aulas de orientação como pós-teste.

Os participantes estavam em nível de leitor de palavras, ou seja, decodificavam palavras, quando solicitávamos que eles lessem frases, quando o faziam levavam muito tempo e não conseguiam inferir informações quando perguntávamos. O critério para a escolha dos participantes foi a frequência escolar e dentre os 21 (vinte e um) escolhidos, a composição dos três grupos ocorreu aleatoriamente. Foram escolhidos 07 (sete) para o grupo controle que não participou da intervenção, 07 (sete) alunos que participaram das aulas de intervenção com o método fônico e mais 07 (sete) para o grupo de intervenção com o método fônico e correspondências grafofônicas. No final, todos foram avaliados com os mesmos testes para verificação da eficácia das mediações com o método fônico, estímulo da consciência fonológica e correspondências grafofônicas. O resultado de cada comparativo foi analisado para servir de concordância ou refutação da hipótese de que técnicas lúdicas baseadas no método fônico têm grande eficácia na melhoria da aquisição da leitura de alunos que se encontram em quadro de dificuldade para decodificação.

Utilizamos na avaliação o teste de leitura aplicado na tese de Ferreira (2009, p. 216), entretanto foram alterados alguns vocábulos do português europeu para o português brasileiro. Inicialmente o aluno foi orientado a ler em som audível para que pudéssemos compreender a pronúncia do vocábulo e anotar os tipos de erros na planilha. Aplicamos o teste de leitura individualmente, com a leitura em voz alta e cronometragem do tempo. As **omissões** (o aluno não pronuncia o vocábulo por completo), **adições** (o aluno acrescenta um fonema que não existe no vocábulo), **inversões** (o aluno inverte os fonemas) e **substituições** (o aluno substitui um fonema existente no vocábulo por outro). Esses erros ocorridos durante a leitura foram registrados numa ficha para cada educando contendo uma tabela para registrar as ocorrências mencionadas em cada vocábulo.

Já o teste CONFAS, que avalia a síntese e a segmentação do vocábulo, a identificação da sílaba inicial, a identificação de rima, a produção de palavra com sílaba dada, a identificação de sílaba medial, a produção de rima, a exclusão de sílaba, a transposição silábica, a identificação do fonema inicial e final no vocábulo, a exclusão de fonema, a síntese e segmentação fonêmica nos vocábulos e a transposição dos fonemas para a construção de um vocábulo. Este teste foi aplicado numa sala de aula, no laboratório de informática, na sala de professores e na biblioteca escolar. A aplicação foi feita com várias crianças ao mesmo tempo. A medida que nós fazíamos a leitura dos quesitos, os alunos registravam suas respostas numa folha para avaliação individual. As alternativas não foram lidas para evitar que eles associassem os sons com a nossa leitura, pois o propósito foi que o aluno fizesse essa associação mediante

a sua leitura. Tivemos que repetir a aplicação devido a ausência de alguns participantes. Tal procedimento foi necessário tanto no pré-teste quanto no pós-teste.

Na sequência veio a correção e registro do resultado obtido na avaliação do CONFIAS. Utilizamos uma planilha para anotar a quantidade de acertos e de erros além da nota atribuída aos acertos. Em seguida, foram aplicadas atividades de desenvolvimento de consciência fonológica com o grupo formado por sete alunos. E com o segundo grupo as atividades tiveram um acréscimo de quesitos que trabalharam as relações grafofônicas.

As mediações ocorreram com exposição dos diversos sons das letras, reconhecimento das letras para domínio do código alfabético, estudo sistemático das sílabas, destaque das sílabas estudadas nas palavras apresentadas, leitura pausada e apontada, escrita de palavras através de ditado, jogo da forca, adivinhação de palavra com auxílio de dica, jogo de adedonha (brincadeira na qual as crianças escolhem um termo genérico como nome de frutas, nome de cidades, nome de pessoas etc e escrevem palavras que começam com a letra sorteada). Utilizamos também leitura de fichas, formação de palavras com acréscimo ou supressão de letras ou de sílabas, reconhecimento de palavras e associação da representação gráfica a sua imagem, montagem de frases com manuseio de palavras soltas, percepção dos sons diversificados de uma mesma letra, incentivo à leitura para treinamento da decodificação de palavras, e diversas outras práticas que auxiliem o aprendiz a compreender o processo da leitura.

Também incluímos nas aulas ações como: fazer manejo das sílabas e descobrir a palavra formada, identificar palavras que rimam e palavras com o mesmo som inicial, manipular o som nas palavras mediante substituição de alguma(s) letra(s), observar a aliteração nos poemas, auto ditado, ditado com colagem, tirar uma sílaba e desenhar ou escrever o nome que sobrou e produção de palavra com sílaba dada.

Durante as orientações, as crianças localizaram a letra inicial e final das palavras, identificaram a sílaba inicial, medial e final nas unidades lexicais, fizeram contagem do número de letras e de sílabas das palavras, desmembraram palavras, identificaram as palavras estudadas em frases e em textos e produziram palavras com a presença de uma determinada sílaba.

Registramos a presença dos alunos em cada aula. Além disso, elaboramos propostas de atividades e de jogos que desenvolvem a consciência fonológica utilizando técnicas do método fônico, com diferentes abordagens para reconhecimento das letras e sons. As atividades foram apresentadas na seção: procedimentos das intervenções. Após esta etapa, foram aplicados os pós-testes a fim de verificar o desenvolvimento da habilidade de decodificação dos alunos dos dois grupos experimentais.

Vale ressaltar que a exposição das sílabas foi executada de acordo com o grau de complexidade, as que são pronunciadas com facilidade, como as iniciadas com as consoantes regulares F-J-M-N-V-Z; depois as sílabas iniciadas com consoantes irregulares L-S-R-X, pois apresentam sons variados dependendo da sua posição na unidade léxica. As consoantes que são faladas isoladamente com maior dificuldade foram apresentadas em seguida, a exemplo de B-C-D-T-G-Q. Após a compreensão, a letra H foi observada. Em seguida, apresentamos palavras com as letras K-W-Y e só então, eles viram os dígrafos, CH-NH-LH-RR-SS-GU e QU. A percepção dos sons das letras C-G-R-S-L-M-X foi introduzida com a ordem da sequência do alfabeto.

Algumas das atividades propostas baseiam-se no livro Alfabetização fônica - livro do aluno de Seabra e Capovilla (2012). Fizemos algumas alterações visando a aplicabilidade da intervenção. Estas foram apresentadas aos educandos no quadro branco, nas atividades impressas, em fichas e em jogos prontos e em outros que confeccionamos. e outros que dos pelo professor. A sequência didática ocorreu com a apresentação sistemática das sílabas e de palavras que continham as sílabas em estudo. Na sessão 3.4.7 dos procedimentos das intervenções listamos todas as atividades aplicadas.

3.1. Contexto

A coleta de dados da pesquisa ocorreu em uma escola localizada na zona urbana, cujo atendimento é em tempo integral. A Instituição de ensino pertence a rede municipal e atende as turmas de 1º ao 5º ano. A escola tem 335 (trezentos e trinta e cinco) alunos matriculados, distribuídos em doze turmas distribuídas da seguinte forma: três turmas de 1º ano, duas turmas de 2º ano, três turmas de 3º ano, duas turmas de 4º ano e duas turmas de 5º ano; um núcleo gestor composto por uma diretora, três coordenadoras e uma secretária, doze docentes lotados como regente 1 ministrando as disciplinas língua portuguesa, matemática, educação física e informática e oito docentes lotados como regente 2, ministrando as disciplinas ciências, história, geografia, ensino religioso e artes; uma professora no apoio administrativo, três professores na biblioteca, uma professora do AEE (Atendimento Educacional Especializado) dentre eles uma professora é articuladora do Programa Novo Mais Educação, uma mediadora que ministra reforço escolar em duas turmas com vinte alunos cada. As disciplinas trabalhadas neste programa são língua portuguesa e matemática. Esta unidade escolar conta ainda com a colaboração de onze monitores que dão assistência aos educandos do intervalo até o término do horário de almoço; três cuidadoras e dezesseis funcionários que

auxiliam na administração, portaria, limpeza e cantina. Os alunos são beneficiados com três refeições diárias.

Quanto ao Índice da Educação Básica (IDEB), a instituição de ensino apresentou os seguintes índices nos últimos anos, conforme apresentado na Tabela 1.

Tabela 5 – Meta e valor alcançado pela escola no IDEB referente aos anos de 2009 a 2015.

Ano de referência	2009	2011	2013	2015
Meta projetada	-	4.4	4.7	5.0
Valor alcançado	4.1	4.2	4.3	5.1

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/> atualizado em 05/09/2016

Quanto a infraestrutura básica, possui prédio próprio com boa estrutura, abastecimento de água e energia, dois bebedouros, saneamento básico. Possui dois pisos, dois banheiros no andar superior e quatro banheiros no térreo. A segurança do prédio é feita por um porteiro, dois vigias e por quatro homens da guarda municipal, nesta unidade de ensino existe um posto da guarda municipal e uma viatura, esta sede funciona numa sala ao lado da direção, eles atendem em outras comunidades e dão assistência na escola.

No que se refere aos espaços de aprendizagem e aos equipamentos, a escola possui: treze salas de aula, sendo uma delas utilizada como sala de vídeo, atendimento de reforço escolar além de atendimento ao Programa Novo Mais Educação, uma biblioteca, um laboratório de informática, um pátio ao redor das salas, uma quadra esportiva coberta, sala de professores, sala de secretaria, sala de diretoria, dois almoxarifados, cantina, refeitório, acesso à internet e à banda larga, três computadores para uso administrativo e nove computadores para uso dos alunos. Quanto a acessibilidade, a escola possui rampa de acesso ao primeiro andar e quatro banheiros adaptados, sendo dois masculinos e dois femininos.

3.2. Caracterização da classe

O estudo foi realizado com uma amostra de alunos oriundos de três turmas de terceiro ano e de duas turmas de quarto ano. Inicialmente, participaram 41 (quarenta e um) alunos das séries supracitadas. Depois da triagem ficaram distribuídos da seguinte forma:

Tabela 6 - Distribuição de Participantes por turma

Turma	Meninos	Meninas
3º ano A	04	03
3º ano B	02	03
3º ano C	02	01
4º ano A	02	01
4º ano B	03	00

Fonte: Construção própria.

Ao final da pesquisa colaboraram 21 (vinte e um) alunos, sendo 13 (treze) meninos e 08 (oito) meninas. A idade dos educandos varia de 8 a 12 anos.

Traçamos um perfil socioeconômico dos pais e/ou responsáveis pelos participantes da pesquisa, mediante a coleta de informações nas entrevistas. Em todos os grupos, eles estudaram na escola pública. Fizemos uma divisão entre os responsáveis de acordo com o grupo do qual os alunos participaram.

No grupo C.F., 100% dos integrantes estudaram na pré-escola, apenas o aluno A.C.P.S. repetiu o 1º ano. Ouvimos queixas dos pais quanto as dificuldades das crianças F.W.S. (dificuldade na dicção), J.B.A.C. e S.G.B.A. (apresentam sintomas de déficit de atenção). No tocante ao grau de instrução, apenas a mãe de J.B.A.C. está concluindo o nível superior. Os demais variam entre o Ensino Fundamental incompleto e completo. Apenas a mãe de A.C.P.S. concluiu o ensino médio.

As profissões dos pais das crianças são: mototaxista, pedreiro e vendedor autônomo. A responsável pela aluna S.G.B.A. é agente comunitária e as mães dos participantes trabalham como cozinheira, frentista, diarista, auxiliar de escritório, auxiliar de produção e uma senhora é aposentada por invalidez. O aluno J.B.A.C. foi autorizado a participar da pesquisa pela avó e M.D.G.D. e S.G.B.A. foram autorizados por uma tia. Os demais foram autorizados pelo pai ou pela mãe.

Igualmente ao grupo C.F., todos os participantes do grupo C.F.C.G., estudaram na pré-escola, os pais de M.M.R.O. disseram que a criança apresenta sintomas de déficit de atenção. E L.M.G. tem dificuldade para identificar números. Em se tratando do grau de instrução, apenas os pais de J.K.A.M. e K.S.R.C. concluíram o Ensino Fundamental. As mães de A.L.A.S., K.S.R.C., M.L.A.M. E R.S.F. não concluíram o Ensino Fundamental. A mãe de J.K.A.M. não concluiu o Ensino Médio, este nível de ensino só foi concluído pelas mães de L.M.G. e M.M.R.O. Segundo a mãe do aluno R.S.F., tanto ela quanto o pai dele estudaram pouco e não sabem ler, ela não sabe escrever nem o próprio nome. As profissões dos pais dos alunos deste grupo são: servente, zelador, sapateiro, prensista de calçados, auxiliar de serviços

gerais, motorista e carroceiro. As mães dos alunos deste grupo se ocupam como empregada doméstica, auxiliar de serviços gerais, cabeleireira, costureira, faxineira e dona de casa.

No grupo Controle apenas o menor G.H.B.S. não estudou na pré-escola, o aluno de iniciais Y.S.A.L., repetiu o segundo ano. E dentre as limitações que interferem na aprendizagem, os pais citaram miopia em E.L.K.S.D. e Y.S.A.L. faz uso de medicação para amenizar os sintomas do TDAH. Quanto ao grau de instrução dos pais, apenas o pai de Y.S.A.L. possui o Ensino Médio incompleto, os pais de D.L.S.P., E.L.K.S.D. e L.R.S. não concluíram o Ensino Fundamental e os pais de A.M.A.B. e J.A.A.B. concluíram este nível de ensino. Enquanto as mães de A.M.A.B., D.L.S.P. e L.R.S. concluíram o Ensino Fundamental, já as mães de E.L.K.S.D. e J.A.A.B. não terminaram o Ensino Fundamental. Apenas a mãe de Y.S.A.L. declarou cursar o Ensino Médio sem finalizá-lo. As profissões dos pais das crianças deste grupo são: motorista, vendedor externo, sapateiro, vigilante, servente e técnico em informática. E a profissão das mães deles são: auxiliar de serviços gerais, dona de casa, empregada doméstica e diarista. O educando D.L.S.P. mora com a avó cuja profissão é empregada doméstica.

3.3 Instrumentos para a coleta de dados

Utilizamos o teste de leitura intitulado “O homem das barbas”, extraído da tese de Rui Ferreira, defendida em Lisboa, conforme páginas 55 a 57 e adaptado para o português falado no Brasil. Além deste, utilizamos o teste de Consciência Fonológica – CONFIAS, cuja descrição está mais detalhada na página 57.

3.3.1 Procedimentos para a coleta de dados

O *corpus* analisado consta das avaliações do nível de leitura dos alunos mediante o texto da dissertação de Ferreira (2009) e do teste CONFIAS. Durante a aplicação do teste de leitura, os alunos foram atendidos individualmente e na aplicação do CONFIAS, o atendimento foi em grupo. Fizemos as devidas orientações quanto ao número de alternativas a serem assinaladas, apenas uma em cada quesito e, durante a aplicação, fizemos a leitura dos itens conforme instruções contidas no teste CONFIAS. Os exercícios resolvidos no decorrer da intervenção foram importantes para demonstrar os processos pelos quais os alunos passaram até acertar somados a isso, as avaliações utilizadas no início foram reaplicadas no término da mediação.

Para a realização da mediação em sala de aula, os participantes da pesquisa foram divididos em três grupos um controle e dois experimentais. Nos encontros com os grupos

experimentais, utilizamos cartazes, fichas, jogos, pincéis, apagador, quadro branco, data show, livro didático e/ou material impresso e o software alfabetização fônica computadorizada.

3.3.2 Procedimentos de análise de dados

Os dados coletados nos pré-testes foram comparados com os obtidos nos pós-testes. Utilizamos também os exercícios aplicados, os relatos das mediações, as observações consideradas interessantes para registro. Além disso, a frequência do aluno nas mediações foi levada em consideração. Essas anotações foram registradas em planilhas e/ou gráficos de evolução da aprendizagem do nível da leitura. O questionário respondido pelo responsável também foi observado para entendimento do acompanhamento e incentivo que a família oferece ao educando.

3.3.3 Diagnóstico

O primeiro critério para a escolha dos participantes da pesquisa foi a avaliação de leitura e escrita aplicada pelos professores da rede municipal de Juazeiro do Norte. Procuramos atender os leitores de palavras.

O segundo critério foi a observação da frequência escolar dos alunos. Conseguimos o apoio dos pais e responsáveis e partimos para as etapas de sensibilização dos educandos e aplicação dos pré-testes de leitura e do nível de consciência fonológica, o CONFIAS, conforme descrição a seguir.

3.3.4 Pré-teste de leitura espontânea (com tempo cronometrado)

Avaliação da Fluência de Leitura – Texto da Tese de Rui Ferreira⁵ (com adaptações para o português brasileiro)

Escola: _____

Aluno: _____

1. Assinalar erros de precisão com as letras S, O, I ou A;
2. Assinalar com a marca / os erros de pausa e entoação, por baixo de cada sinal de pontuação ou sempre que uma palavra não for lida.
3. Cronometrar a prova.

O HOMEM DAS BARBAS

Aquele homem nunca tinha cortado as barbas. Elas cresceram até o peito, até a barriga, até os pés, até arrastarem pelo chão. Quando se esquecia de pôr o cinto, atava-as na cintura, para não lhe caírem as calças. Quando queria varrer a casa não precisava de outra vassoura, usava as barbas. Quando precisava secar a roupa, estendia as barbas entre duas estacas, no quintal, e nelas pendurava as camisas, as cuecas e os lençóis. Quando a neta vinha visitá-lo, era certo e sabido, que pedia logo:

- Avozinho, deixa-me saltar corda com as suas barbas?

Se levava o cão pra passear que trela julgam que usava? As barbas, estas mesmo! Na praia toda gente o conhecia. Era o mais famoso salva-vidas. Se havia alguém em perigo atirava logo a boia amarrada nas barbas.

E no inverno, o que fazia? Trabalhava como limpa-chaminés. Enfiava as barbas pela chaminé abaixo, vasculhava, vasculhava ...

O pior foi certo dia, que estando um fogão aceso, as barbas começaram a arder. Correu para o mar, para as pôr de molho. Sabem o que aconteceu? Vieram presos nas barbas como numa rede, vinte caranguejos, trinta sardinhas e um tubarão.

Luísa Ducla Soares

⁵ FERREIRA, Rui. **Avaliação da fluência na leitura em crianças com e sem necessidades educativas especiais:** validação de uma prova de fluência na leitura para o 2º ano do 1º C.E.B. 2009. 261 f. Dissertação (Mestrado em educação especial) – Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2009.

3.3.5 Planilha para registro dos erros de precisão leitora

Avaliação da Fluência de Leitura⁶

Aluno(a): _____

1. Assinalar erros de precisão com as letras S, O, I ou A; Assinalar com a marca/ os erros de pausa e entonação, por baixo de cada sinal de pontuação ou sempre que uma palavra não for lida. Cronometrar a prova.

Erros de Precisão						
Substituições		Omissões		Inversões		Adições
S		O		I		A
Prosódia						
Pausa		Entoação				
Vírgula	Ponto Final	Dois Pontos	Travessão	Ponto de Interrogação	Ponto de Exclamação	Reticências
,	.	:	-	?	!	...

O	HOMEM	DAS	BARBAS
---	-------	-----	--------

Aquele	homem	nunca	tinha	cortado	as	barbas	.	Elas	cresceram	até	o	peito	,
--------	-------	-------	-------	---------	----	--------	---	------	-----------	-----	---	-------	---

até	a	barriga	,	até	os	pés	,	até	arrastarem	pelo	chão	.	Quando	se	esquecia	de	pôr
-----	---	---------	---	-----	----	-----	---	-----	------------	------	------	---	--------	----	----------	----	-----

o	cinto	,	atava-as	na	cintura	,	para	não	lhe	caírem	as	calças	.	Quando
---	-------	---	----------	----	---------	---	------	-----	-----	--------	----	--------	---	--------

queria	varrer	a	casa	não	precisava	de	outra	vassoura	,	usava	as	barbas	.	Quando
--------	--------	---	------	-----	-----------	----	-------	----------	---	-------	----	--------	---	--------

precisava	secar	a	roupa	,	estendia	as	barbas	entre	duas	estacas	,	no	quintal	,	e
-----------	-------	---	-------	---	----------	----	--------	-------	------	---------	---	----	---------	---	---

nelas	pendurava	as	camisas	,	as	cuecas	e	os	lençóis	.	Quando	a	neta	vinha	visitá-lo
-------	-----------	----	---------	---	----	--------	---	----	---------	---	--------	---	------	-------	-----------

,	era	certo	e	sabido	que	pedia	Logo	:	-	Avozinho	,	deixa-me	saltar	corda	com
---	-----	-------	---	--------	-----	-------	------	---	---	----------	---	----------	--------	-------	-----

as	suas	barbas	?	Se	levava	o	cão	pra	passar	que	trela	julgam
----	------	--------	---	----	--------	---	-----	-----	--------	-----	-------	--------

que	usava	?	As	barbas	,	estas	Mesmo	!	Na	praia	toda	gente	o	conhecia	.	Era	o
-----	-------	---	----	--------	---	-------	-------	---	----	-------	------	-------	---	----------	---	-----	---

mais	famoso	salva-vidas	.	Se	havia	alguém	em	perigo	atirava	logo	a	boia	amarrada
------	--------	-------------	---	----	-------	--------	----	--------	---------	------	---	------	----------

às	barbas	.	E	no	inverno	,	o	que	fazia	?	Trabalhava	Como	limpa-chaminés	.
----	--------	---	---	----	---------	---	---	-----	-------	---	------------	------	----------------	---

Enfiava	as	barbas	pela	chaminé	abaixo	,	vasculhava	,	vasculhava	...	O	pior	foi
---------	----	--------	------	---------	--------	---	------------	---	------------	-----	---	------	-----

certo	dia	,	que	estando	um	Fogão	aceso	,	as	barbas	começaram	a	arder	.	Correu	para
-------	-----	---	-----	---------	----	-------	-------	---	----	--------	-----------	---	-------	---	--------	------

o	mar	,	para	as	pôr	de	molho	.	Sabem	o	que	aconteceu	?	Vieram	presos	nas

barbas	,	como	numa	rede	,	vinte	caranguejos	,	trinta	sardinhas	e	um	tubarão	.

Tempo:

Luísa Ducla Soares

3.3.6 Pré-teste CONFIAS⁷

O teste CONFIAS aplicado com os participantes da pesquisa é composto por dezesseis quesitos. Seu objetivo é mensurar o nível de consciência fonológica do aluno em nível de sílaba com síntese, segmentação, identificação da sílaba inicial, identificação de rima, produção de palavra com sílaba dada, identificação de sílaba medial, produção de rima, exclusão de sílaba, transposição silábica, percepção do vocábulo a nível de fonema, identificação do fonema inicial, identificação do fonema final e exclusão de fonema no vocábulo. Além disso, o teste avalia habilidades na execução de tarefas com síntese, segmentação e transposição fonêmica, vide fotos da aplicação deste teste no (APÊNDICE I).

3.3.7 Procedimentos das Intervenções

Elaboramos vinte e uma atividades e as aplicamos com os educandos do grupo C.F. e do grupo C.F.C.G. As atividades aplicadas no grupo C.F. visavam a estimulação da consciência fonológica enquanto as do grupo C.F.C.G. visavam além da estimulação da consciência fonológica a compreensão das relações grafofônicas. Os quesitos que foram apresentados apenas para o grupo C.F.C.G. estão especificados na descrição das atividades.

Esta sequência didática apresenta quesitos que auxiliam os educandos a reconhecer a família silábica no vocábulo, identificar a sílaba inicial, compreender o que é aliteração, identificar a sílaba medial e final nas palavras, identificar palavras que rimam entre si, identificá-las em vocábulos e em poesia. Identificar fonemas no início do vocábulo, estudar as famílias silábicas separadamente graduando o nível de complexidade:

inicialmente o fonema, em seguida a sílaba, a palavra e a frase. Alguns vocábulos em estudo são inseridos em frases dotadas de sentido.

⁶ FERREIRA, Rui. **Avaliação da fluência na leitura em crianças com e sem necessidades educativas especiais:** validação de uma prova de fluência na leitura para o 2º ano do 1º C.E.B. 2009. 261 f. Dissertação (Mestrado em educação especial) – Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2009.

⁷ MOOJEN, Sônia (coord.) et al., **CONFIAS** – Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003 e 2008. 7p.

O grupo C.F.C.G. recebeu mais estímulos para perceber o som que os grafemas em estudo representam, procedimentos como síntese e segmentação fonêmica ou silábica foram utilizados. Além disso, demonstramos com o software de Alfabetização fônica os sons representados pelos grafemas. As crianças produziram palavras com a sílaba dada, acrescentaram vogais aos vocábulos e descobriram qual é a palavra associando a representação gráfica a imagem acústica.

Atividade 01

OBJETIVO GERAL: Reconhecer a família silábica, identificá-la no vocábulo e identificar a sílaba inicial em cada palavra pintando-a.

S3 - Identificação de sílaba inicial

Vamos ler estas sílabas: fa-fe-fi-fo-fu-fão

Agora, procure em cada palavra a sílaba que acabamos de ler e pinte-a.

fada – afeto – fita – foto – futebol – fofão – farofa – fedido – figo – foca – cafuné - afagar

Algumas palavras com sílabas complexas foram apresentadas, buscamos aquelas que as crianças usam mais. Em seguida, as crianças pronunciaram os vocábulos que possuem as sílabas supracitadas e escreveram no caderno. Depois disso, anotamos as palavras no quadro branco mediante a soletração das crianças, essa atividade pode ser feita também com a indicação de um aluno, este escreve mediante a orientação dos colegas enquanto o professor faz as intervenções necessárias. Depois pedimos aos alunos que pronunciassem nomes próprios e os escrevessem com a letra inicial maiúscula. Isso permitiu que eles diferenciassem os substantivos próprios dos comuns.

Logo em seguida apresentamos um quadro contendo vocábulos com a letra f na sílaba inicial e na sílaba medial. Os alunos separaram os vocábulos em colunas distintas: aquelas que iniciam com a letra f e as que possuem a letra f na sílaba medial vide (ANEXO). Esta questão foi baseada em (Seabra e Capovilla, 2012, p. 23).

Ilustração 3 – Ficha de leitura da letra F.

b) Agora vamos circular as palavras que começam com a letra **F**.

MACACO	FEIO	MESA	FÁCIL
FACA	CARRO	FAZENDA	BOI
mato	feliz	feijão	fofo
fé	meu	fugir	sapato
gato	festa	camisa	fogo
fino	cabra	fogão	relógio

c) Vamos juntar a letra **F** com cada uma das vogais, escrevendo as sílabas resultantes no caderno.

d) Vamos ler a **Ficha de leitura da letra F**, que está no final do livro.

e) Vamos usar revistas e jornais para procurar palavras com a letra **F**. Nós precisamos de cinco palavras que começam com a letra **F** e de cinco que têm a letra **F** no meio. Vocês vão recortar essas palavras e colá-las no espaço abaixo. Na primeira coluna vamos colar as palavras que começam com **F** e, na segunda coluna, as palavras que têm **F** no meio.

palavras que começam com F	palavras que têm F no meio

Fonte: Alfabetização fônica: Construindo competência de leitura e escrita. (Seabra e Capovilla 2012, p. 23).

Solicitamos as crianças vocábulos com f na sílaba medial, posteriormente citamos os exemplos: afeto, Mafalda, mofado, afagar, afogado, bafômetro, aflito, afobado e refeitório. Aplicamos um ditado para que as crianças pudessem empregar as palavras estudadas em frases e em textos:

f) ditado de frases utilizando as palavras estudadas:

R: Mafalda comprou uma garrafada na feira.
 Fábio esqueceu a faca no refeitório?
 Minha filha ficou aflita quando viu as toalhas mofadas!

A correção do ditado foi executada mediante a pronuncia das letras que compõem cada vocábulo. Os alunos foram mencionando as letras enquanto o professor ia escrevendo no quadro. Logo depois, eles anotaram a correção e fizeram um comparativo com sua escrita. Solicitamos que eles não apagassem os erros para observar onde falharam.

Adiante, solicitamos que os alunos pensassem em palavras que tivessem a letra f na sílaba medial:

g) agora será feita a produção de palavras com a sílaba dada: f no meio da palavra. Sugestão para resposta: refeitório, garrafada, safado, gafanhoto, olfato, alface, afeto, bafômetro e afagar.

Atividade 02

OBJETIVO GERAL: Compreender que a formação dos vocábulos ocorre com a combinação de sílabas.

S2 - Segmentação

Revisamos as sílabas explicadas na aula anterior e apresentamos a família ja-je-ji-jo-ju-jão

janela – Jeferson – jiló – jogo – jumento – sujão – jaca – jeito – canjica – jornada – sujeito

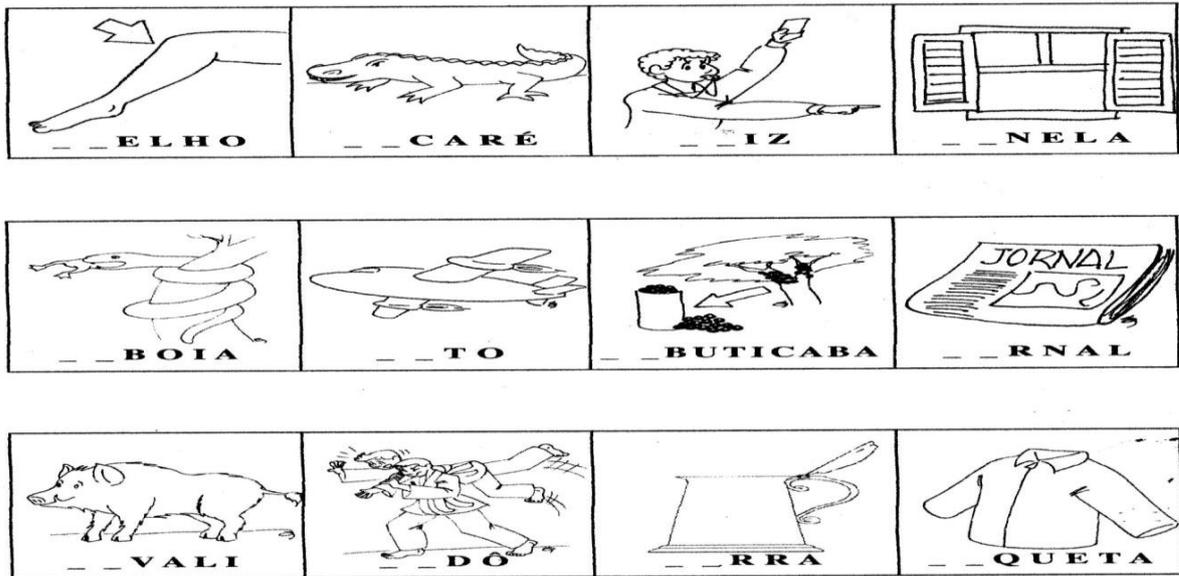
Também apresentamos fichas contendo gravuras e palavras cuja sílaba inicial é da família ja-je-ji-jo-ju-jão, conforme sugere Seabra e Capovilla (2012, p. 28).

No grupo que trabalhamos consciência fonológica e correspondências grafofônicas, atividade da letra **j**, foi apresentada inicialmente sem as gravuras conforme o (APÊNDICE A). As crianças escreveram os vocábulos no caderno fazendo as devidas associações, colando as fichas com as sílabas nas lacunas e só depois foram apresentados os símbolos correspondentes aos vocábulos trabalhados, vide (ANEXO F).

No grupo de consciência fonológica e correspondências grafofônicas, utilizamos o software de alfabetização fônica computadorizada. A sequência para acessar é: no menu alfabeto clique em consoantes, em seguida selecione a letra j. Nesta tarefa o software apresenta o som do **j**, solicita aos educandos que marquem símbolos que iniciem com a letra **j**, em seguida pede que eles marquem vocábulos que iniciem com a letra **j** e completem palavras com as sílabas ja – ji – jo – ju.

Ilustração 4 – Imagens de vocábulos com j na sílaba inicial

f) Agora vejam estas figuras e seus nomes. Observem que estão faltando algumas letras. Vamos completar os nomes escritos com as letras que faltam.



Fonte: Alfabetização fônica: Construindo competência de leitura e escrita. (Seabra e Capovilla, 2012, p. 28).

Atividade 03

OBJETIVO GERAL: Observar o som da sílaba final e identificar a semelhança com outra palavra. Buscar no vocabulário do aluno itens que contenham as sílabas estudadas.

S3 - Identificação de sílaba inicial

S4 - Identificação de rima

S5 - Produção de palavras com a sílaba dada

Os sons nasais foram explicados no decorrer da apresentação da família ma-me-mi-mo-mu-mão.

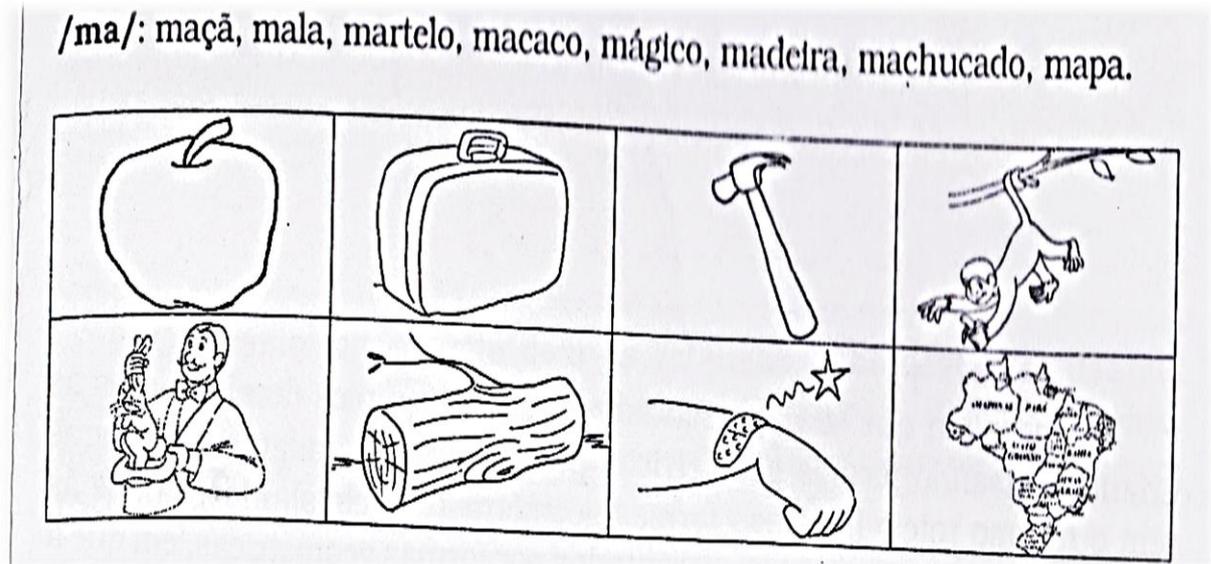
mala – mel – amigo – amor – mulher – mamão – amarelo – camelo – mingau – amora -limão

Depois de lidas as palavras, os alunos fizeram rimas, reconhecendo assim, o som final de cada uma das palavras expostas. As rimas trabalhadas foram: mala-bala, amarelo-martelo, mel-céu, camelo-cabelo, amigo-figo, mingau-matagal, amor-calor, amora-agora, mulher-colher, madeira-cadeira, mamão-sabão, limão-balão.

Em seguida, as crianças escreveram nome de frutas iniciadas com a letra M. A exemplo de: manga, maçã, melancia, mangaba, maracujá e morango. As palavras foram escritas no quadro com a ajuda das crianças. Logo após, trabalhamos a aliteração, apresentamos aos

alunos as fichas contendo imagens e as palavras: mapa, machucado, mala, madeira, mágico, maçã, macaco e martelo. Capovilla (2000, p. 55).

Ilustração 5 – Fichas para estudo da aliteração.



Fonte: Problemas de leitura e escrita. (Capovilla, A e Capovilla, F., 2000, p. 55).

Atividade 04

OBJETIVO GERAL: Depois de ouvir as palavras com um breve intervalo, o aprendiz deverá ser capaz de mencionar o vocábulo completo.

S1 - Síntese silábica

Depois de revisar o som do **m** e sua pronúncia, apresentamos a família na-ne-ni-no-nu-não.

nadar – neve – Anita – noite – nuvem – anão – Ana – canela – Nildo – nota – anual

Durante a apresentação das palavras, as crianças diferenciaram o som de **m** e de **n** durante a substituição nas palavras, pedimos que elas desenhassem a representação simbólica de cada uma ou explicassem oralmente o significado de cada uma delas. Apresentamos a questão assim:

Agora vamos ligar as palavras que rimam:

mata – Ana – ama – nora – ame – não – Ane – mora – move – nata – nove – mão

Resolução:

mata - nata	ame - Ane	mora - nora	move - nove	ama - Ana	mão - não
-------------	-----------	-------------	-------------	-----------	-----------

Síntese silábica: A criança deverá unir as sílabas e dizer qual palavra resulta:

/a/ /mei/ /xa/	/me/ /lhor/	/ne/ /va/ /da/	/pi/ /a/ /no/	/tu/ ca/ /no/	/pe/ /na/
/A/ /man/ /da/	/a/ /mi/ /go/	/a/ /lu/ /no/	/bo/ /ni/ /ta/	/pe/ /que/ /no/	/si/ /no/

As sílabas estudadas foram revisadas usando uma tabela para que os alunos preenchessem como descrito por (Seabra e Capovilla, 2012, p.38).

Tabela 7 – Revisão das sílabas estudadas

	<u>A</u>	<u>E</u>	<u>I</u>	<u>O</u>	<u>U</u>	<u>ÃO</u>
<u>F</u>						
<u>J</u>						
<u>M</u>						
<u>N</u>						

Usamos o software de Alfabetização fônica computadorizada, na sessão alfabeto, selecionamos a consoante n e trabalhamos com a percepção do som dela em diversas palavras, fizemos também uma adivinhação da palavra. Esta atividade consiste em selecionar as vogais para completar os traços expostos, à medida que o aluno vai acertando, vai aparecem no lado direito da tela a imagem que a palavra representa.

O grupo que trabalhamos a consciência fonológica e relações grafofônicas fez o ditado das seguintes palavras para internalizar a regra: Antes de **p** e **b** escreve-se **m**.

tampa	embora	lembrar	dezembro	temperatura
vampiro	empada	emprego	empurrão	limpo

Atividade 05

OBJETIVO GERAL: Após a escuta dos fonemas, o aluno deverá juntá-los e identificar de qual palavra se trata.

F5 – Síntese

Aqui fizemos uma síntese fonêmica, nela, as crianças ouviram as letras e mencionaram qual palavra estas letras posicionadas na sequência dita formavam, como nos exemplos abaixo:

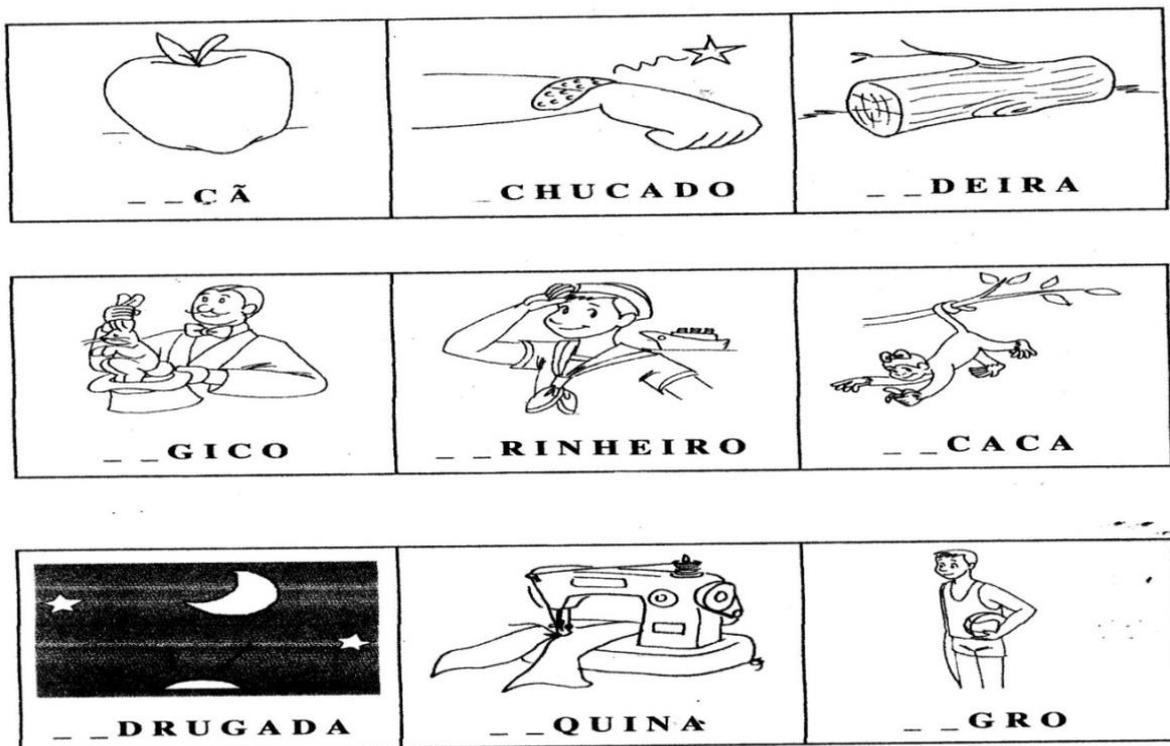
/v/ /a/ /c/ /a/, /v/ /e/ /a/ /d/ /o/, /p/ /a/ /v/ /i/ /o/, /e/ /v/ /a/ e /u/ /v/ /a/

Solicitamos que elas circulassem ou pintassem apenas as vogais de cada vocábulo. Durante a formação de palavras, podemos brincar de adedônia indicando a escrita de nome de animais e/ou de pessoas.

Sugerimos ao professor que quando aplicar esta atividade peça aos alunos que pronunciem e escrevam palavras que aliteram, ou seja, que iniciem com o mesmo som. A exemplo de: caranguejo-cachorro, lata-lagoa, bala-banana, bolo-boneco, escola-escova, pé-peteca, saco-sapo, vitalino-violão, carvão-caranguejo, café-cavalo, fogo-fogão, lancheira-lanchonete, pato-pavão, Brasil-braço. Esta atividade foi desenvolvida mediante a apresentação de 28 (vinte e oito) fichas embaralhadas com gravuras e sua representação escrita que formaram 14 (quatorze) pares de palavras com a sílaba inicial semelhante, o jogo consiste em formar os pares de acordo com o som inicial, trabalhando assim a aliteração. Observamos um excelente engajamento dos aprendizes na execução dessas atividades criadas por Seabra e Capovilla (2012, p.46 e 54).

Ilustração 6 – Aliteração: complementação de palavras

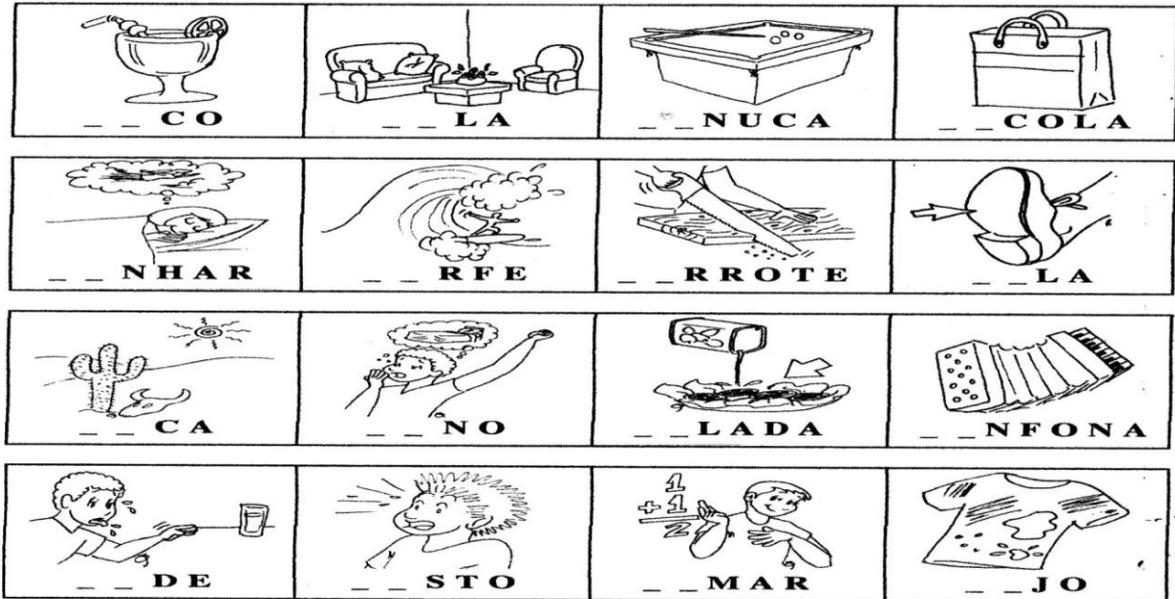
Olhem as figuras a seguir. Os nomes de todas estas figuras começam do mesmo jeito, com “ma”. Vamos completar os nomes escritos das figuras com as letras que estão faltando.



Fonte: Alfabetização fônica: construindo competências de leitura e escrita. Livro do aluno. (Capovilla e Capovilla, 2000, p. 46).

Ilustração 7 – Aliteração: vocábulos com s na sílaba inicial

f) Agora vejam estas figuras e seus nomes. Observem que estão faltando algumas letras. Vamos completar os nomes escritos com as letras que faltam.



Fonte: Alfabetização fônica: construindo competências de leitura e escrita. Livro do aluno. Capovilla e Capovilla (2000, p. 54).

O grupo com o qual trabalhamos a consciência fonológica e relações grafofônicas observou as seguintes palavras: machucado, mágico, marinheiro, magro, suco, surfe, serrote, sono, sede, susto e sujo. Estas palavras terminam em ‘e’ e ‘o’ e não são acentuadas, sugerimos que o professor comente que escrevemos ‘e’ e ‘o’, no entanto, pronunciamos o som de /i/ e /u/.

Sugerimos depois desta etapa, que as crianças fizessem o ditado das palavras a seguir:

piano – caco – Tião – bibelô – rabicó – tomate – noite – Tetê – Tietê – Tomé

Atividade 06

OBJETIVO GERAL: Identificar a palavra e acrescentar as vogais que faltam.

F6 – Segmentação

Em uma cartela papel duplex as crianças completaram as palavras colocando as fichinhas das vogais no lugar correto, pode-se também usar o alfabeto móvel com peças em tamanho 3d, este material é mais durável, chama-se Brincando com letras e é produzido pela Pais e Filhos. Na ausência deste, poderão ser confeccionadas fichas, estas também poderão ser

elaboradas com E.V.A. Na ausência desses recursos, é possível variar este exercício pedindo que um aluno complete as palavras com as vogais que faltam preenchendo-as no quadro branco. Vale lembrar, que a escolha da vogal ocorreu mediante a leitura pela tentativa de pronúncia da palavra em questão com várias vogais e percepção do valor sonoro para então acrescentar a vogal adequada no espaço em branco.

c__z__d__ b__t__z__d__ b__z__n__ b__n__c__ z__p__r
 __z__d__o__ __m__z__d__ z__ad__ z__n__d__ Z__z__

Resolução:

cozido – batizado – buzina – boneca – zíper – azedo – amizade – zoadá – zunido - Zazá

Depois de completadas as palavras, as crianças fizeram a síntese silábica e contaram quantas sílabas cada vocábulo possui. Elas puderam associar a escrita à imagem que a palavra representa. Uma variação para esta tarefa é a utilização do jogo da forca ou adivinhação da palavra mediante a apresentação da palavra com ausência de algumas consoantes ou vogais.

Atividade 07

OBJETIVO GERAL: Identificar e produzir rimas.

S7 - Produção de rima

As crianças brincaram com o jogo da memória contendo imagens e palavras, a combinação deu-se com o par que rima. A dinâmica do jogo é a mesma, a diferença é que o par é uma outra palavra que rime. A exemplo de porcão - tubarão, vovozinha - ovelhinha, ouro - besouro, passarinho - golfinho, dragão – leão, menino-felino, planeta-corneta, formiga-amiga, flor-amor, computador-ventilador, chapéu-céu, dança-pança, gato-mato, cidade-velocidade, crianças-onças, vento-aumento, pão-mão, soldado-amarrado, sorvete-alfinete, vide (ANEXO M). Ao encontrar os pares, eles fizeram a contagem de letras e sílabas. Além disso, solicitamos que eles mencionassem outra palavra que rimassem com o par encontrado.

Utilizamos também o software de alfabetização fônica, selecionamos o módulo de rima com palavras contemplando assim a ludicidade e o letramento digital. Nele, encontramos a pronúncia, escrita e a imagem. Há questões cujo comando pede que o aluno passe o mouse nas palavras que terminam em eia. Outros quesitos pedem que o aluno veja a gravura que está

centro de várias outras e marque apenas as que rimam com o nome que ela representa, por exemplo: figura central (gato), figuras que rimam: mato, jato e sapato.

Atividade 08

OBJETIVO GERAL: Identificar e produzir rimas

S7 – Produção de rima

Iniciamos a aula fazendo a leitura do Soneto da Hora Final de Vinicius de Moraes, criado em Montevideu em 1960 e publicado no livro de Sonetos em 1967. Em seguida, facultamos a palavra para que as crianças fizessem a reflexão sobre o poema, nesse momento, deixamos que eles falassem sobre a beleza do poema e posteriormente identificassem a semelhança de sons entre alguns vocábulos. Lembramos das rimas e em seguida, cada educando recebeu duas cópias do poema supracitado, uma foi colada no caderno e a outra teve a última palavra de cada verso recortada para emparelhar com outra cujo som final tem semelhança, formando assim as rimas.

SONETO DA HORA FINAL (Vinicius de Moraes)

Será assim, amiga: um certo dia

Estando nós a contemplar o poente

Sentiremos no rosto, de repente

O beijo leve de uma aragem fria.

Tu me olharás silenciosamente

E eu te olharei também, com nostalgia

E partiremos, tontos de poesia

Para a porta de treva aberta em frente.

Ao transpor as fronteiras do Segredo

Eu, calmo, te direi: — Não tenhas medo

E tu, tranquila, me dirás: — Sê forte.

E como dois antigos namorados

Noturnamente triste e enlaçados

Nós entraremos nos jardins da morte.

Fonte: MORAES, Vinicius. **Soneto da hora final in Vinicius de Moraes**. Disponível em: <<http://www.viniciusdemoraes.com.br>>. Acesso em 21. set. 2017.

Atividade 09

OBJETIVO GERAL: Propor a escrita de palavras com os fonemas apontados.

F1 - Produção de palavra que inicia com o som dado

A proposta é fazer as crianças recorrerem a memória e falar palavras que comecem com determinado fonema: /l/, /s/, /r/, /x/, por exemplo. Um recurso lúdico é o uso de fichas de E.V.A., com todas as sílabas no padrão CV (consoante e vogal) escritas, digitadas ou carimbadas, vide (APÊNDICE O). O jogo consiste em espalhar as fichas em uma mesa ou no chão e pedir que as crianças formem palavras que iniciem com a sílaba escolhida pelo professor. Elas vivenciaram a experiência de trabalhar em equipe para agilizar a localização das fichas. Além de estimular a consciência silábica, a vivência do cooperativismo ajudam os pequenos a trabalhar em equipe.

Em seguida, os alunos brincaram com o bingo da letra inicial conforme Brandão et al (2009, p. 62-4). O objetivo do jogo é completar primeiro a cartela com três palavras, primeiro entregamos aos educandos cartelas com figuras e palavras faltando a letra inicial e fichas embaralhadas contendo as letras que faltam nas palavras. Fizemos o sorteio das letras, a medida que o jogador precisasse dela, ele solicitava, vide (APÊNDICE N). Esse o jogo permite ao educando manipular a letra inicial e observar que ao trocar apenas uma letra, um novo vocábulo com um significado distinto é formado. As cartelas utilizadas possuem as seguintes palavras:

rolha – folha - bolha	carro - jarro - barro	meia – veia – teia
janela – vela – cela	gato – pato - rato	cola – bola – mola
faca – jaca – maca	panela – janela – canela	leão – mão – pão

Apenas o grupo que da consciência fonológica e relações grafofônicas executou esta etapa. Separamos cartelas com sílabas no padrão C.V. para os alunos e solicitamos que cada um anotasse no caderno palavras que poderiam ser produzidas com as sílabas fornecidas. A sílaba poderia estar na posição inicial, medial ou final do vocábulo, vide (ANEXO H). No momento em que os alunos concluíram a pronúncia das palavras formadas, nós escrevemos outras no quadro branco, a título de exemplo, podemos citar:

limonada – lousa – Leonardo – Laura – lupa – lata - loteria – leite – lâmina – lua
 xodó – xarope – xícara – xereta – xucro – xale – xará – Xênia – xerife – xerocar
 simulado – soluço – sábado – sossego – salsicha – serpente – sexta – Sofia – sumir – Simão
 Rômulo – rima – roedor – rápido – ramagem – Rafaela – rumo – remo – Rodrigo - relevo

Atividade 10

OBJETIVO GERAL: Separar os vocábulos com o intuito de identificar a sílaba medial.

S6 - Identificação da sílaba medial

Observe as palavras abaixo, separe-as e pinte a sílaba medial.

cabeça	cocada	cadarço	sentido	bagunça	paquerar
cabide	bicudo	bandeja	mentira	bagaço	brinquedo
cabelo	Recife	cadela	quarteto	bigode	aquoso
combinar	recado	idade	batismo	Águida	esquadro
bombeiro	recorrer	pedido	batata	agudo	aquilo

Enquanto os alunos identificavam as sílabas mediais, eles revisaram as famílias das consoantes: b, c, d, t, g e q. Ao concluir esta questão, pedimos a escrita de palavras que contemplassem as famílias silábicas não mencionadas, desta vez na posição inicial, final ou independente de posição em palavras polissílabas.

Após a apresentação das palavras escritas pelos educandos, nós escrevemos no quadro branco exemplos nos quais ocorrem a presença desses sons, seja na sílaba inicial ou final, no início ou no término destas sílabas. Como no exemplo a seguir:

bananada	adubo	gafanhoto	piaba	beato	guilhotina	também	combater
cueca	época	guitarra	camaleão	louco	quindim	tomada	moleque
cabide	cocada	cuidado	guardião	dedão	quantidade	tímpano	laquê

O grupo que trabalhou a consciência fonológica e correspondências grafofônicas observou as representações sonoras da letra **c**. Os educandos fizeram a leitura dos vocábulos, depois nós comentamos os ambientes nos quais esse som representa os fonemas /s/ e /k/.

Tabela 8 – Representações sonoras da letra C.

Letra c antes de e e i tem som /s/	Letra c antes das vogais a, o e u tem som de /k/	O uso de ç ocorre antes das vogais e, o e u tem o som de /s/
cebola – cereal cerveja - cimento cipó - cidade cem - circular celebrar – celeiro cenário – ciranda civilização - ciúmes civismo	cacau – cueca cópia – cavalo Coco - cotó Coleta - Icó cuia – cubículo capela – comadre capítulo – cuidado cultura	açude – açougue açúcar – açai açafraão - dançar Suíça - cabeçalho canção – bagaço ação – aço circulação – continuação correção

Fonte: Alfabetização Fônica: Construindo competência de leitura e escrita. Livro do aluno. (p. 72, 263, 285 e 305).

Atividade 11

OBJETIVO GERAL: Explicar aos alunos que a letra **h** não altera o som da vogal subsequente.

S2 – Segmentação

O comando da questão é:

Vamos estudar a letra **h**, as palavras ditadas deverão ser escritas com as sílabas separadas:

hi-po-pó-ta-mo	há-li-to	hós-pe-de	hos-pi-tal	ho-mem	he-rói	he-rói
he-li-cóp-te-ro	hu-ma-no	ho-rá-rio	hu-mil-de	he-breu	hi-a-to	hi-no
hi-gi-e-ne	hé-li-ce	hu-mor	he-pa-ti-te	há-bil	ho-tel	
ho-nes-to	hi-e-na	ho-ra	há-bi-to	has-tear	ho-je	

Nesta tarefa, vide (ANEXO M), comentamos que todas as palavras ditadas possuíam a letra **h**, mesmo assim, observamos que muitos educandos omitiram esta letra. Durante a correção, eles puderam perceber que a letra h não altera o som da vogal, ela é escrita mas não é pronunciada.

Atividade 12

OBJETIVO GERAL: Apresentar aos educandos vocábulos escritos com as letras **w**, **k** e **y**.

É importante ressaltar que os vocábulos são de origem inglesa e bastante usados entre os falantes da língua portuguesa. Eles foram apresentados com lacunas para completá-las com as vogais.

Temos três sugestões para essa atividade: poderá ser feita com fichas fixadas no quadro para preenchimento com pincel de cor diferente, poderá ser utilizado o alfabeto móvel para preencher as fichas na mesa ou no chão, ou simplesmente escrever os vocábulos no quadro com a lacuna para inclusão das vogais.

Durante a execução desta tarefa pedimos que as crianças pronunciassem uma vogal, se a palavra a ser descoberta tivesse a vogal mencionada eles deveriam escrevê-la nas lacunas necessárias. Nos casos em que eles tiveram dificuldade em descobrir o vocábulo, nós fornecemos pistas.

w_f_r	sh_w	Y_sm_n	Fr_nkl_n	k_w_	br_wn__
w_bc_m	N_wt_n	Y_g_	k_tchup	W_gn_r	W_ll__m
w_nds_rf	W_sl_y	Y__T_b_	k_t	T_y St_ry	J_rry

Resolução:

wafer	Show	Yasmin	Franklin	Kiwi	Brownie
webcam	Newton	Yoga	Ketchup	Wagner	William
windsurf	Wesley	YouTube	kit	Toy Story	Jerry

Atividade 13

OBJETIVO GERAL: Separar os vocábulo com o intuito de identificar a sílaba medial.

Identificar as palavras mediante a manipulação silábica.

S6 - Identificação da sílaba medial

S9 - Transposição

Observe as palavras abaixo, separe-as e pinte nas palavras a família silábica nha – nhe – nhi – nho – nhu e nhão.

nenhuma - dinheiro - banheiro - minhoca - conhecer - munheca

Em seguida, solicitamos aos alunos que escrevessem palavras com as sílabas acima. A correção foi feita no quadro branco mediante a pronúncia das palavras escritas por eles. Depois de ouvir os vocábulo produzidos pelos educandos, nós escrevemos mais palavras. O próximo passo foi o ditado, utilizamos as palavras do quadro abaixo e durante a correção pedimos aos educandos que grafassem os vocábulo e não apagassem os erros durante a correção. Essa visualização do erro e comparação com o modelo certo ajuda ao professor a compreender os processos fonológicos pelos quais os educandos passam. A exemplo da ficha de leitura criada por Seabra e Capovilla (2010, p. 289) temos:

linha, banho, ninho, caminhão, pinha, banha, galinha, punho, tenho, caminho, risonho, espinho, sonho, cunhado, tinha, unha, junho, aranha, vizinho, cozinha, minhoca, rainha, joaninha e gafanhoto.

Em seguida, anotamos palavras para a transposição silábica. Sugerimos que esta tarefa fosse feita no quadro branco, ainda poderia ser facilitada para o educando se apresentada em uma ficha com as sílabas embaralhadas, vide (ANEXO J).

Organize as sílabas e descubra qual é a palavra:

ve-cha	do-lha-mo	rro-ca-ça	pá-ro-ssa	rra-gue	jo-quei
va-chu	lha-ca	co-ria-rre	sse-ta-a-pa	ta-rra-gui	bo-a-qui
bo-ca-chim	lho-mi	rro-ba	sseio-pa	ra-ná-gua	lo-qui
rro-cho-ca	lhor-me	rrão-to	ssa-pa-gem	gue-jo-ran-ca	qui-bo-lom
mi-cha-né	lho-mo	cha-rra-bo	ssa-pre	das-te-guin	da-ri-que

Resposta das palavras com sílabas embaralhadas:

chave	molhado	carroça	pássaro	guerra	queijo
chuva	calha	correria	passeata	guitarra	quiabo
cachimbo	milho	barro	passeio	guaraná	quilo
cachorro	melhor	torrão	passagem	caranguejo	quilombo
chaminé	molho	borracha	pressa	guindaste	querida

Atividade 14

OBJETIVO GERAL: Veja as palavras. Elas possuem dois pedaços. Escreva o pedaço do fim e em seguida o pedaço do começo.

S9 – Transposição

No primeiro momento, as palavras foram escritas no quadro branco.

papi - tapor - cedo - lãoba - topa - xoli - nape - tobo - mefil - rapê - toja - tãobo- tofo

Resolução: pipa - porta - doce - balão - pato - lixo - boto - filme - pêra - jato - botão - foto

Logo após a correção, usamos o alfabeto móvel em 3D e as fichas de E.V.A utilizadas na atividade 09. Sugerimos ao professor que organize numa mesa ou no chão as fichas com família silábica que ele deseja trabalhar, ou simplesmente, organize todas e as retire para formar palavras dissílabas trocando a sua ordem. Por exemplo: (le/xa, xale), (la/bo, bola), (la/vi, vila) entre outras.

Há também este recurso no software de alfabetização fônica computadorizada, a sequência para localizá-lo é: selecione o menu sílaba, ao clicar mais adiante, encontraremos palavras escritas com as sílabas embaralhadas, a tela apresentará pistas com símbolos de várias palavras para que o educando altere a ordem silábica e descubra qual é a palavra.

Atividade 15

OBJETIVO GERAL: Identificar as sílabas nas palavras e criar novas palavras mediante a retirada de uma sílaba conforme orientação:

S8 - Exclusão de sílaba

Os alunos fizeram um x na sílaba a ser excluída e escreveram apenas as que restaram

Se eu tirar es de escola fica... (cola)	Se eu tirar o de viola fica ... (vila)
Se eu tirar ne de boneca fica ... (boca)	Se eu tirar pe de chupeta fica ... (chuta)
Se eu tirar ba de cabana fica ... (cana)	Se eu tirar te de quarteto fica ... (quarto)
Se eu tirar tu de quitute fica ... (quite)	Se eu tirar do de quadrado fica ... (quadra)
Se eu tirar me de camelo fica ... (calo)	Se eu tirar ma de pomada fica... (poda)
Se eu tirar tu de costume fica um nome próprio, use inicial maiúscula ... (Cosme)	

No segundo momento desta atividade, utilizamos o software de alfabetização fônica. A localização da atividade está no menu principal, ao clicar em sílabas encontraremos atividades com exclusão silábica. Em seguida, as crianças brincaram com o jogo da palavra escondida em outra palavra, da Universidade Federal de Pernambuco, elaborado pelo CEEL (Centro de Estudos em Educação e Linguagem).

Os vocábulos utilizados neste jogo são:

fivela – vela	jiboia – boia	soldado – dado	girassol – sol	galinha – linha
siriema – ema	escola – cola	escorpião – pião	carambola – bola	casa – asa

Atividade 16

OBJETIVO GERAL: Localizar as palavras e/ou imagens que se iniciam com o mesmo fonema. Identificação da aliteração.

F2 - Identificação do fonema inicial

Pinte as palavras abaixo que começam com L, vide (ANEXO J).

lápiz - neném - boné - lanterna lousa - lareira - sol – bota
 abacaxi - lata - chave - leite leão - laranja - lula - sapo

Capovilla e Capovilla (2000, p. 86-7) apresentam um dominó com imagens e palavras que iniciam com os sons: /m/, /f/, /l/, /a/, /v/, /p/, /r/ e /s/ conforme (APÊNDICE O). Antes de apresentar o jogo aos alunos, escrevemos no quadro branco as letras que aparecem nas fichas. Em seguida, os alunos pronunciaram o som das letras supracitadas. Explicamos aos

educandos que as peças deverão ser emparelhadas de acordo com a semelhança do som inicial, relembramos que esse trabalho é de aliteração. As peças mencionadas estão expostas a seguir:

Ilustração 8 – Estudo da aliteração com dominó

Peças do dominó:

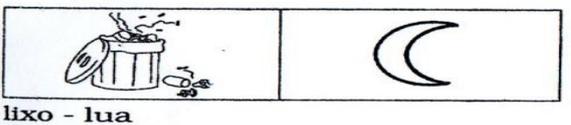
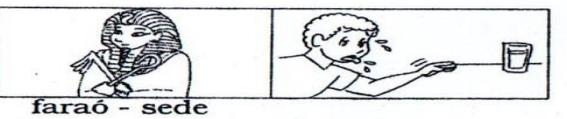
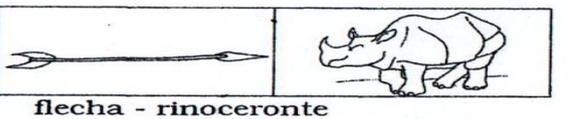
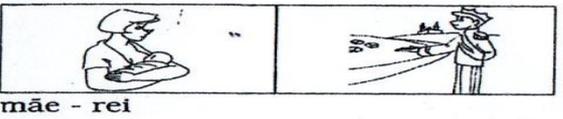
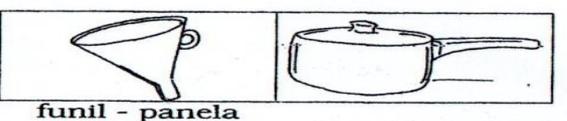
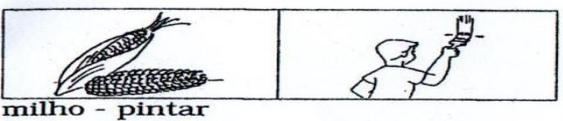
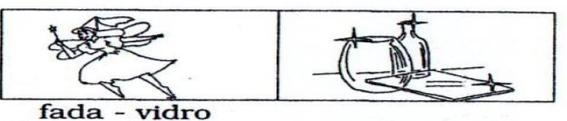
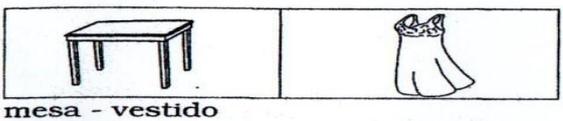
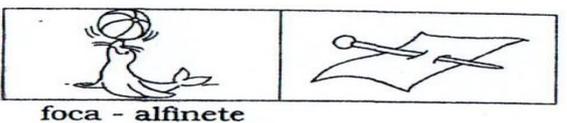
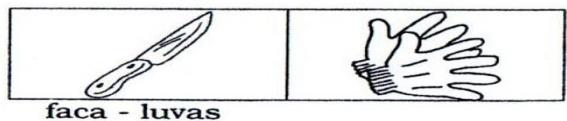
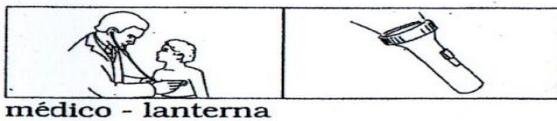
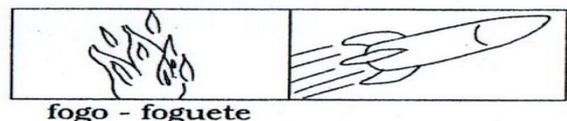
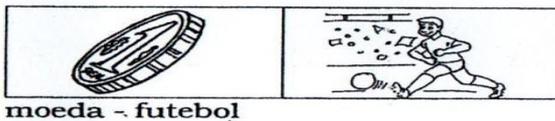
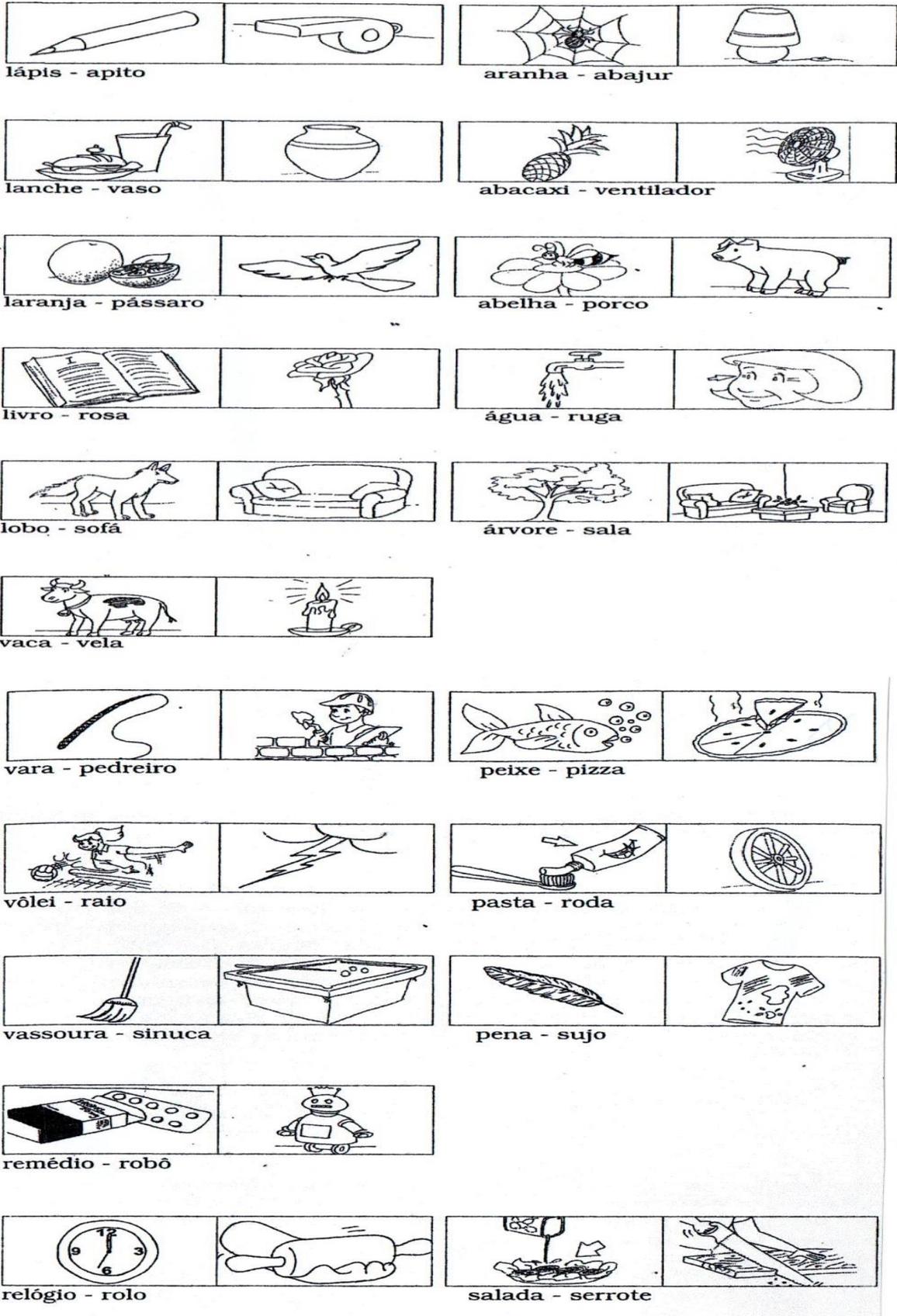


Ilustração 9 - Estudo da aliteração com dominó (continua)



Atividade 17

OBJETIVO GERAL: Observar palavras e imagens que iniciem com o mesmo fonema, depois completá-las com a vogal que falta.

F2 - Identificação do fonema inicial

Baseado nas atividades elaboradas por Seabra e Capovilla (2012, p.46 e 54) apresentamos as palavras abaixo de uma forma simplificada, apenas escrevemos no quadro e solicitamos aos alunos que descobrissem qual a letra que faltava para completa-las.

__açã, __achucado, __adeira, __ágico, __agro
 __adrugada, __arinheiro, __acaca, __arinheiro, __áquina
 __errote, __ala, __inuca, __acola
 __anfona, __alada, __eca, __uco
 __ujo, __usto, __omar, __urfe
 __onhar, __ola, __ono, __ino

A segunda etapa desta atividade foi aplicada com o Bingo da Letra Inicial elaborado por Brandão et al (2009, p. 30-5) da UFPE/ CEEL, vide (APÊNDICE N). O jogo é composto por 15 (quinze) cartelas contendo palavras com as figuras correspondentes e 30 (trinta) fichas com palavras escritas. A dinâmica do jogo é a seguinte: enquanto o professor sorteia as palavras, os alunos marcam na cartela uma figura cujo nome tenha a mesma sílaba final. Esta tarefa possibilita o trabalho com a rima. Ganha o jogo quem marcar primeiro todas as palavras da sua cartela.

Mais uma vez percebemos a prontidão das crianças quando observaram que a aula teve um recurso lúdico, eles se descontraíram, demonstraram entusiasmo para participar e ajudaram aos colegas que demonstraram dificuldade para encontrar os pares de rimas.

Conforme Brandão et al (2009, p. 39), os vocábulos utilizados no jogo com seus respectivos pares são:

anel – pincel	dente – presente	garrafa- girafa	avião - leão
janela – panela	piscina – buzina	ovelha – abelha	rato – gato
luva - chuva	vassoura – tesoura	rainha - galinha	faca – vaca
dinheiro - brigadeiro	mola – bola	meia – teia	jarro - carro
mamadeira – cadeira	tijolo – bolo	laço - palhaço	borboleta - chupeta

Atividade 18

OBJETIVO GERAL: Detectar nas palavras a presença do fonema, perceber os diferentes sons que ele representa e identificá-lo no final dos vocábulos.

F3 - Identificação de fonema final

Observe as palavras abaixo e pinte aquelas que apresentam o [R] no final:

amarelo - cortar - corrida - rodo - calor	remo - arame - estudar - farofa - barraca
ferro - dor - lar - certo - cara	correia - burro - roupa - sair - partir
barriga - mar - acordar - sorvete - Roma	marreco - sorriso - pular - amar - rua
vara - colar - carta - comer - riu	serra - rezar - buraco - limpar - verruga
xarope - andar - brincar - rude - rumo	garrafa - cair - perigo - cantar - peru

Agora, vamos escrever nas colunas, as palavras de acordo com o som que o **r** representa.

Tabela 9 – Representações sonoras do r – (Resolução):

Palavras com r com o mesmo som breve de (cadeira) /r /?	Palavras com rr com o mesmo som de (garrafa) /x/	Palavras com r com o mesmo som de estudar /fi/	Palavras com r com o mesmo som de (rede) /h/
amarelo	corrida	cortar – partir	rodo
cara	barriga	calor - pular	Roma
farofa	barraca	dor - rezar	riu
buraco	burro	lar – amar	rude
perigo	marreco	certo – limpar	rumo
peru	serra	mar – cair	roupa
Yara	verruga	colar - cantar	rua
xarope	garrafa	carta - sorvete	
arame	ferro	andar - comer	
	correia	brincar - sair	
	sorriso		

Fonte: Alfabetização Fônica: Construindo competência de leitura e escrita. Livro do aluno. (p. 167)

Informações ao professor sobre a classificação quanto a fonética acústica da consoante r:

/r/ vibrante simples alveolar

/x/ fricativa velar desvozeada

/fi/ fricativa glotal vozeada

/h/ fricativa glotal desvozeada

Percebemos que nesta atividade os estudantes encontraram dificuldade para diferenciar os sons do r, foi necessário ler novamente e organizar cada vocábulo junto com eles. Os sons /r/ e /fi/ foram os mais difíceis de distinguir.

Atividade 19

OBJETIVO GERAL: Observar o surgimento de um novo vocábulo mediante a exclusão de um fonema na sílaba inicial do vocábulo.

F4 - Exclusão de fonema

Se eu tirar o / r / de prato fica - <u>pato</u>	Se eu tirar o / m / de sombra fica - <u>sobra</u>
Se eu tirar o / p / de prato fica - <u>rato</u>	Se eu tirar o / r / de calor fica - <u>calo</u>
Se eu tirar o / r / de broca fica - <u>boca</u>	Se eu tirar o / r / de colar fica - <u>cola</u>
Se eu tirar o / n / de conta fica - <u>cota</u>	Se eu tirar o / r / de carro fica - <u>caro</u>
Se eu tirar o / n / de mundo fica - <u>mudo</u>	Se eu tirar o / i / de águia fica - <u>água</u>
Se eu tirar o / m / de tampa fica - <u>tapa</u>	Se eu tirar o / i / de papai fica - <u>papa</u>

A atividade 19 não foi aplicada com o grupo no qual trabalhamos consciência fonológica e relações grafofônicas. Pois a atividade 15 já contempla essa habilidade. Em substituição a esta atividade, o grupo supracitado fez a seguinte atividade:

Observe as palavras abaixo, veja que todas elas são escritas com x, no entanto, a letra x pode ter o som de z, ch, ks, ss e s. Leia em voz alta, e escreva as palavras na coluna adequada.

exame – maxixe - lixeira – crucifixo – máximo – excluir – exemplo – caixote – táxi – extensão - aproximar – extração – exército – xarope – boxe – auxílio – exato – externo - peixada - extração – maxilar – excursão – Auxiliadora – flexível - êxodo
--

Tabela 10 – Representações sonoras do x

Palavras escritas com x e com som de z	Palavras escritas com x e com som de ch	Palavras escritas com x e com som de ks	Palavras escritas com x e com som de ss	Palavras escritas com x e com som de s
exame	maxixe	Crucifixo	máximo	extensão
exemplo	lixeira	Táxi	(som de cs ou	excluir
exército	caixote	boxe	aproximar	extração
Exato	xarope	maxilar	auxílio	excursão
Êxodo	peixada	flexível	Auxiliadora	
	externo			

Fonte: Alfabetização Fônica: Construindo competência de leitura e escrita. Livro do aluno. (p. 194-5)

Sugerimos que o professor utilize dicionários com os alunos para demonstrar o som que o vocábulo deve emitir ao ser lido. O minidicionário Antonio Olinto da língua portuguesa, (vide referências), traz essas explicações.

As crianças não conseguiram distinguir a maioria dos sons do **x**. Explicamos alguns ambientes nos quais essa variação de som pode ser facilmente perceptível. Exemplificamos que o **x** entre duas vogais apresenta o som da letra **z**. Quando o **x** está na sílaba inicial precedido de **e**, apresenta o som de **s**. Acompanhado da vogal **i**, na sílaba medial o **x** apresenta o som de **ss**.

Atividade 20

OBJETIVO GERAL: Identificar os sons isoladamente e reordená-los para formar um vocábulo seguindo a sequência de trás para frente. Devido ao grau de complexidade, esta tarefa foi realizada com o alfabeto móvel.

F7 – Transposição

Agora você irá ler os sons isoladamente e organizá-los de trás pra frente até descobrir qual palavra é.

[z] [o] [f] - foz	[e] [t] [o] [p] - pote	[o] [n] [a] - ano
[o] [r] [e] [z] - zero	[o] [p] [a] [s] - sapo	[o] [d] [e] [d] - dedo
[l] [u] [z] [a] - azul	[i] [o] [b] - boi	[e] [c] [o] [d] - doce
[o] [t] [a] [g] - gato	[a] [c] [a] [v] - vaca	[e] [v] [e] [n] - neve
[a] [l] [e] [v] - vela	[a] [d] [o] [r] - roda	[l] [o] [s] - sol
[z] [a] [p] - paz	[u] [t] [a] [t] - tatu	[e] [d] [r] [e] [v] - verde

Explicamos aos alunos que a combinação das letras para formar as sílabas é necessária para a formação do vocábulo. Quando eles observaram a disposição das letras no quadro branco, perceberam que não havia uma palavra e sim um grupo de consoantes e de vogais. Colocamos o alfabeto móvel no chão, sentamos em forma de círculo e distribuimos duas sequências de letras para cada aluno descobrir qual palavra poderia ser formada com a manipulação fonêmica. Pedimos que eles olhassem a sequência no quadro e transpusessem as letras de trás para frente. No momento da correção, cada criança teve a oportunidade de falar qual vocábulo encontrou, observamos que três deles não conseguiram executar toda a tarefa. Então, pedimos aos colegas que auxiliassem os que estavam em dificuldade para sanar a dúvida encontrada.

Atividade 21

OBJETIVO GERAL: Identificar os diferentes sons que a letra **s** representa, observar o ambiente no qual está a letra e fazer as devidas associações entre grafia e som.

Iniciamos a aula falando de algumas regras e apresentando exemplos para as crianças fazerem as devidas associações no momento da leitura:

- a) a letra **s** representa o som /z/ quando apresenta-se entre duas vogais;
- b) quando a letra < **s** > está no início da palavra, ela apresenta sempre o som /s/;
- c) palavras grafadas com **ss** apresentam o som /s/;
- d) palavras escritas com **sh** apresentam o som /ʃ/.

Agora leia as palavras no quadro a seguir e organize-as na coluna de acordo com o som que representa.

ginástica - Sheila – molusco - sapato – besouro - showmício – assimilar – asa – show –santo – salto – assunto – shopping - desenho – amostra - sumir – carinhoso – assoalho – artista – Shakespeare - passear – aviso – assalto – sino - dentista

Tabela 11 – Representações sonoras do s:

Palavras grafadas com s e som de /z/	Palavras grafadas com s e som de /s/	Palavras grafadas com ss , (todas apresentam som /s/).	Palavras grafadas com s , com som de /ʃ/	Palavras grafadas com s na sílaba medial
asa	sapato	assalto	show	molusco
aviso	salto	passear	Sheila	amostra
besouro	sino	assimilar	Shakespeare	ginástica
desenho	sumir	assoalho	showmício	artista
carinhoso	santo	assunto	shopping	dentista

Fonte: Alfabetização Fônica: Construindo competência de leitura e escrita. Livro do aluno. (Seabra e Capovilla, 2012.p. 174)

3.3.8 Considerações sobre as atividades aplicadas

Visamos unir técnicas tradicionais com recursos lúdicos, fizemos anotações no quadro branco, utilizamos jogos, fichas, alfabeto móvel e o software de Alfabetização Fônica com o intuito de tornar a prática pedagógica mais atrativa. Constatamos que, ao utilizar recursos lúdicos, os educandos demonstraram mais interesse e os mais resistentes aderiram as atividades. Percebemos que as crianças se envolviam com as brincadeiras e aprendiam com entusiasmo.

Associamos a aprendizagem do conteúdo a socialização, ao trabalho em equipe, a solidariedade para com os alunos que apresentavam mais dificuldade em aprender e a dinâmica da participação em jogos onde pode-se perder ou ganhar.

3.3.9 Os pós-testes

Depois de concluídas as mediações, aplicamos os pós-testes com os três grupos utilizando os mesmos procedimentos dos pré-testes. O objetivo desta fase foi averiguar se houve redução no tempo utilizado para a leitura do texto de precisão leitora além de redução do número de erros de substituição, adição, inversão, omissão e pontuação. Quanto ao teste de consciência fonológica – CONFIAS, o objetivo foi observar se os grupos que participaram das mediações demonstraram acréscimo nas notas dos pós-testes.

De posse dos resultados dos pós-teste, registramos em tabelas o tempo gasto durante o teste de leitura, os tipos de erros e o total de erros de leitura, as notas alcançadas nos testes de Consciência Fonológica, além dos registros de presença nas mediações e nas aulas convencionais no caso do grupo controle.

4 ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta etapa, fizemos uma análise do resultado comparando o desempenho nos pré-testes e nos pós-testes. Formamos três grupos com o intuito de comparar se as intervenções contribuíram com a melhoria dos resultados. Chamaremos o grupo controle de **grupo 1**, o grupo no qual trabalhamos o estímulo da consciência fonológica de **grupo 2** e o grupo no qual trabalhamos além da consciência fonológica as correspondências grafofônicas de **grupo 3**.

No teste de Consciência Fonológica – CONFIAS, levamos em consideração a nota alcançada nos pré-teste e no pós-teste. Já no teste de precisão leitora, observamos o tempo empregado para leitura, o somatório dos erros e os tipos de erros; as anotações no texto inserido numa tabela foram baseadas nos registros de Ferreira (2009, p. 143).

Quando a criança substituía letras, sílabas ou até palavras, registrávamos a letra **S** (erro de substituição) abaixo da palavra. Quando ela omitia uma letra, uma sílaba ou a palavra inteira, registrávamos a letra **O** (erro de omissão) abaixo do vocábulo. Quando a sequência das letras e/ou das sílabas era alterada (*os* era pronunciado *so*, *barbas* era pronunciado *brabas* e *as* era pronunciado *sa*), registrávamos a letra **I** (erro de inversão) abaixo da palavra. Todas as vezes que a criança adicionava letras, sílabas ou palavras inteiras, registrávamos a letra **A** (erro de adição) e quando ela não usava a entonação de voz conforme o sinal gráfico e/ou não fazia pausas durante as vírgulas e pontos finais, registrávamos um traço vertical assim: (/).

Durante essa avaliação foi necessário o máximo de silêncio no ambiente para que escutássemos atentamente o aluno pronunciar o vocábulo.

4.1 Resultados do teste de Precisão Leitora

Na tabela a seguir apresentamos o registro do tempo utilizado no teste de leitura, as setas indicam se houve acréscimo (\uparrow) ou (\downarrow) redução do tempo. Houve um acréscimo no tempo utilizado por J.A.A.B., ele tentou ler várias vezes alguns vocábulos. Checamos a frequência dele no diário de classe e constatamos que durante o período das intervenções ele frequentou 100% das aulas convencionais. Ressaltamos que as condições de aplicação do teste foram as mesmas aplicadas aos demais alunos, no entanto ele demonstrou um cuidado maior em ler corretamente sem levar em conta a contagem do tempo. Lembramos também que o grupo 1 não participou das mediações, este grupo foi criado para controle e comparação entre os resultados dos grupos 2 e 3.

4.1.1 Tempo utilizado nos testes de Precisão Leitora

Tabela 12 – Comparativo do tempo utilizado nos testes de precisão leitora – Grupo 1

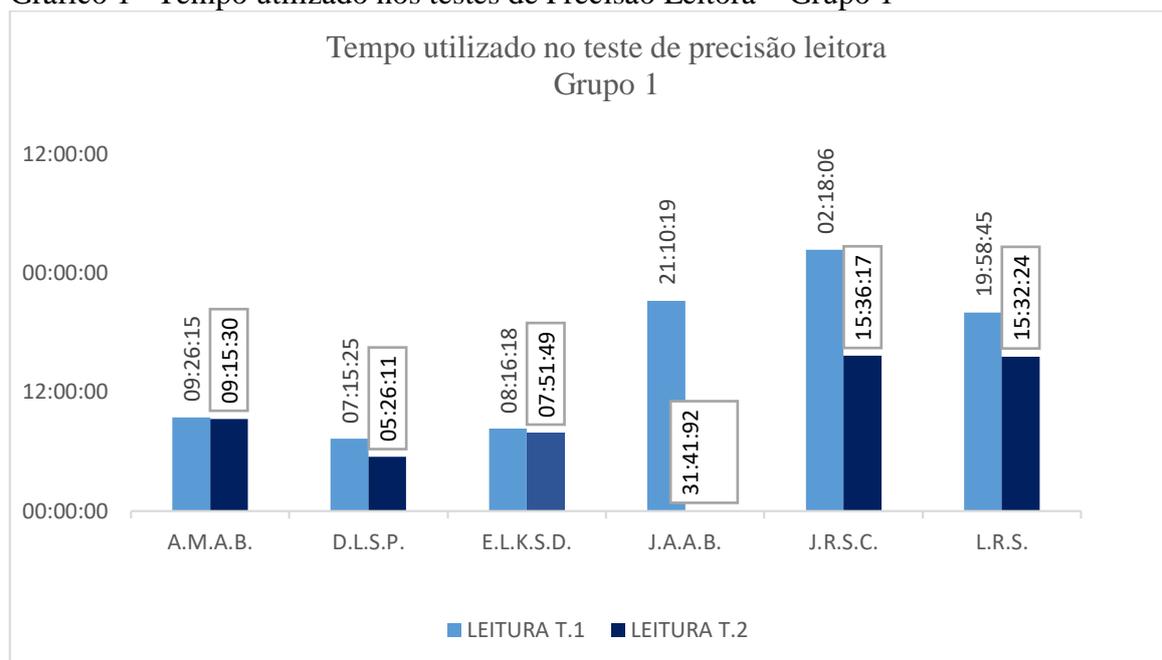
Participantes	Pré-teste	Pós-teste	Redução ou acréscimo no tempo de leitura
A.M.A.B.	09:26:15	09:15:30	00:11 ↓
D.L.S.P.	07:15:25	05:25:71	01:49 ↓
E.L.K.S.D.	08:15:78	07:51:49	00:25 ↓
J.A.A.B.	21:09:79	31:41:92	10:32 ↑
J.R.S.C.	26:18:06	15:35:77	10:42 ↓
L.R.S.	19:58:45	15:32:24	04:26 ↓
Soma do tempo utilizado	67:43*	83:99*	16:56 ↑
Média	09:63	11:99	

* Nesta soma desconsideramos os milésimos de segundos para facilitar a compreensão.

Fonte: Construção própria

Logo a seguir ilustramos as informações da tabela referente ao tempo utilizado para leitura. Registramos o tempo em minutos, segundos e milésimos de segundos.

Gráfico 1– Tempo utilizado nos testes de Precisão Leitora – Grupo 1



Fonte: Construção própria

Na tabela a seguir apresentamos o registro do tempo utilizado por cada leitor para realizar a leitura do teste de Precisão Leitora. No pré-teste o tempo utilizado por cada aluno foi em média 07:42:12, no pós-teste a média do grupo caiu para 05:57:40 o que corresponde a redução na média do tempo de leitura em 01:44:32.

Tabela 13 – Comparativo do tempo utilizado nos testes de precisão leitora – Grupo 2

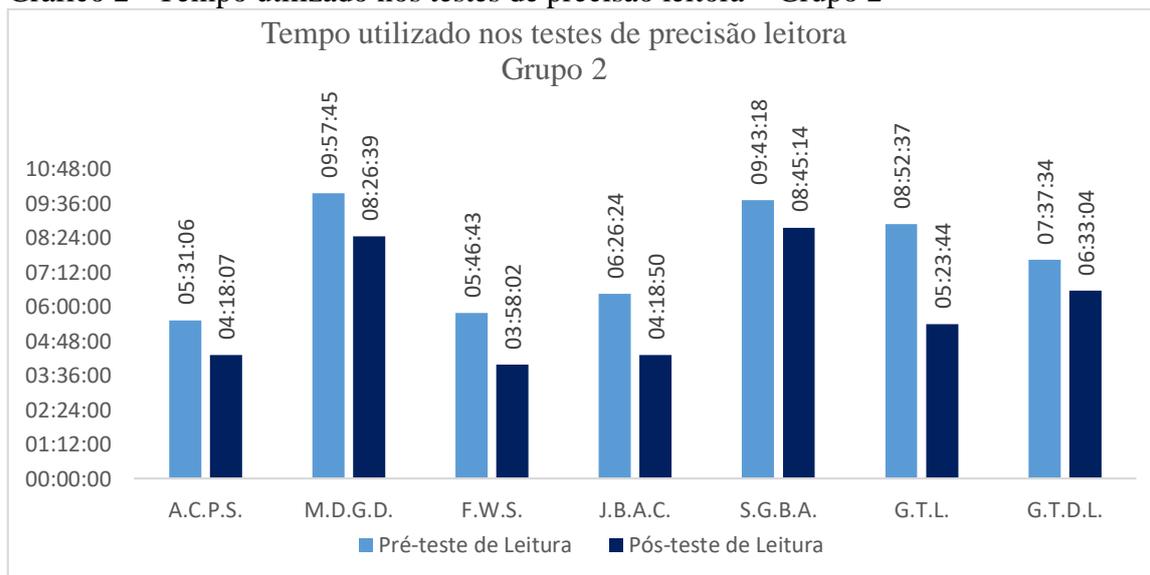
Participantes	Pré-teste Tempo de Leitura	Pós-teste Tempo de Leitura	Redução no Tempo de Leitura
A.C.P.S.	05:31:06	04:18:07	01:12:59
M.D.G.D.	09:57:45	08:26:39	01:31:06
F.W.S.	05:46:43	03:58:02	01:48:41
J.B.A.C.	06:26:24	04:18:50	02:07:34
S.G.B.A.	09:43:18	08:45:14	00:58:04
G.T.L.	08:52:37	05:23:44	03:28:53
G.T.D.L.	07:37:34	06:33:04	01:04:30
Soma do tempo utilizado	53:55:27	17:43:40	12:11:47
Média do tempo utilizado por aluno	07:42:12	05:57:40	01:44:32

Fonte: Construção própria

Ao comparar o tempo utilizado para leitura no pré-teste e no pós-teste, percebemos uma redução no tempo decorrido para a leitura do mesmo texto. Vale ressaltar que as mediações ocorreram num período de dois meses.

No gráfico a seguir ilustramos as medidas de tempo registradas durante a aplicação do pré-teste e pós-teste.

Gráfico 2 - Tempo utilizado nos testes de precisão leitora – Grupo 2



Fonte: Construção própria

O grupo 3 também obteve redução no tempo aplicado para ler o mesmo texto, de um modo geral, cinco deles reduziram o tempo. O participante de iniciais M.L.A.M. teve um ótimo desempenho no quesito tempo, conseguindo economizar em torno de seis minutos, já o participante de iniciais R.S.F. reduziu quase doze minutos. Dentre os dois alunos que não

reduziram o tempo na leitura, o participante da pesquisa com iniciais J.K.A.M. ausentou-se das aulas por dois dias, contudo, ainda reduziu o total de erros de 32 (trinta e dois) para 26 (vinte e seis). Quanto a participante de iniciais K.S.R.C., ela obteve um acréscimo de apenas 18 (dezoito) segundos, vale salientar que a redução do número total de erros foi de 14 (quatorze) pontos.

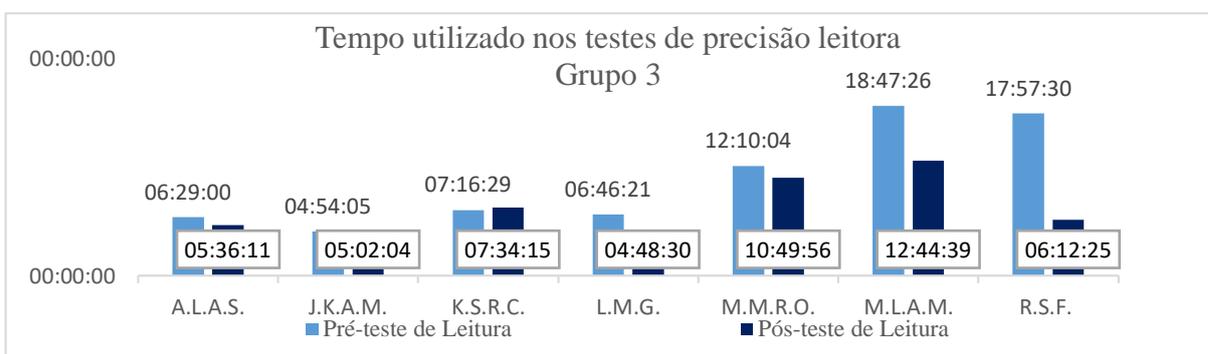
Tabela 14 – Comparativo do tempo utilizado nos testes de precisão leitora – Grupo 3

Participantes	Pré-teste Tempo de leitura	Pós-teste Tempo de leitura	Redução do tempo de leitura
A.L.A.S.	06:29:00	05:36:11	00:53 ↓
J.K.A.M.	04:54:05	05:02:04	00:48 ↑
K.S.R.C.	07:16:29	07:34:15	00:18 ↑
L.M.G.	06:46:21	04:48:30	01:58 ↓
M.M.R.O.	12:10:04	10:49:56	01:21 ↓
M.L.A.M.	18:47:26	12:44:39	06:03 ↓
R.S.F.	17:57:30	06:12:25	11:45 ↓
Soma do tempo utilizado	79:19	52:45	26,74
Média do tempo utilizado por aluno	11:31	07:49	

Fonte: Construção própria

No gráfico a seguir ilustramos as informações registradas. Observamos uma acentuada queda no tempo utilizado para leitura após as mediações.

Gráfico 3 – Comparativo do tempo utilizado nos testes de precisão leitora – Grupo 3



Fonte: Construção própria

4.1.2 Tipos de erros no teste de Precisão Leitora

Quanto ao registro dos tipos de erros no grupo 1 observamos a redução de erros de substituição em apenas dois participantes deste grupo, o erros por omissão reduziram em cinco deles, quanto aos erros de inversão, encontramos redução em dois deles e em quatro deles manteve-se por igual, o número de erros desse tipo varia de 1 (um) a 3 (três) conforme tabela a

seguir. Os erros de adição caíram em quatro participantes e os de pontuação reduziram em apenas um deles. Observando o total de erros cometidos pelos alunos do grupo 1, durante a leitura do pós-teste, observamos um acréscimo de erros em três alunos, os de iniciais A.M.A.B., E.L.K.S.D. e L.R.S.

Tabela 15 – Tipos de erros no teste de precisão leitora – Grupo 1

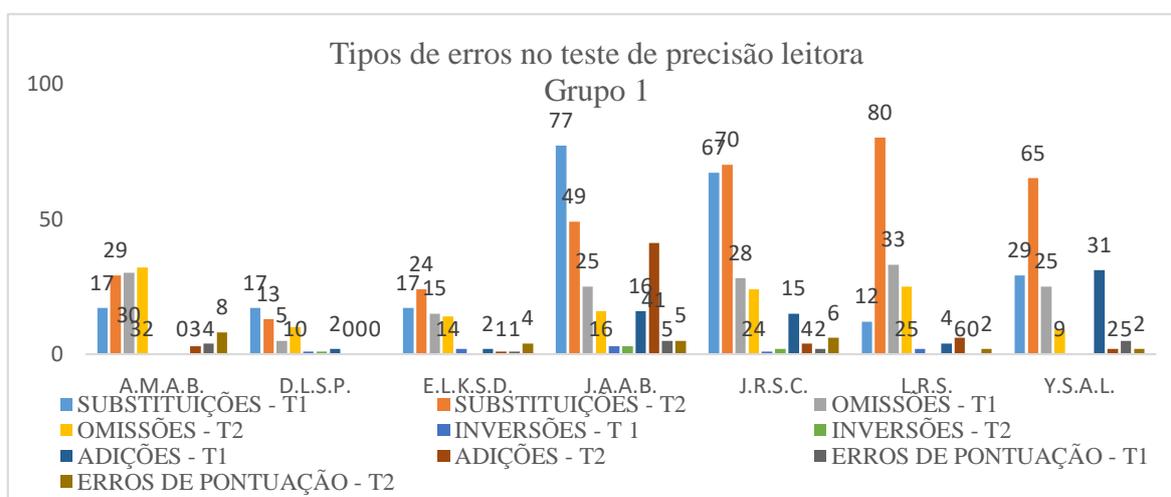
Participantes	S-Pré-teste	S – Pós-teste	O - Pré-teste	O - Pós-teste	I-Pré-teste	I- Pós-teste	A - Pré-teste	A- Pós-teste	P - Pré-teste	P-Pós-teste
A.M.A.B.	17	29	30	32	0	0	0	3	4	8
D.L.S.P.	17	13	5	10	1	1	2	0	0	0
J.A.A.B.	77	49	25	16	3	3	16	41	5	5
J.R.S.C.	67	70	28	24	1	2	15	4	2	6
L.R.S.	12	80	33	25	2	0	4	6	0	2
Y.S.A.L.	29	65	25	9	0	0	31	2	5	2
SOMA	236	330	161	130	9	6	70	57	17	27

Legenda: S – substituições, O – omissões, I – Inversões, A – adições e P – pontuação.

Fonte: Construção própria.

Percebemos que o aluno J.A.A.B. cuja presença nas aulas de língua portuguesa foi 100% no período da pesquisa, reduziu os erros por substituição e por omissão, no entanto, não avançou quanto aos erros por inversão e de pontuação, além disso os erros de adição subiram de 16 (dezesseis) pontos para 41 (quarenta e um). Logo adiante, o gráfico a seguir ilustra os registros dos tipos de erros no grupo 1:

Gráfico 4 – Tipos de erros no teste de precisão leitora do Grupo 1



Fonte: Construção própria

Quanto aos erros cometidos no decorrer da leitura, observamos no grupo 2 que os erros por substituições e omissões apresentaram-se reduzidos em quatro participantes. Dos sete

alunos avaliados, cinco deles tiveram redução nos erros por inversão e três deles reduziram os erros de pontuação. No entanto, apenas um reduziu os erros por adição. De uma forma geral, cinco dos sete alunos avaliados no grupo 2 conseguiram ler o mesmo texto cometendo menos erros de inversão. Dentre os dois participantes que não obtiveram redução no número geral de erros, o de iniciais A.C.P.S., ausentou-se em dois dias das aulas. Na tabela a seguir, apresentamos os tipos de erros do grupo que recebeu as mediações para melhoria da consciência fonológica.

Tabela 16 – Tipos de erros de precisão leitora – Grupo 2.

Participantes	S – Pré-teste	S – Pós-teste	O – Pré-teste	O – Pós-teste	I – Pré-teste	I – Pós-teste	A – Pré-teste	A – Pós-teste	P - Pré-teste	P - Pós-teste
A.C.P.S	5	12	20	13	0	0	8	14	0	1
F.W.S.	6	2	3	6	2	1	0	0	1	0
M.D.G.D.	0	15	28	15	15	1	37	17	0	1
G.T.L.	15	6	3	2	2	0	0	3	0	1
G.T.D.L.	10	17	5	13	9	0	1	5	4	1
J.B.A.C.	18	10	5	13	3	1	0	4	5	0
S.G.B.A.	10	2	18	12	1	9	2	5	2	2
SOMA	64	64	82	74	32	12	48	48	12	6

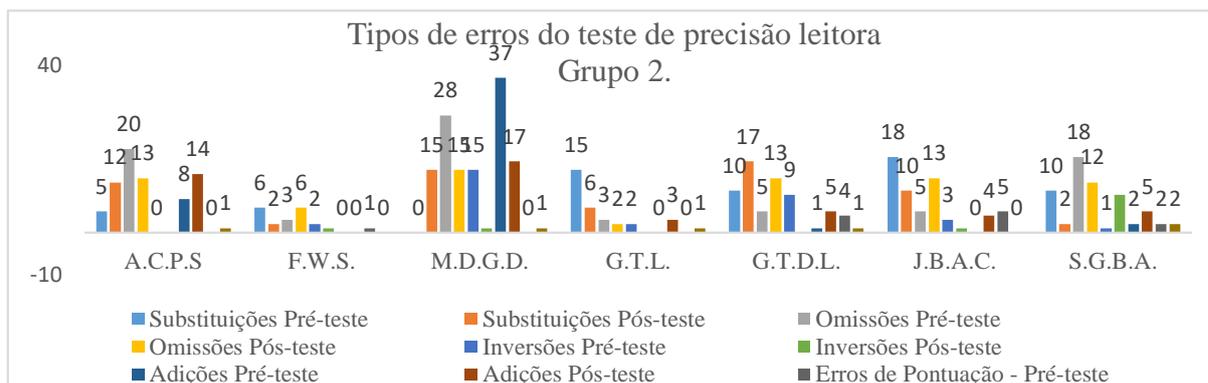
Legenda: S – substituições, O – omissões, I – Inversões, A – adições e P – pontuação.

Fonte: Construção própria

Verificamos que os erros mais presentes no pré-teste foram por omissão, seguidos pelos de substituição. Depois das aulas, os erros por substituição não foram alterados, mas os erros por omissão caíram 8 (oito) pontos. Tivemos uma redução de 20 (vinte) pontos nos erros por inversão, os erros por adição não se alteraram e os de pontuação caíram pela metade.

No gráfico a seguir apresentamos os erros registrados no pré-teste de leitura.

Gráfico 5 – Tipos de erros do teste de precisão leitora do Grupo 2.



Fonte: Construção própria

Analisando os tipos de erros do grupo 3 percebemos que houve um decréscimo na quantidade de erros em todos os participantes. Todos eles reduziram os erros de omissões, cinco deles diminuíram os erros de inversões, seis deles reduziram os erros de adições e três reduziram os erros de pontuação. Os alunos com iniciais A.L.A.S., J.K.A.M e M.L.A.M tiveram uma evolução menor pois ausentaram-se por duas aulas. Já os participantes que compareceram em 100% das mediações tais como os alunos K.S.R.C teve redução em 14 (pontos), L.M.G., reduziu os erros em 26 (vinte e seis) pontos e R.S.F. teve um excelente desempenho reduzindo os erros em 55 (cinquenta e cinco) pontos. A aluna de iniciais M.M.R.O. faltou em apenas uma mediação e conseguiu reduzir os erros em 27 (vinte e sete) pontos.

Tabela 17 – Tipos de erros no teste de precisão leitora – Grupo 3.

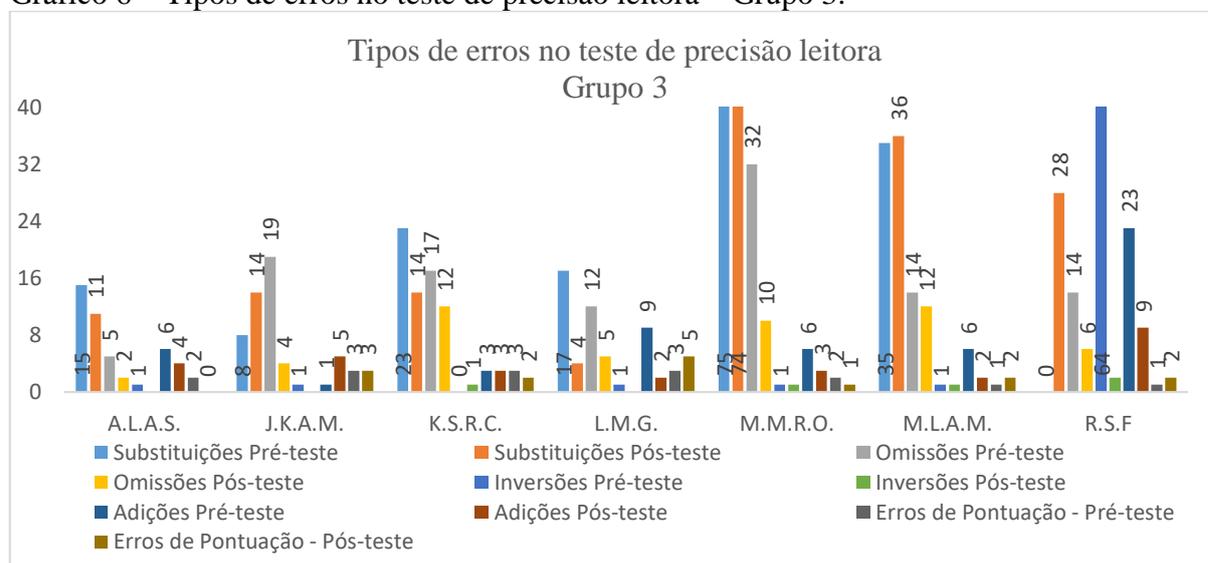
Participantes	S-Pré-teste	S – Pós-teste	O - Pré-teste	O - Pós-teste	I-Pré-teste	I- Pós-teste	A - Pré-teste	A- Pós-teste	P - Pré-teste	P-Pós-teste
A.L.A.S.	15	11	5	2	1	0	6	4	2	0
J.K.A.M.	8	14	19	4	1	0	1	5	3	3
K.S.R.C.	23	14	17	12	0	1	3	3	3	2
L.M.G.	17	4	12	5	1	0	9	2	3	5
M.M.R.O.	75	74	32	10	1	1	6	3	2	1
M.L.A.M.	35	36	14	12	1	1	6	2	1	2
R.S.F	0	28	14	6	64	2	23	9	1	2
SOMA	173	181	113	51	69	5	54	28	15	15

Legenda: S – substituições, O – omissões, I – Inversões, A – adições e P – pontuação.

Fonte: Construção própria

Esses foram os erros registrados nas avaliações do grupo 3:

Gráfico 6 – Tipos de erros no teste de precisão leitora – Grupo 3.



Fonte: Construção própria

Depois de registrarmos os tipos de erros, fizemos um somatório e comparamos a quantidade destes no pré-teste e no pós-teste. No grupo controle houve um acréscimo de 57 erros. Isso nos leva a crer que as mediações feitas com os dois grupos surtiram bons resultados.

4.1.3 Total de erros de Precisão Leitora

Na próxima tabela registramos o total de erros do grupo 1.

Tabela 18 – Total de erros de precisão leitora – Grupo 1

Participantes	Pré-teste	Percentual de erros	Pós-teste	Percentual	Comparativo	Resultado	Comentários
A.M.A.B.	51	21,61%	72	30,50%	21 ↑	8,89%	acrécimo
D.L.S.P.	28	11,86%	26	11,01%	02 ↓	0,85%	redução
E.L.K.S.D.	37	15,67%	44	18,64%	07 ↑	2,97%	acrécimo
J.A.A.B.	126	53,38%	114	48,30%	12 ↓	5,08%	redução
J.R.S.C.	113	47,88%	106	44,91%	07 ↓	2,97%	redução
L.R.S.	51	21,61%	113	47,88%	62 ↑	26,27%	acrécimo
Y.S.A.L.	90	38,13%	78	33,05%	12 ↓	5,08%	redução
Soma	496		553		57 ↑		acrécimo
Média	70,85		79,00		8,14		

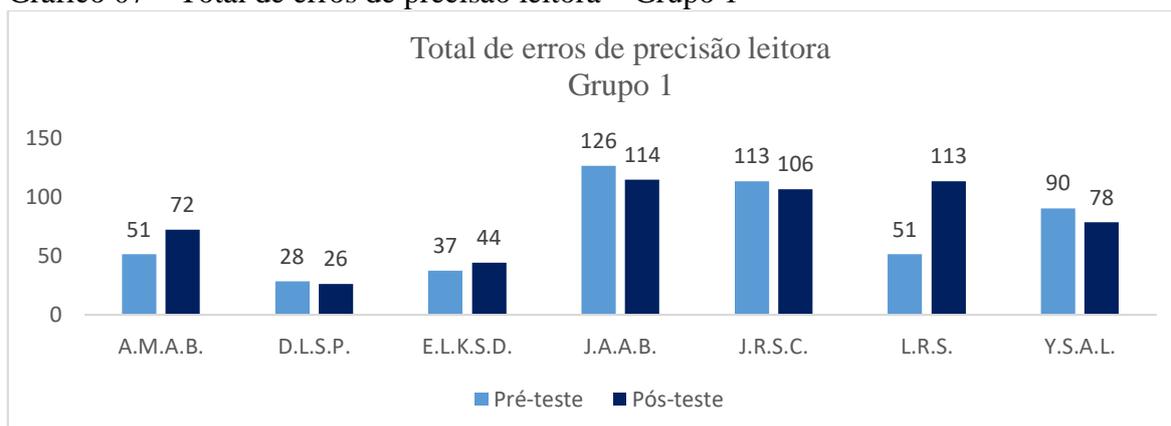
* Média de redução de erros

Fonte: Construção própria

Quando checamos as presenças dos integrantes do grupo 1 também denominado grupo controle, não encontramos relação entre a assiduidade nas aulas de seus professores de língua portuguesa e redução do tempo gasto para leitura. Pois o aluno D.L.S.P., assistiu a 91,66 das aulas de língua portuguesa no período no qual aplicamos as mediações nos grupos 2 e 3 e conseguiu reduzir apenas 0,85% do total de erros no pós-teste de precisão leitora.

A seguir, apresentamos um gráfico ilustrando alguns dados coletados na tabela.

Gráfico 07 – Total de erros de precisão leitora – Grupo 1



Fonte: Construção própria

Diferentemente do Grupo 1, o grupo 2 obteve redução na quantidade de erros, os dois integrantes que tiveram acréscimo de erros não ultrapassaram 3%.

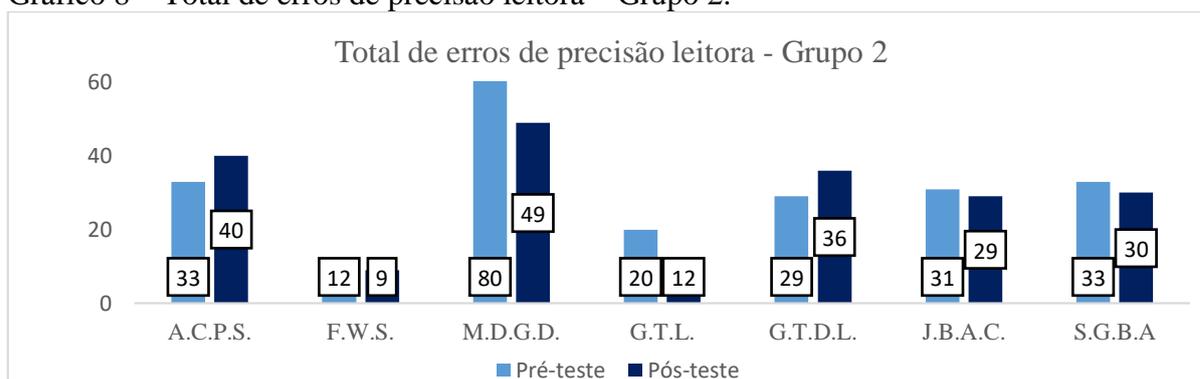
Tabela 19 – Total de erros de precisão leitora – Grupo 2.

Participantes	Pré-teste	Percentual de erros	Pós-teste	Percentual	Comparativo	Resultado	Comentários
A.C.P.S.	33	13,98%	40	16,94%	07 ↑	2,96%	acrécimo
F.W.S.	12	5,08%	9	3,81%	03 ↓	1,27%	redução
M.D.G.D.	80	33,89%	49	20,76%	31 ↓	13,13%	redução
G.T.L.	20	8,47%	12	5,08%	08 ↓	3,39%	redução
G.T.D.L.	29	12,28%	36	15,25%	07 ↑	2,97%	acrécimo
J.B.A.C.	31	13,13%	29	12,28%	02 ↓	0,85%	redução
S.G.B.A	33	13,98%	30	12,71%	03 ↓	1,27%	redução
SOMA	238		205		33		redução

Fonte: Construção própria

A relação entre redução de erros e assiduidade esteve presente nos dados da tabela acima. Os participantes G.T.L. e G.T.D.L. assistiram a 100% das mediações e reduziram o total de erros de precisão leitora em 8 pontos e 7 pontos respectivamente. Algumas informações da tabela dos erros registrados no teste de leitura estão registradas no gráfico a seguir:

Gráfico 8 – Total de erros de precisão leitora – Grupo 2.



Fonte: Construção própria

Obtivemos um excelente resultado com o Grupo 3. As mediações com o uso de técnicas do método fônico, de atividades que facilitaram a aprendizagem das correspondências grafofônicas e o uso de recursos lúdicos proporcionaram uma redução do número de erros de leitura em 100% (cem por cento) dos participantes. A ludicidade foi uma forte aliada no processo de ensino-aprendizagem, os participantes que demonstravam sinais de desatenção ou desinteresse durante as explicações debruçavam-se no chão curiosos para participar das dinâmicas e jogar conosco.

Fizemos uso de recursos acessíveis tais como: fichas, figuras e jogos que já estão disponíveis em algumas escolas da rede municipal da cidade de Juazeiro do Norte. A exemplo da caixa com 10 (dez) jogos para alfabetização da fundação CEEL. Alguns jogos foram confeccionados artesanalmente como o de produção de palavra com a sílaba dada, utilizamos carimbos com sílabas no padrão CV em fichas com E.V.A.

Nosso intuito foi sugerir novos caminhos para conduzir a aprendizagem da leitura. Os resultados descritos nesta pesquisa atestam a eficácia do uso de recursos lúdicos. O olhar voltado para as relações entre som e grafia, aliados ao uso do método fônico respondeu muitas dúvidas quanto a abordagem que pode ser aplicada tanto na fase de aquisição da leitura nas séries iniciais quanto na correção de defasagem de nível de leitura em alunos que já passaram do ciclo de aprendizagem da leitura que no Ensino Fundamental vai até o terceiro ano.

Tabela 20 – Total de erros de precisão leitora – Grupo 3.

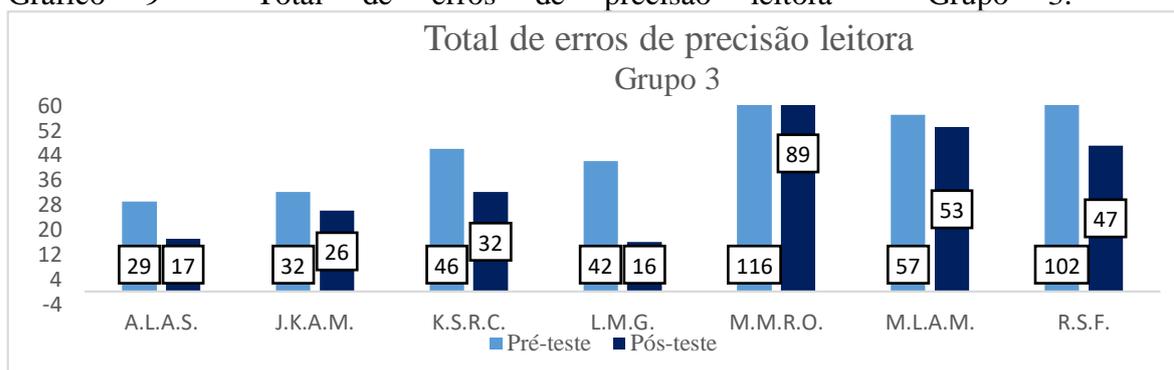
Participantes	Pré-teste	Percentual de erros	Pós-teste	Percentual	Comparativo	Resultado	Comentários
A.L.A.S.	29	12,28%	17	7,20%	12 ↓	5,08%	redução
J.K.A.M.	32	13,55%	26	11,01%	06 ↓	2,54%	redução
K.S.R.C.	46	19,49%	32	13,55%	14 ↓	5,94%	redução
L.M.G.	42	17,79%	16	6,77%	26 ↓	11,02%	redução
M.M.R.O.	116	49,15%	89	37,71%	27 ↓	11,44%	redução
M.L.A.M.	57	24,15%	53	22,45%	04 ↓	01,70%	redução
R.S.F.	102	43,22%	47	19,91%	55 ↓	23,31%	redução
	424		280		144		
					20,57*		

* Média de redução de erros

Fonte: Construção própria

Neste gráfico fica mais visível a queda na incidência de erros no teste de leitura com o Grupo 3.

Gráfico 9 – Total de erros de precisão leitora – Grupo 3.



Fonte: Construção própria

Comparando a redução de erros obtida nos três grupos temos os seguintes dados: No grupo 2 foi de 19 pontos e dois deles aumentaram os erros em sete pontos cada, totalizando um acréscimo de 14 pontos no número de erros. Dentre eles a aluna de inicial A.C.P. S. faltou em duas aulas conforme apresentamos na tabela 17. Já no grupo 3 a redução foi de 144 pontos e no grupo 1 foi apenas de 33 pontos, lembrando que três deles aumentaram o número de erros em relação ao primeiro teste em 90 pontos. Os ganhos na precisão de leitura foram maiores no grupo 3 pois além da estimulação da consciência fonológica, trabalhamos as correspondências grafofônicas.

4.2 Resultados no teste de Consciência Fonológica – CONFIAS

Na tabela seguinte identificamos uma queda na nota do pós-teste em dois participantes do grupo 1.

Tabela 21 – Soma dos acertos no pré-teste e no pós-teste – CONFIAS – Grupo 1

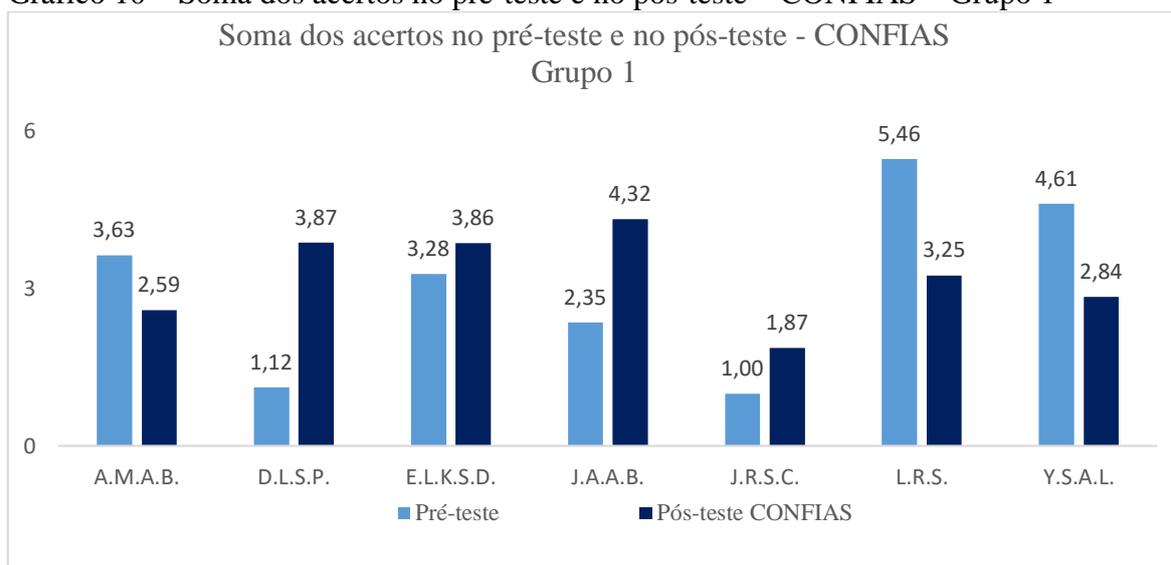
Participantes	Pré-teste - CONFIAS	Pós-teste - CONFIAS	Avanço em pontos
A.M.A.B.	3,63	2,59	-1,04
D.L.S.P.	1,12	3,87	2,75
E.L.K.S.D.	3,28	3,86	0,58
J.A.A.B.	2,35	4,32	1,97
J.R.S.C.	1,00	1,87	0,87
L.R.S.	5,46	3,25	-2,21
Y.S.A.L.	4,61	2,84	-1,77
TOTAL	21,45	22,60	6,17
MÉDIA	3,06	3,22	

* Devido a redução da nota no pós-teste, o grupo 1 evoluiu apenas 0,16 pontos.

Fonte: Construção própria

Constatamos que o grupo 1, também denominado grupo controle, não obteve avanços consideráveis, aliás, três alunos tiveram redução da nota. O grupo aumentou apenas 1,15 pontos. Logo, as mediações com estímulo da consciência fonológica e relações grafofônicas surtiram um bom efeito no grupo que aplicamos tais técnicas.

Gráfico 10 – Soma dos acertos no pré-teste e no pós-teste – CONFIAS – Grupo 1



Fonte: Construção própria

Nesta tabela, verificamos os avanços do Grupo 2.

Tabela 22 – Comparativo da soma dos acertos no pré-teste e no pós-teste de Consciência Fonológica - (CONFIAS) – Grupo 2.

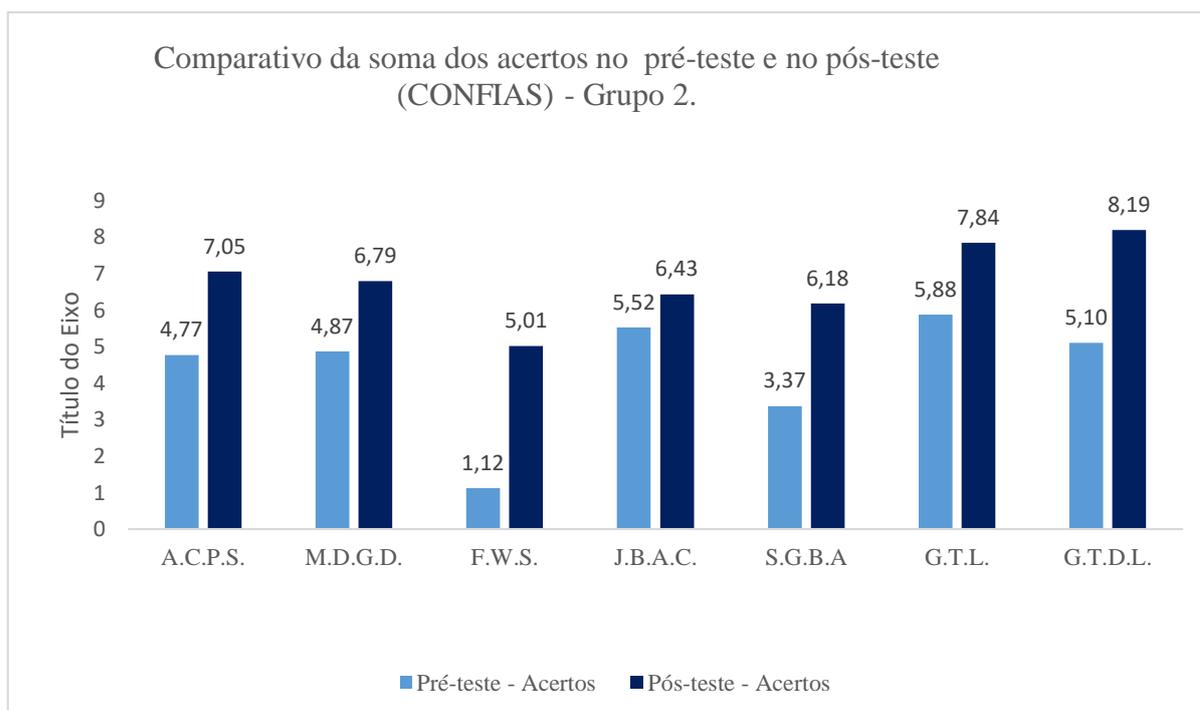
Participantes	Pré-teste Acertos	Pós-teste Acertos	Avanço Individual
A.C.P.S.	4,77	7,05	2,28
M.D.G.D.	4,87	6,79	1,92
F.W.S.	1,12	5,01	3,89
J.B.A.C.	5,52	6,43	0,91
S.G.B.A	3,37	6,18	2,81
G.T.L.	5,88	7,84	1,96
G.T.D.L.	5,10	8,19	3,09
Total	30,63	47,49	16,86
Média do Avanço	4,37	6,78	2,41

Resultado: O grupo 1 teve um avanço de 16,86 pontos.

Fonte: Construção própria

Todos os participantes do grupo 1 alcançaram notas maiores no pós-teste de Consciência Fonológica, o aluno de iniciais F.W.S. destacou-se com um acréscimo na nota no segundo teste em 3,89 pontos. Este aluno assistiu praticamente a todas as mediações, o índice de presença foi de 91,66%. O aluno de iniciais G.T.D.L. obteve 100% de frequência nas mediações e seu progresso foi de 3,09 pontos. Isso indica a eficácia das tarefas propostas durante as mediações. Juntos, eles conseguiram um ganho de 16,86 pontos, a média do progresso do grupo 1 foi de 2,41 pontos. No gráfico a seguir, fizemos uma exposição de alguns dados.

Gráfico 11 – Comparativo da soma dos acertos no pré-teste e no pós-teste (CONFIAS) – Grupo 2.



Fonte: Construção própria

No Grupo 3 o avanço foi superior aos demais grupos. Os participantes de iniciais R.S.F. e M.M.R.O., alcançaram um avanço excelente e isso se refletiu também no tempo de leitura e na redução dos erros durante a decodificação dos vocábulos. Acreditamos que os recursos lúdicos foram ferramentas importantes no processo da aprendizagem. Somado a isto, a abordagem em torno das correspondências grafofônicas dirimiram dúvidas quanto a associação do som com a grafia.

Observamos o índice de presença durante as mediações e constatamos que quanto maior o percentual de presença maior o avanço nos pontos. Assim, o aluno R.S.F. que avançou 6,45 no pós-teste assistiu a 100% das mediações, em segundo lugar ficou M.M.R.O., com avanço de 5,31 pontos assistiu a 92,30% e em terceiro lugar ficou J.K.A.M. com acréscimo de 4,45 pontos e índice de presença de 84,61%. Daí a importância da assiduidade, por mais comprometido que o professor seja, se o aluno não tiver assiduidade não obterá o êxito esperado. A parceria com a família foi de suma importância. Os pais autorizaram a participação dos filhos e incentivaram sua participação ativa nas aulas. Mesmo encontrando dificuldade para solucionar questões durante as aulas, observamos que os alunos mais comprometidos alcançaram melhores resultados.

Tabela 23 – Comparativo da soma dos acertos no pré-teste e no pós-teste (CONFIAS) – Grupo 3.

Participantes	Pré-teste CONFIAS	Pós-teste CONFIAS	Avanço em pontos
A.L.A.S.	6,94	8,55	1,61
J.K.A.M.	3,62	8,07	4,45
K.S.R.C.	5,21	7,81	2,60
L.M.G.	5,60	7,46	1,86
M.M.R.O.	1,61	6,92	5,31
M.L.A.M.	3,52	4,46	0,94
R.S.F.	1,80	8,25	6,45
TOTAL	28,30	51,52	23,22
MÉDIA	4,04	7,36	3,31

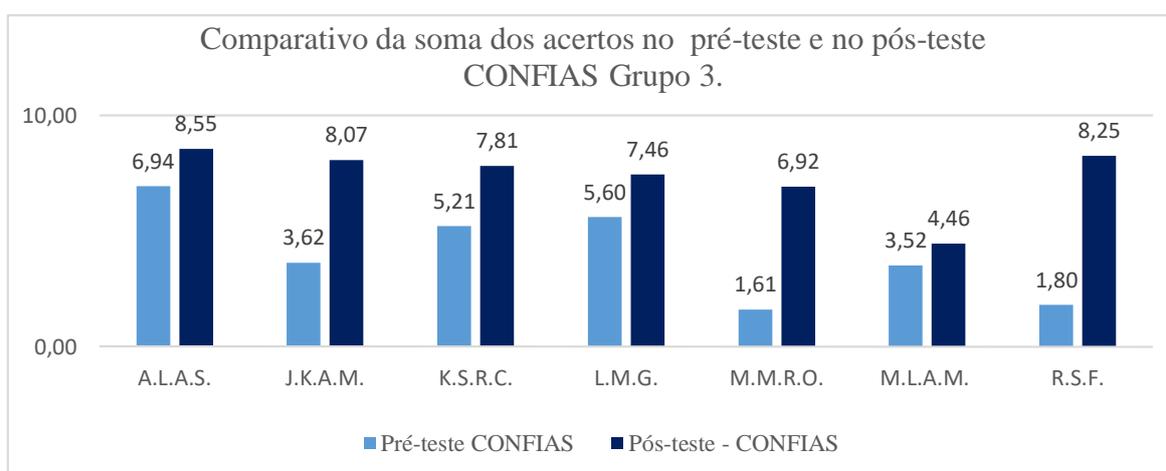
Resultado: O grupo 2 teve um avanço de 23,22 pontos.

Fonte: Construção própria

Comparamos o avanço dos alunos do grupo 3 com o índice de frequência e obtivemos os seguintes dados: O aluno R.S.F. assistiu a 100% das mediações e avançou 6,45 pontos na nota do pós-teste. Seguido por M.M.R.O., cuja frequência foi de 92,30% e aumentou 5,31 pontos no pós-teste. Já o participante J.K.A.M., teve frequência de 84,61% e aumentou 4,45 pontos no pós-teste. Mais uma vez comprovamos a eficácia das mediações, os alunos que obtiveram maior avanço, foram os que assistiram a um percentual maior de aulas.

O próximo gráfico ilustra melhor o avanço alcançado pelo Grupo 3.

Gráfico 12 – Comparativo da soma dos acertos nos testes (CONFIAS) - Grupo 3.



Fonte: Construção própria

Observamos um avanço maior neste grupo, pois além da estimulação da consciência fonológica, os educandos fizeram tarefas que os auxiliaram a fazer as devidas associações entre som e grafia. O grupo 3 avançou 6,36 em relação ao grupo 2.

Tabela 24 – Comparativo entre o desempenho dos três grupos no pré-teste de precisão leitora

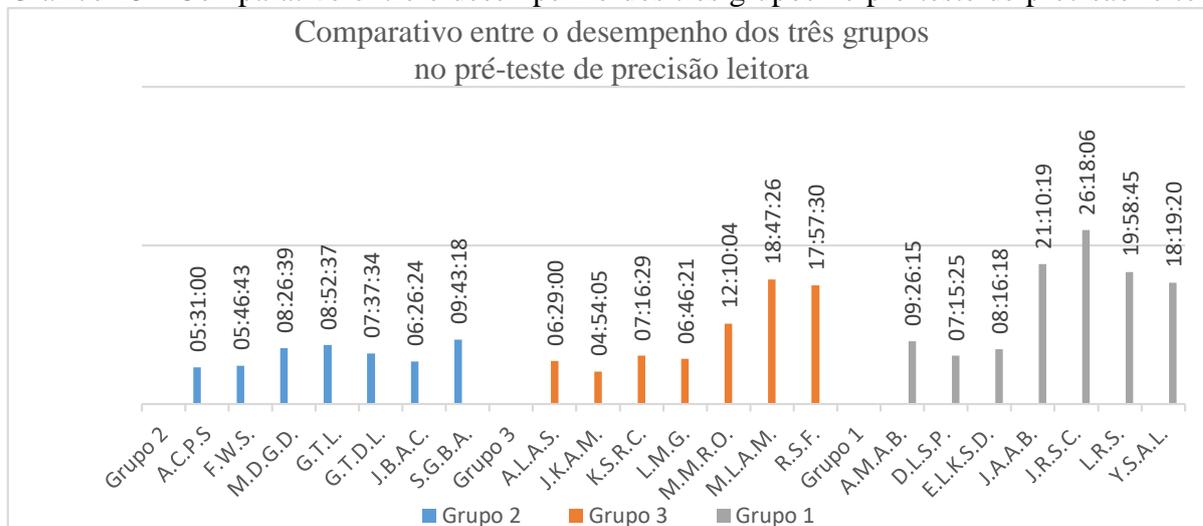
Participantes	Grupo 1	Participantes	Grupo 2	Participantes	Grupo 3
A.M.A.B.	09:26:15	A.C.P.S	05:31:00	A.L.A.S.	06:29:00
D.L.S.P.	07:15:25	F.W.S.	05:46:43	J.K.A.M.	04:54:05
E.L.K.S.D.	08:16:18	M.D.G.D.	08:26:39	K.S.R.C.	07:16:29
J.A.A.B.	21:10:19	G.T.L.	08:52:37	L.M.G.	06:46:21
J.R.S.C.	26:18:06	G.T.D.L.	07:37:34	M.M.R.O.	12:10:04
L.R.S.	19:58:45	J.B.A.C.	06:26:24	M.L.A.M.	18:47:26
Y.S.A.L.	18:19:20	S.G.B.A.	09:43:18	R.S.F.	17:57:30
Soma do tempo	67:43*		53:55*		79:19*
Média do tempo por grupo	09:63		07:42		11:31

*Não utilizamos os milésimos de segundos na soma e na média.

Fonte: Construção própria

Logo a seguir ilustramos no gráfico as informações da tabela acima para melhor visualização.

Gráfico 13 - Comparativo entre o desempenho dos três grupos no pré-teste de precisão leitora



Fonte: Construção própria

Agora, podemos comparar o rendimento entre os três grupos:

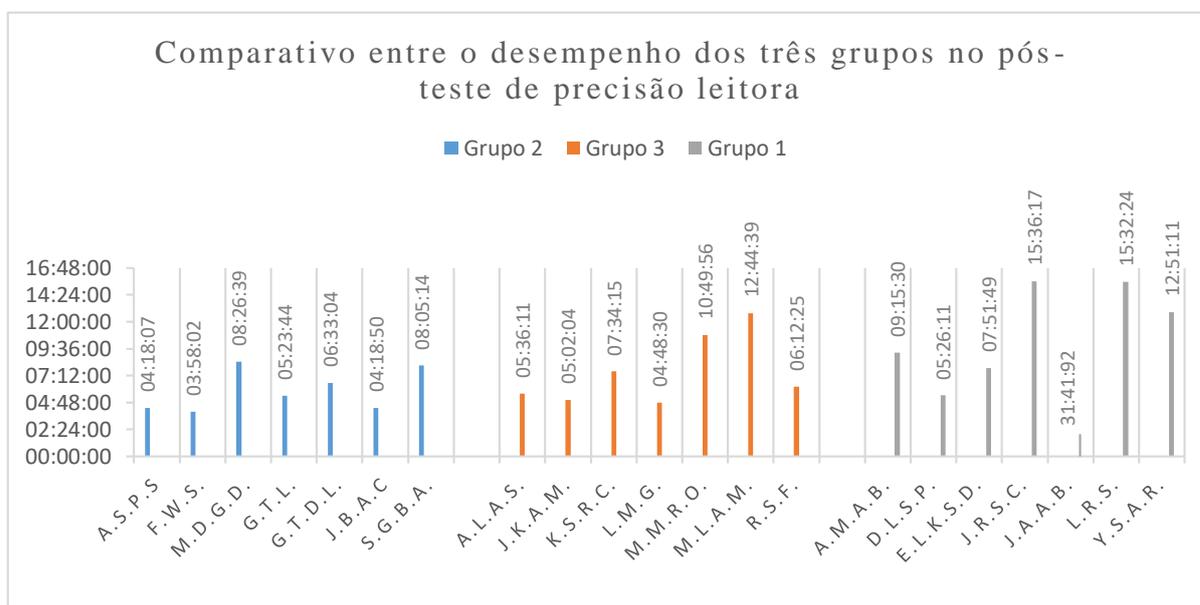
Tabela 25 – Comparativo entre o desempenho dos três grupos no pós-teste de precisão leitora

Participantes	Grupo 1	Participantes	Grupo 2	Participantes	Grupo 3
A.M.A.B.	09:15:30	A.S.P.S	04:18:07	A.L.A.S.	05:36:11
D.L.S.P.	05:26:11	F.W.S.	03:58:02	J.K.A.M.	05:02:04
E.L.K.S.D.	07:51:49	M.D.G.D.	08:26:39	K.S.R.C.	07:34:15
J.A.A.B.	31:41:92	G.T.L.	05:23:44	L.M.G.	04:48:30
J.R.S.C.	15:35:77	G.T.D.L.	06:33:04	M.M.R.O.	10:49:56
L.R.S.	15:32:24	J.B.A.C	04:18:50	M.L.A.M.	12:44:39
Soma do tempo	83:99		17:43		52:45
Média do tempo usado por aluno	11:99		05:57		07:49

Fonte: Construção própria

Verificamos que a média de tempo gasto no pós-teste pelo Grupo 1 é superior a média dos grupos que participaram das mediações. Assim, percebemos que as mediações contribuíram para a melhoria na decodificação dos vocábulos e reduziram o tempo gasto durante a leitura. A seguir, ilustramos as informações em um gráfico.

Gráfico 14 - Comparativo entre o desempenho dos três grupos no pós-teste de precisão leitora



Fonte: Construção própria

Na tabela abaixo registramos a pontuação dos participantes no pré-teste CONFIAS, nela observamos quanto os participantes dos Grupos 2 e 3 alcançaram antes de receber as mediações.

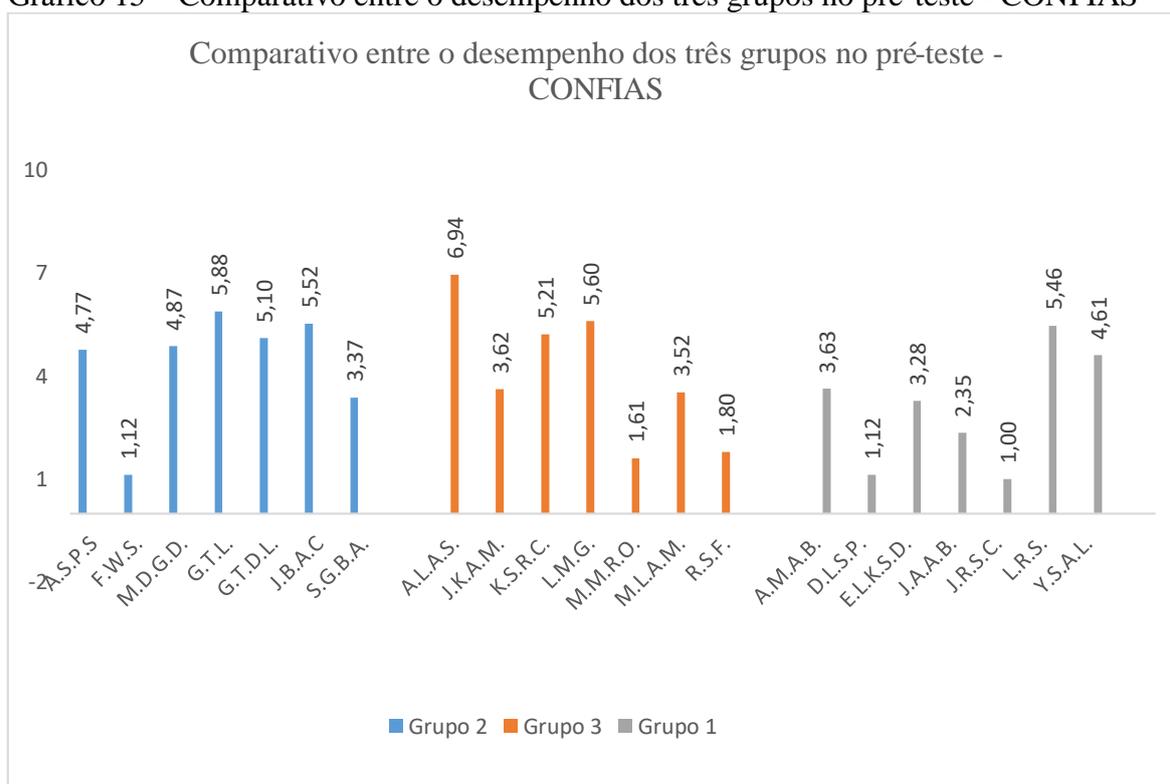
Tabela 26 - Comparativo entre o desempenho dos três grupos no pré-teste – CONFIAS

Participantes	Grupo 1	Participantes	Grupo 2	Participantes	Grupo 3
A.M.A.B.	3,63	A.S.P.S	4,77	A.L.A.S.	6,94
D.L.S.P.	1,12	F.W.S.	1,12	J.K.A.M.	3,62
E.L.K.S.D.	3,28	M.D.G.D.	4,87	K.S.R.C.	5,21
J.A.A.B.	2,35	G.T.L.	5,88	L.M.G.	5,60
J.R.S.C.	1,00	G.T.D.L.	5,10	M.M.R.O.	1,61
L.R.S.	5,46	J.B.A.C	5,52	M.L.A.M.	3,52
Y.S.A.L.	4,61	S.G.B.A.	3,37	R.S.F.	1,80
Soma	21,45	Soma	30,63		28,30
Média	03,06	Média	04,37		04,04

Fonte: Construção própria

Podemos observar a pontuação de cada participante no pré-teste CONFIAS no gráfico abaixo:

Gráfico 15 – Comparativo entre o desempenho dos três grupos no pré-teste - CONFIAS



Fonte: Construção própria

Quanto ao desempenho no pós-teste CONFIAS, o Grupo 3 no qual trabalhamos a consciência fonológica e as relações grafofônicas, apresentou desempenho um pouco maior que o do Grupo 2 conforme dados da tabela 27.

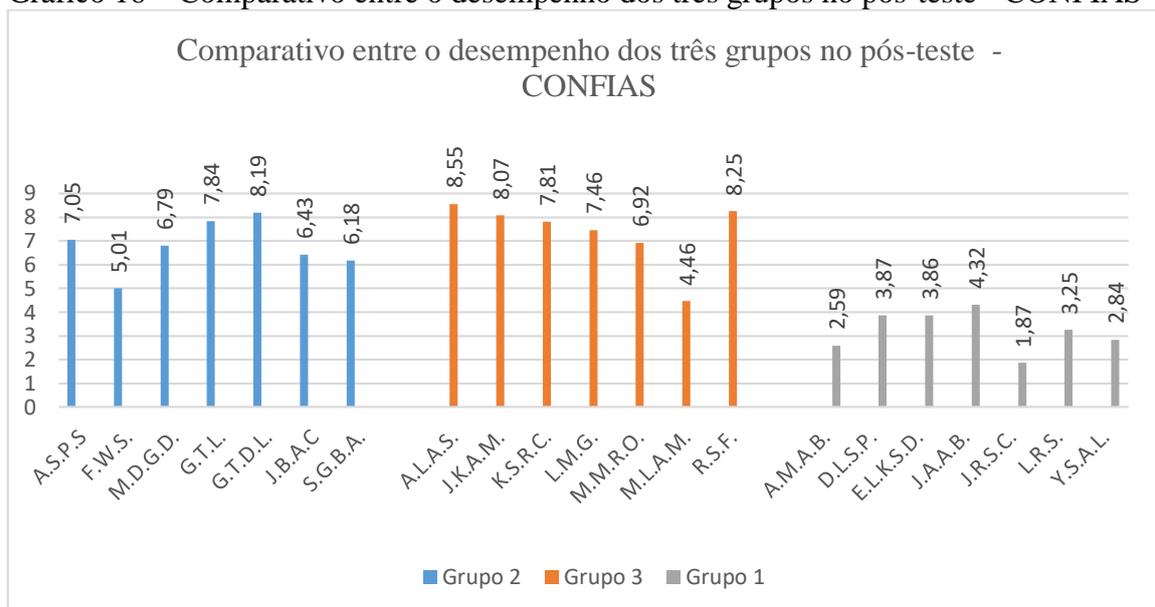
Tabela 27 – Comparativo ente o desempenho dos três grupos no pós-teste - CONFIAS

Participantes	Grupo 2	Participantes	Grupo 3	Participantes	Grupo 1
A.S.P.S	7,05	A.L.A.S.	8,55	A.M.A.B.	2,59
F.W.S.	5,01	J.K.A.M.	8,07	D.L.S.P.	3,87
M.D.G.D.	6,79	K.S.R.C.	7,81	E.L.K.S.D.	3,86
G.T.L.	7,84	L.M.G.	7,46	J.A.A.B.	4,32
G.T.D.L.	8,19	M.M.R.O.	6,92	J.R.S.C.	1,87
J.B.A.C	6,43	M.L.A.M.	4,46	L.R.S.	3,25
S.G.B.A.	6,18	R.S.F.	8,25	Y.S.A.L.	2,84
Soma	47,49		51,52		22,60
Média	06,78		07,36		03,22

Fonte: Construção própria

No gráfico 16 é possível observar que o Grupo 1 teve desempenho inferior em relação aos grupos que participaram das mediações. É possível constatar também, que a abordagem com as relações grafofônicas e o uso de recursos lúdicos contribuíram para o acréscimo das notas do grupo 3.

Gráfico 16 – Comparativo entre o desempenho dos três grupos no pós-teste - CONFIAS



Fonte: Construção própria

No gráfico 16 observamos claramente o baixo desempenho do grupo 1, buscamos as frequências dos integrantes deste grupo também denominado como grupo de controle e percebemos que os participantes: D.L.S.P. e J.A.A.B., que obtiveram um resultado melhor no grupo 1 assistiram a 91,66% e 100% das aulas de acordo com os registros dos professores que lecionaram a disciplina de língua portuguesa no período desta pesquisa. Logo, a assiduidade não foi suficiente para melhorar seus níveis de consciência fonológica.

Na tabela a seguir registramos na tabela 28 o percentual de presença dos participantes durante as mediações e constatamos que o índice de faltas no grupo 2 foi maior em relação ao Grupo 3.

4.1.4 – Registro de presença nas mediações e nas aulas convencionais

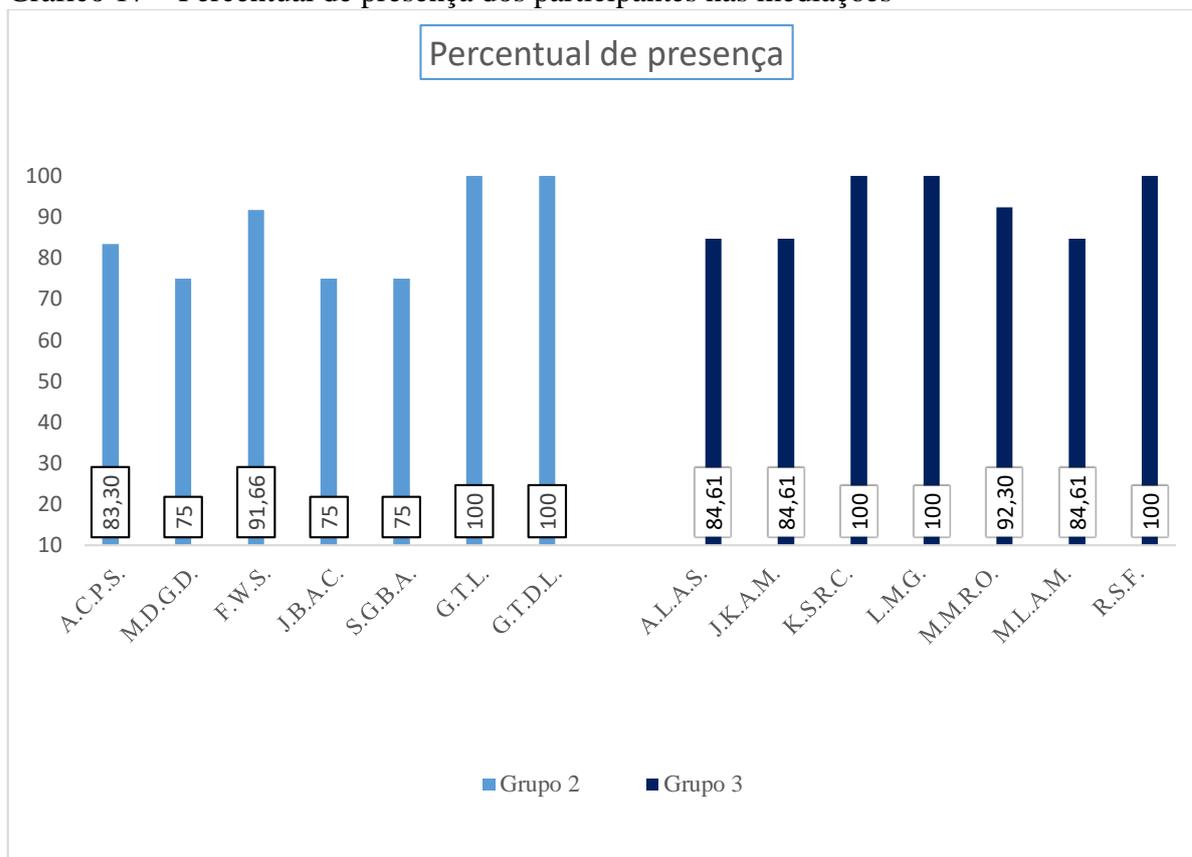
Tabela 28 – Percentual de presença dos participantes nas mediações

Grupo 2	Percentual de Presença nas mediações	Grupo 3	Percentual de Presença nas mediações
A.C.P.S.	83,30%	A.L.A.S.	84,61%
M.D.G.D.	75%	J.K.A.M.	84,61%
F.W.S.	91,66%	K.S.R.C.	100%
J.B.A.C.	75%	L.M.G.	100%
S.G.B.A.	75%	M.M.R.O.	92,30%
G.T.L.	100%	M.L.A.M.	84,61%
G.T.D.L.	100%	R.S.F.	100%

Fonte: Construção própria

Podemos visualizar melhor o percentual de presença no gráfico a seguir:

Gráfico 17 – Percentual de presença dos participantes nas mediações



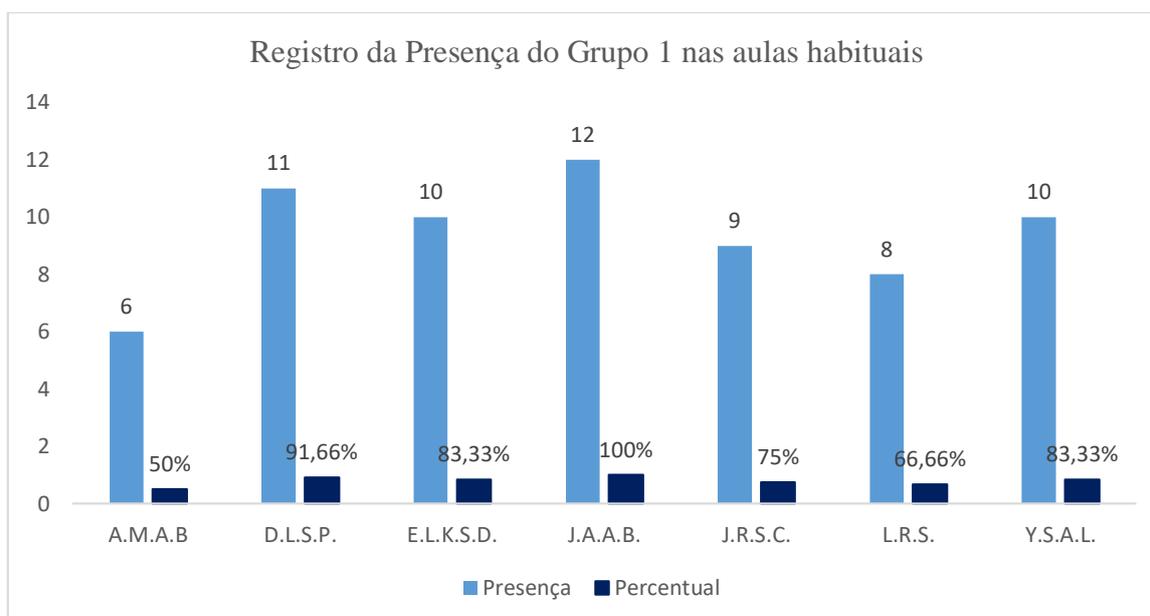
Fonte: Construção própria

Fizemos um comparativo do desempenho de alguns alunos que se destacaram mais com o percentual de presença nas mediações e obtivemos os seguintes resultados: No Grupo 2, o aluno G.T.L., reduziu no pós-teste o tempo gasto em 03:28:53. Vale ressaltar que aplicamos o mesmo texto no pré-teste e no pós-teste. Quanto aos tipos de erros de acordo com os dados das tabelas 16 e 28, os alunos G.T.L. e G.T.D.L. assistiram a 100% das mediações e conseguiram reduzir os erros durante a leitura. O primeiro reduziu os erros de substituição, omissão e inversão. Já o segundo aluno reduziu os erros de inversão e pontuação.

A relação entre avanço e assiduidade esteve presente nos dados das tabelas 19 e 28. Os participantes G.T.L. e G.T.D.L. assistiram a 100% das mediações e reduziram o total de erros em 8 (oito) pontos e 7 (sete) pontos respectivamente.

No grupo 3 constatamos que os alunos que assistiram a maior quantidade de aulas conseguiram uma redução maior no número total de erros no pós-teste de precisão leitora. O aluno R.S.F. atingiu 100% da frequência e reduziu 55 (cinquenta e cinco) erros. Em seguida M.M.R.O., assistiu a 92,30% e conseguiu reduzir 27 (vinte e sete) erros. Já L.M.G. reduziu 26 (vinte e seis) erros e assistiu a 100% das mediações.

Gráfico 18 – Registro de Presença do Grupo 1 nas aulas convencionais



Fonte: Construção Própria

5 CONCLUSÃO

De acordo com o exposto na introdução, esta pesquisa visou verificar se o uso do método fônico e a estimulação da consciência fonológica contribuem para o aprendizado da leitura. A primeira pergunta questionou quais seriam os diferentes graus de dificuldade de descodificação de palavras na leitura de textos por alunos do 3º e 4º anos.

No grupo 2 os participantes cometeram 82 (oitenta e dois) erros por omissão no teste inicial e reduziu para 74 (setenta e quatro) pontos. Houve 64 (sessenta e quatro) erros por substituição tanto no pré-teste quanto no pós-teste, quanto aos erros por adição, foram 48 (quarenta e oito) erros que se mantiveram nos dois testes, os erros por inversão totalizaram 32 (trinta e dois) no teste inicial e reduziram para 12 (doze) no teste final. Já os erros de pontuação caíram pela metade; no pré-teste encontramos 12 (doze) erros e no pós-teste foram 6 (seis) erros. Reduziram em 8 (oito) pontos os erros de omissão, em 20 (vinte) pontos os erros de inversão e ficou pela metade os erros de pontuação. Logo o desempenho na leitura no grupo 2 melhorou.

O grupo 3 apresentou um acréscimo de 173 (cento e setenta e três) erros de substituição para 181 (cento e oitenta e um), os erros por omissão reduziram de 113 (cento e treze) para 51 (cinquenta e um), os erros de inversão que eram de 69 (sessenta e nove) passaram para apenas 5 (cinco), os erros de adição caíram de 54 (cinquenta e quatro) para 28 (vinte e oito) e os erros de pontuação mantiveram-se em 15 (quinze) no pré-teste e no pós-teste. Constatamos que neste grupo depois das mediações os erros por substituição aumentaram em 8 (oito) pontos e mantiveram-se iguais na pontuação. Acreditamos que a substituição é uma tentativa de inferir o vocábulo mediante a busca no dicionário internalizado pelo leitor. Em contrapartida, houve redução de 62 (sessenta e dois) pontos nos erros por omissão, 64 (sessenta e quatro) pontos nos erros por inversão e 26 (vinte e seis) pontos nos erros por adição.

Já no grupo 1 os erros de substituições aumentaram de 236 (duzentos e trinta e seis) para 330 (trezentos e trinta), os erros por omissões caíram de 161 (cento e sessenta e um) para 130 (cento e trinta), os erros por inversão reduziram de 9 (nove) para 6 (seis), os erros por adição reduziram de 70 (setenta) para 57 (cinquenta e sete) enquanto os de pontuação aumentaram de 17 (dezessete) para 27 (vinte e sete). Percebemos um acréscimo de 94 (noventa e quatro) pontos nos erros por substituição e 10 (dez) pontos nos erros de pontuação. Houve uma redução embora menor que a do grupo 2 nos erros por omissão em 31 (trinta e um) pontos, por inversão em apenas 3 (três) pontos e por adição em 13 (treze) pontos.

Portanto, as mediações foram eficazes na redução dos erros de omissão, inversão, adição e pontuação. Posteriormente podem ser elaboradas tarefas que possibilitem a redução dos erros por substituição que aumentaram um pouco no grupo 3 e mantiveram-se iguais no grupo 2. Vale ressaltar que dos sete participantes do grupo 2, apenas dois tiveram 100% de frequência, um obteve 91,66% de frequência e outro 83,30% de frequência e três deles tiveram 75% de frequência. Já no grupo 3 a frequência foi melhor, dos sete participantes, três deles tiveram 100% de frequência, um participante obteve 92,30% de presença e os outros três integrantes do grupo obtiveram 84,61% de frequência, conforme ilustrado no gráfico 17.

Quanto ao tempo de leitura, de acordo com os dados coletados no gráfico 1, o grupo 2 teve redução no tempo gasto em 100% dos participantes. O tempo de redução varia entre 01:38 a 3:29, não utilizamos os milésimos de segundos para calcular o tempo de redução individual, o tempo completo encontra-se especificado no gráfico 21. O grupo 3 obteve uma redução considerável no tempo gasto para leitura em cinco dos sete participantes, a aluna J.K.A.M. aumentou o tempo utilizado na leitura em 48 segundos e K.S.R.C. aumentou em 18 segundos, porém os erros de leitura caíram em 6 (seis) e em 14 (quatorze) pontos respectivamente. O que denota maior qualidade na leitura. A redução do tempo neste grupo variou de 01:33 a 11:45 excluindo-se os milésimos de segundo.

No grupo 1, a redução do tempo gasto em leitura variou de 00:11 a 10:83, um deles teve acréscimo de 10:32 no tempo de leitura. Os alunos A.M.A.B. reduziu o tempo da leitura em 11 segundos mas aumentou os erros em 21 pontos. E.L.K.S.D. reduziu o tempo em 64 segundos, no entanto aumentou os erros em 7 pontos e L.R.S. reduziu o tempo em 04:26 mas aumentou os erros em 62 pontos conforme o gráfico 9. Logo, percebemos que a redução do tempo não implicou em qualidade na decodificação.

O segundo questionamento referiu-se ao efeito que o estímulo da consciência fonológica e do uso de técnicas tradicionais e instrumentos lúdicos causa durante a aquisição da leitura. Constatamos diante do desempenho na prova de consciência fonológica, que no grupo 2, 100% aumentou em 16,86 pontos, no grupo 3, 100% obteve aumento de 23,22 pontos e no grupo 1, 57,14% conseguiu aumentar a nota na soma geral de 6,17 pontos.

A hipótese principal desta pesquisa era de que a dificuldade de leitura dos alunos do terceiro e quarto ano poderia estar relacionada em grande média à falta de conhecimento das relações grafofônicas para a adequada decodificação das palavras. Percebemos que ela foi confirmada, ao compararmos os números, as práticas pedagógicas aplicadas no grupo 3 surtiram mais efeito que no grupo 1, lembrando que, no grupo 3, além de trabalharmos a estimulação da consciência fonológica, tratamos das relações grafofônicas como exposto na sessão da

metodologia. E o grupo 1, também denominado de grupo controle, não recebeu os benefícios da referida metodologia. Sabemos que há muitas barreiras a serem superadas na prática de ensino, mas precisamos buscar metodologias que tragam bons resultados e ajudem os alunos a superar suas dificuldades. É verdade que erros de substituição, adição e pontuação aumentaram no primeiro grupo, mas reduziram no segundo grupo que teve acréscimo das relações grafofônicas nas mediações.

Foi gratificante ver a ascensão do aluno R.S.F. durante as mediações. O comportamento agitado dele foi aos poucos sendo substituído pelo interesse em aprender. Mesmo depois de finalizadas as treze mediações de uma a duas horas de duração, ele me chamava na escola pedindo para ler histórias para eu ouvir. Isso reforça a ideia da eficácia do método fônico com a estimulação da consciência fonológica e o estudo das relações grafofônicas. Os resultados obtidos pelo aluno R.S.F., afrodescendente, de família humilde cujo pai é carroceiro e a mãe faxineira e ambos não sabem ler, demonstram que alunos que vivem em ambientes menos favorecidos e que não têm acompanhamento dos pais na resolução das tarefas podem aprender a ler na escola pública que se apropria dos métodos aplicados nesta pesquisa.

Percebemos uma maior incidência no erros por substituição. Segundo Fayol (2014, p. 40) é o aprendizado do código alfabético que proporciona a leitura e a escrita exitosa. Há também o ponto de vista de Kato (1997, p. 81), que defende que a estratégia de substituição ou de adivinhação na qual o aluno substitui o vocábulo por outro de contexto sintático ou semântico apropriado, ou troca alguma unidade sonora ocorre devido ao uso da estratégia fonológica e ortográfica e pelo reconhecimento da imagem armazenada na mente. Assim, o que ela pode ler substitui por um item desconhecido. Concluímos que as aulas propostas com o uso do método fônico, com a estimulação da consciência fonológica e ensino das relações grafofônicas contribuíram para a redução de erros durante a leitura e redução do tempo utilizado.

Acreditamos na eficácia do uso de jogos no processo de ensino e aprendizagem e temos a certeza de que nossos esforços foram válidos para incentivar mais pesquisas no direcionadas às dificuldades de leitura no Ensino Fundamental. Esperamos que as aulas propostas possam contribuir com a prática docente e proporcionem aos educandos a conquista das habilidades de leitura.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, Marilyn. Jaeger et al. **Relatório final do grupo de trabalho alfabetização infantil**: os novos caminhos. Câmara dos Deputados Comissão de Educação e Cultura. Brasília: 2003. 163 p. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br>>. Acesso em: 25 out. 2017.
- ALMEIDA, Nukácia; ZAVAM, Aurea. Variação Linguística: uma questão de sala de aula. In ALMEIDA, Nukácia; ZAVAM, Aurea (Org.). **A língua na sala de aula**: questões práticas para um ensino produtivo. Fortaleza: Perfil Cidadão, 2004. 276 p.
- ALVES, Ubiratã Kickhofel. O que é consciência fonológica. In LAMPRECHT, Regina (Org.); BLANCO-DUTRA, Ana Paula... et.al. **Consciência dos sons da língua**: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 29-41.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. 182 p.
- ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada**: limpando ‘o pó das ideias simples’. São Paulo: Parábola Editorial, 2014, 160 p.
- AVILA, Clara Brandão de; SALLES, Jerusa Fumagalli de e MALUF, Maria Regina. **Alfabetização infantil, fluência de leitura e competências linguísticas**. Documento temático 4. CpE. [S.l.: s.n.] 2016. Disponível em: <http://cienciaparaeducacao.org/wp-content/uploads/2016/12/Conte%C3%BAdo-Livreto-4.compressed.pdf>. Acesso em: 31. out. 2017. 20 p.
- ARAÚJO, Aloísio Pessoa de. **Aprendizagem infantil**: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2011, 264 p.
- BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 2013. 205 p.
- BARBOSA, Déborah Márcia de Sá Barbosa. O ensino da leitura: ampliando a habilidade leitora dos alunos. In ALMEIDA, Nukácia; ZAVAM, Aurea (Org.). **A língua na sala de aula**: questões práticas para um ensino produtivo. Fortaleza: Perfil Cidadão, 2004. 267 p.
- BAZERMAN, Charles. **Retórica da ação letrada**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. 200 p.
- BISOL, Leda. Fonologia lexical. In: HORA, Demerval da e MATZENAUER, Carmen Lúcia. **Fonologia, fonologias**: uma introdução. São Paulo: Contexto, 2017. 192 p.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves. et al. **Jogos de alfabetização**: manual didático Recife: Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Estudos em educação e linguagem, 2009.78 p.
- BRASIL no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros. São Paulo: Fundação Santillana, 2016. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf>. Acesso em: 25 out.2017

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2007. 189 p.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra ; CAPOVILLA, César Capovilla. **Problemas de leitura e escrita**. São Paulo: Memnon, 2000, 251p.

CAPOVILLA, Fernando. **Método fônico**. São Paulo: Memnon, 2007. 27 p. Disponível em: <www.docslide.com.br>. Acesso em 04 jan. 2017.

CARVALHO, Wilson Júnior de Araújo. **O desenvolvimento da consciência fonológica: da sensibilidade à consciência plena das Unidades fonológicas**. 2003. 331 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

CARVALHO, Wilson Júnior de Araújo. **Consciência fonológica: uma análise comparativa das habilidades (meta)fonológicas em crianças de diferentes níveis sócio-escolares**.

Disponível em:

<http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ABRALIN_2009/PDF/Wilson%20J%C3%BAnior%20de%20Ara%C3%BAjo%20Carvalho.pdf>. Acesso em 27 out. 2017.

COLOGNESE, Estela Maris Giordani, org. **A construção da linguagem escrita**. Cascavel: Gráfica Universitária, 1996. v. 1., 92 p. Coleção Cadernos de Apoio ao Alfabetizador.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Porto Alegre: Penso, 2012. 374 p.

ESTAGNADO, Brasil fica entre os piores do mundo em avaliação de educação. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 16 dezembro 2016. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/12/1838761-estagnado-brasil-fica-entre-os-piores-do-mundo-em-avaliacao-de-educacao.shtml>>. Acesso em: 26 out. 2017.

FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 1994. 69 p.

FAYOL, Michel. **Aquisição da escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 128 p. Tradução de: L'acquisition de l'écrit.

FERREIRA, Rui. **Avaliação da fluência na leitura em crianças com e sem necessidades educativas especiais: validação de uma prova de fluência na leitura para o 2º ano do 1º C.E.B.** 2009. 261 f. Dissertação (Mestrado em educação especial) – Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2009.

FREITAS, Maria João; ALVES, Dina; COSTA, Tereza. **O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica**. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2007, 85 p.

GALVÃO, Andréa; LEAL, Telma. Há um lugar para métodos de alfabetização? Conversa com professores(as). In: MORAIS, Artur; ALBUQUERQUE, Eliana; LEAL, Telma (Org.).

Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 11-28.

GERALDI, João Wanderley. Leitura e mediação. In BARBOSA, Juliana Bertucci; BARBOSA, Marinalva Vieira (Org). **Leitura e mediação:** reflexões sobre a formação do professor. Campinas: Mercado de letras, 2013. 21 p. Disponível em: <http://www.mercado-de-letras.com.br/resumos/pdf-14-04-13-14-56-16.pdf>. Acesso em 31. out. 2017.

ILHA, Susie Enke e LARA, Claudia Camila. Consciência Fonológica: Atividades envolvendo a oralidade e a escrita. In GONÇALVES, Giovana Ferreira e PAULA, Mirian Rose Brum de. **Estudos em aquisição fonológica v. 4.** Pelotas: Editora Universitária UFPel, 2011. 301 p.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **IDEB:** resultados e metas. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>> Acesso em 30 out. 2017.

ISSLER, Solange. **Articulação e linguagem.** 3. ed. São Paulo: Lovise, 1996. 179 p.

JOLIBERT, Josette. **Caminhos para aprender a ler e escrever.** São Paulo: Contexto, 2008. 303p.

KATO, Mary A; MOREIRA, Nadja Ribeiro e TARALLO, Fernando. **Estudos em alfabetização:** retrospectivas nas áreas da psico e da sociolinguística. Juiz de Fora, 1997. 144 p.

KLEIMAN, Ângela B; SILVA, E. Moraes. **Leitura e interdisciplinaridade:** tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado de letras, 1999. 191 p.

LAMPRECHT, Regina. *et al.* **Aquisição fonológica do português.** Porto Alegre: Artmed, 2004. 232 p.

LAMPRECHT, Regina. *et.al.* **Consciência dos sons da língua:** subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. 288 p.

LEAL, Telma Ferraz. **Fazendo acontecer:** o ensino da escrita alfabética na escola. In Alfabetização apropriação do sistema de escrita alfabética. MORAIS, Artur Gomes et al. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 168 p.

LEMLE, Miriam. **Guia Teórico do Alfabetizador.** 17. ed. – São Paulo: Ática, 2007. 71 p.

LEITE, Maici Duarte; TRIBECK, Priscila Meyer de Andrade. Alfabetização e letramento: dos métodos tradicionais à perspectiva social do alfabetizar letrando. In: SEMINÁRIO

NACIONAL INTERDISCIPLINAR EM EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS. V., 20 a 22 maio 2015. Presidente Prudente (SP). **Anais...** Presidente Prudente (SP), 2015.p.462-473. Disponível em:< <http://docplayer.com.br/10673307-Alfabetizacao-e-letramento-dos-metodos-tradicionais-a-perspectiva-social-do-alfabetizar-letrando.html>>. Acesso em 06. Dez. 2016.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. 311 p.

MARTA, Eunice. O uso e a pronúncia das consoantes *c* e *s*. In: ? **CIBERDÚVIDAS da Língua Portuguesa [sitio]**. Lisboa, 2017. Disponível em: <<https://ciberduvidas.iscte-iul.pt>>. Acesso em 19. nov.2017.

MOOJEN, Sônia (Coord.) et al. **CONFIAS: Consciência fonológica instrumento de avaliação sequencial – Kit**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003 e 2008. 7p.

MORAES, Vinicius. Soneto da hora final in Vinicius de Moraes. In: **VM Cultural [sitio]**. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <<http://www.viniciusdemoraes.com.br>>. Acesso em 21. set. 2017.

MORAIS, Artur; LEITE, Tânia. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? In: MORAIS, Artur; ALBUQUERQUE, Eliana; LEAL, Telma (Org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 71-88.

OLSON, David R. **O mundo no papel**. Tradução de: Sérgio Bath. São Paulo: Ática, 1997. 342 p. Tradução de: *The world on paper – The conceptual and cognitive implications of writing and reading*.

CEARÁ. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **PAIC – Programa de Alfabetização na ADE Certa**. Fortaleza: SEDUC, 27.jan.2016. Disponível em: <<http://www.paic.seduc.ce.gov.br>>. Acesso em 02. fev. 2017.

ROCHA, Antonio Olinto Marques da. **Minidicionário Antônio Olinto da língua portuguesa**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2005.

ROCHA, Iúta Lerche Vieira (Org.) e MOREIRA, Nadja da Costa Ribeiro. **Cadernos de sala de aula: caderno II: o ensino do vocabulário: fundamentos e atividades**. Fortaleza: UFC. Departamento de Letras Vernáculas, Núcleo de Estudos da Língua Materna, 1996. 100 p.

SEABRA, Alessandra Gotuzo; CAPOVILLA, Fernando. **Alfabetização fônica: construindo competência de leitura e escrita**. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012. 332 p.

SEABRA, Alessandra Gotuzo; et al., **Alfabetização fônica computadorizada**. [CD-ROM] 3. ed. São Paulo: Memnon, 2010.

SEARA, Izabel; NUNES, Vanessa; LAZZAROTTO-VOLCÃO, Cristiane. **Fonética e fonologia do português brasileiro: 2º período**, Florianópolis: LLV/CCE/UFSC – 2011, 119 p.

SILVA, Myrian Barbosa da. **Leitura, ortografia e fonologia**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993. 110 p.

SILVA, Thaís Cristófaró ; YEHIA, Hani Camille . **Sonoridade em artes, saúde e tecnologia**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, 2009. Disponível em <<http://fonologia.org>>. Acesso em 16 nov. 2017.

SILVA, Thaís. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. 10. ed., São Paulo: Contexto, 2012. 275 p.

SILVA, Ana Cristina Conceição da. **Até a descoberta do princípio alfabético**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; Fundação para a Ciência e a Tecnologia; Gráfica de Coimbra, Ltda, 2003. 450 p.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2017. 384 p.

TEIXEIRA, Elizabeth Reis. **Os processos fonológicos da criança falante do português brasileiro**. *Jornal Brasileiro de Reabilitação* (ano 3, n. 10, v. 3, 1982) in ISSLER, Solange. **Articulação e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Lovise, 1996. p. 206–208.

TEIXEIRA, Hélio. Teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget. In: **Instituto-Helio-Teixeira.Org.[sitio]**. Maceio (AL), 8 dez. 2015. Disponível em: <http://www.helioteixeira.org/ciencias-da-aprendizagem/teoria-do-desenvolvimento-cognitivo-de-jean-piaget/> Acesso em 02. fev. 2017.

VIEIRA, Iúta Lerche. **Escrita, para que te quero?** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2005. 203 p. (Coleção Magister).

APÊNDICE A – Sílabas para colar nos vocábulos incompletos: atividade 02

JA	JA	JA	JA	JA	JA
----	----	----	----	----	----

JI	JI	JI	JI	JI	JI
----	----	----	----	----	----

JO	JO	JO	JO	JO	JO
----	----	----	----	----	----

JU	JU	JU	JU	JU	JU
----	----	----	----	----	----

_____ ELHO _____ BOIA _____ TO _____ NELA _____ RNAL
 _____ CARÉ _____ BUTICABA _____ DÔ _____ QUETA _____ RRA
 _____ IZ _____ VALI

APÊNDICE B – Vocábulos sugeridos para criação de rimas: atividade 03

Mala mel mingau amora amigo madeira
 Amarelo camelo mulher mamão amor limão

APÊNDICE C – Planilha para formação das sílabas: atividade 04

	<u>A</u>	<u>E</u>	<u>I</u>	<u>O</u>	<u>U</u>	<u>ÃO</u>
<u>F</u>						
<u>J</u>						
<u>M</u>						
<u>N</u>						

APÊNDICE D – Soneto da Hora Final de Vinicius de Moraes: atividade 08

SONETO DA HORA FINAL

(Vinicius de Moraes)

Será assim, amiga: um certo dia

Estando nós a contemplar o poente

Sentiremos no rosto, de repente

O beijo leve de uma aragem fria.

Ao transpor as fronteiras do Segredo

Eu, calmo, te direi: — Não tenhas medo

E tu, tranquila, me dirás: — Sê forte.

E como dois antigos namorados

Noturnamente triste e enlaçados

Nós entraremos nos jardins da morte.

Tu me olharás silenciosamente

E eu te olharei também, com nostalgia

E partiremos, tontos de poesia

Para a porta de treva aberta em frente.

APÊNDICE E – Manipulação de sílabas: atividade 13

ve-cha	do-lha-mo	rro-cho-ca	bo-ca-chim	lhor-me	lha-ca
lho-mo	cha-rra-bo	ra-ná-gua	sse-ta-a-pa	rro-ca-ça	rro-ba
lho-mi	ssa-pa-gem	pá-ro-ssa	sseio-pa	ssa-pre	bo-a-qui
rra-gue	gue-jo-ran-ca	das-te-guin	ta-rra-gui	jo-quei	rrão-to
lo-qui	qui-bo-lom	mi-cha-né	co-ria-rre	da-ri-que	va-chu

APÊNDICE F – Representações dos sons da letra R: atividade 18

Palavras com r com o mesmo som breve de (cadeira) /r/?	Palavras com rr com o mesmo som de (garrafa) /x/	Palavras com r com o mesmo som de estudar /f/	Palavras com r com som o mesmo de (rede) /h/

APÊNDICE G – Representações dos sons da letra X: atividade 19

Palavras escritas com x e com som de z	Palavras escritas com x e com som de ch	Palavras escritas com x e com som de ks	Palavras escritas com x e com som de ss	Palavras escritas com x e com som de s

APÊNDICE H – Representações dos sons da letra S: atividade 21

Palavras grafadas com s e som de /z/	Palavras grafadas com s e som de /s/	Palavras grafadas com ss, (todas apresentam som /s/).	Palavras grafadas com s, com som de /ʃ/	Palavras grafadas com s na sílaba medial

APÊNDICE I - QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS PAIS OU RESPONSÁVEIS PELOS MENORES

QUESTIONAMENTOS PARA OS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS PELA CRIANÇA

Nome: _____
 Data de nascimento: ____/____/____ Gênero: masc. () fem.()
 Idade: ____anos completos e meses
 Nome do responsável: _____
 Grau de parentesco do informante: _____ Idade: _____

1. CONDIÇÕES SÓCIO-CULTURAIS

1. Escolaridade dos pais e ou dos responsáveis

Nunca foi à escola	Pai	Mãe	Outro responsável
Ensino Fundamental (antigo 1º grau) incompleto	()	()	()
Ensino Fundamental (antigo 1º grau) completo	()	()	()
Ensino Médio (antigo 2º grau) incompleto	()	()	()
Ensino Médio (antigo 2º grau) completo	()	()	()
Superior incompleto	()	()	()
Superior completo	()	()	()

2. Tipo de escola que estudou:

Pai: () pública () particular
 Mãe: () pública () particular
 Outro responsável: () pública () particular

3. Tipo de atividade profissional (ocupação) atual:

Pai: _____
 Mãe: _____
 Responsável: _____

II. EXPERIÊNCIA ESCOLAR DA CRIANÇA

1. A criança cursou a pré-escola? () sim () não
 2. Onde cursou a pré-escola? () na escola onde estuda () em outra escola
 3. Ano que estuda atualmente? () 3º ano () 4º ano
 4. A criança já foi reprovada?
 () sim () não () uma vez () duas vezes () Mais de duas vezes

5. A criança tem alguma deficiência que possa comprometer o desempenho escolar?

() Sim, qual?

 () Não

APÊNDICE J – APLICAÇÃO DO PRÉ-TESTE E DO PÓS-TESTE DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA - CONFIAS



Aplicação do teste de Consciência Fonológica – CONFIAS (Pré-teste)



Aplicação do teste de Consciência Fonológica – CONFIAS (Pós-teste)

APÊNDICE L – FOTOS DA UTILIZAÇÃO DE JOGOS COM O ALFABETO MÓVEL: ATIVIDADE 06



Atividade 06 –
Os alunos completaram as lacunas das palavras utilizando o alfabeto móvel.



Atividade 06 –
Descobrir qual é a palavra preenchendo-a com o alfabeto móvel.

APÊNDICE M – FOTO DA EXECUÇÃO DO JOGO DA TRINCA MÁGICA - ATIVIDADE 09



Atividade 09 –
Jogo da trinca mágica para encontrar rimas por Brandão et al (2009, p. 62-4).

APÊNDICE N – FOTO DA EXECUÇÃO DO BINGO DA LETRA INICIAL – ATIVIDADE 09



Atividade 09 –
Bingo da letra inicial por Brandão et al (2009, p 62-4)

APÊNDICE O – FOTO DA FORMAÇÃO DE PALAVRAS COM A SÍLABA DADA



Atividade 09 –
Formação de palavras com a sílaba dada.

APÊNDICE P – FOTO DA APLICAÇÃO DO DOMINÓ COM IMAGENS E PALAVRAS



Atividade 16 –
Dominó com imagens e palavras. Capovilla e Capovilla (2000, p. 86-87)

ANEXO A – T.C.L.E. APRESENTADO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Nome da Pesquisa:

PESQUISADORA RESPONSÁVEL	ORIENTADOR
Jussara Maria Morais Feitoza	Prof. Dr. Ronaldo Mangueira Lima Júnior
Fone: (88) 9 8802 6565	ronaldojr@letras.ufc.br

Seu (sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar de um estudo que tem como objetivo investigar a contribuição do uso de técnicas do método fônico para estímulo da consciência fonológica a fim de facilitar a aquisição das relações grafofonêmicas e, conseqüentemente, proporcionar o desenvolvimento de habilidades na leitura em alunos do 3º e 4º ano do ensino fundamental.

O estudo compreende as seguintes fases: Inicialmente haverá uma avaliação individual dos níveis de leitura dos alunos matriculados no terceiro e no quarto ano do ensino fundamental I, em seguida, seu (sua) filho(a) participará juntamente com um pequeno grupo de crianças, de sessões semanais de reforço escolar com duração entre uma hora e uma hora e meia, realizadas na própria escola, durante o horário de aula ou durante as oficinas no período da tarde. Depois de concluídas as mediações, seu (sua) filho(a) fará novamente a avaliação de leitura aplicada antes das aulas de leitura com o intuito de avaliar o progresso obtido.

Todas as etapas do estudo serão realizadas pela própria e pesquisadora e você poderá retirar seu consentimento a qualquer momento, deixando seu (sua) filho(a) de participar da pesquisa, sem qualquer penalidade. Não há previsão de riscos ou desconforto para os alunos que participarem do estudo e você poderá receber informações sobre o andamento das atividades sempre que julgar necessário.

As informações obtidas pela pesquisadora poderão ser utilizadas em publicações científicas, com garantia do sigilo da identidade dos participantes.

Eu, _____, abaixo assinado, responsável por _____, fui devidamente esclarecido(a) sobre os objetivos, os procedimentos, os riscos e os benefícios da pesquisa intitulada **Contribuição do Método Fônico na Aquisição da Leitura** que tem como pesquisadora responsável a Professora Jussara Maria Morais Feitoza, e declaro que tenho pleno conhecimento dos direitos e das condições que me foram asseguradas, relacionadas a seguir:

1. Garantia de receber informações e esclarecimentos sobre as atividades realizadas em qualquer etapa da pesquisa;
2. A liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso traga prejuízo à continuidade do trabalho.
3. A segurança de que meu (minha) filho(a) não será identificado(a) e que será mantido o sigilo sobre as informações relacionadas à privacidade dele(a).

Portanto, declaro que concordo inteiramente com as condições que me foram explicadas e que, livremente, manifesto o consentimento da participação de meu (minha) filho(a) na referida pesquisa.

Juazeiro do Norte/CE, _____ de _____ de 2017

Assinatura do responsável

**ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DA GESTORA DA UNIDADE DE ENSINO PARA
REALIZAÇÃO DA PESQUISA**

AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA E COLETA DE DADOS

À diretora da escola

Prezada Sra. diretora

Solicito autorização para a coleta de dados da pesquisa **Contribuição do método fônico na aquisição da leitura**, de minha responsabilidade, como requisito para conclusão do mestrado em letras pela Universidade Federal do Ceará.

A pesquisa tem como objetivo principal investigar a contribuição do uso de técnicas do método fônico para estímulo da consciência fonológica a fim de facilitar a aquisição das relações grafofonêmicas e, conseqüentemente, proporcionar o desenvolvimento de habilidades na leitura em alunos do 3º e 4º ano do ensino fundamental I. A participação dos alunos será por meio de uma avaliação de leitura. Diante do resultado desta avaliação, serão formados grupos para aplicação de exercícios que facilitem a leitura. Essas aulas serão ministradas na própria escola e será necessário um espaço para esse fim. A participação na pesquisa não implica em nenhum risco ou constrangimento.

A participação desses alunos se dará de maneira voluntária e mediante assinatura do Termo de Consentimento e Livre e Esclarecido que segue anexo, que garante o anonimato dos participantes bem como a possibilidade de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento.

A coleta dos dados poderá iniciar em maio de 2017 e a conclusão do estudo se dará em março de 2018. Seus resultados poderão ser divulgados em artigos científicos e eventos científicos.

Coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento agora e no decorrer da pesquisa pelo e-mail: jussara-morais@hotmail.com e pelo telefone (88) 98802 6565.

Atenciosamente,

Jussara Maria Morais Feitoza

Autorizo a coleta de dados e realização da pesquisa de acordo com os termos expostos acima.

Juazeiro do Norte, _____ de _____ de 2017.

Diretora Administrativa

ANEXO C – TERMO DE ASSENTIMENTO ASSINADO PELOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Termo de Assentimento do Menor

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **CONTRIBUIÇÃO DO MÉTODO FÔNICO NA AQUISIÇÃO DA LEITURA**. Seus pais permitiram que você participe.

Queremos saber se a contribuição do uso de técnicas do método fônico para estímulo da consciência fonológica podem facilitar a aquisição das relações grafofonêmicas e proporcionar o desenvolvimento de habilidades na leitura em alunos do 3º e 4º ano do ensino fundamental I. Ou seja, se ensinando a criança desse jeito ela aprende a ler com mais facilidade.

As crianças que irão participar dessa pesquisa têm de 09 (nove) a 12 (doze) anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir. A pesquisa acontecerá assim: os alunos matriculados nas turmas do terceiro e quarto anos farão um teste de leitura, em seguida serão realizadas intervenções em uma das duas turmas, e por último farão um pós-teste. Para isso, será usado/a fichas, material impresso, lápis grafite, borracha, lápis colorido, papel, quadro branco, pincel, data show e software. O uso dos materiais especificados acima é considerado seguro e não traz riscos à saúde.

Há coisas boas que podem acontecer como: você conhecerá novas palavras, aprenderá a ler e poderá conhecer histórias interessantes. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa serão publicados, mas sem identificar as crianças que participaram dela.

Quando terminarmos a pesquisa iremos apresentar o trabalho na UFC, Universidade Federal do Ceará. Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar. Quem está acompanhando esta pesquisa é o Prof. Dr. Ronaldo Mangueira Lima Júnior. E-mail para contato: ronaldojr@letras.ufc.br.

Eu _____,
aceito participar da pesquisa **CONTRIBUIÇÃO DO MÉTODO FÔNICO NA AQUISIÇÃO DA LEITURA**, que tem o/s objetivo(s) elaborar e avaliar uma proposta didática de atividades que poderão auxiliar no desenvolvimento da consciência fonológica a fim de auxiliar no aprendizado da leitura. Entendi as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar furioso. A pesquisadora tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.
Juazeiro do Norte/CE, ____ de _____ de _____.

Assinatura do menor

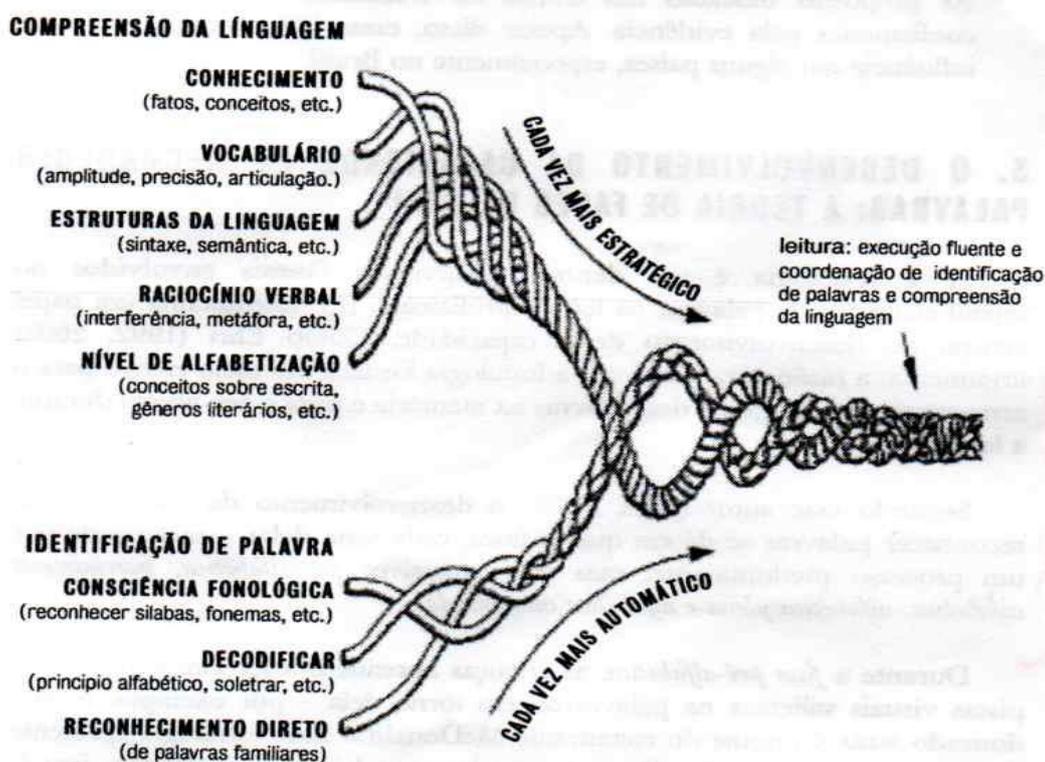
Prof.^a(a) Jussara Maria Morais Feitoza
Mestranda e Pesquisadora
Telefone para contato: (88) 98802 6565

ANEXO D – AS COMPETÊNCIAS DE LEITURA: APRENDER A LER E LER PARA APRENDER.

4. AS COMPETÊNCIAS DE LEITURA: APRENDER A LER E LER PARA APRENDER

Ler não é uma competência única, envolve uma série de habilidades. A Figura 2 oferece uma representação visual da relação entre essas competências (Scarborough, 2001).

Figura 2
Representação das competências de leitura de Scarborough



Uma análise exaustiva dos fatores que influenciam na leitura levou os autores do National Reading Panel (1998) a compilar um conjunto de competências e habilidades consideradas fundamentais para o processo de alfabetização, a saber:

- **Consciência fonológica** – isto é, a habilidade de prestar atenção aos sons da fala como entidades diferentes de seu sentido. A habilidade de reconhecer aliteração e rimas e a habilidade de contar sílabas nas palavras são indicadores de consciência fonológica.
- **Familiaridade com textos impressos**, incluindo a capacidade de

ANEXO E - IDENTIFICAÇÃO DA SÍLABA INICIAL: ATIVIDADE 01

Agora vamos circular as palavras que começam com a letra F.

MACACO	FEIO ✓	MESA	FÁCIL ✓
FACA ✓	CARRO	FAZENDA ✓	BOI
mato	feliz ✓	feijão ✓	fofo ✓
fe ✓	meu	fugir ✓	sapato
gato	farto ✓	camisa	fogo ✓
limo ✓	calça	pagar ✓	relógio

ANEXO F – MANIPULAÇÃO SILÁBICA: ATIVIDADE 02

JO ELHO ✓	JL BOIA ✓	JU TO ^E
JA CARÉ ✓	JA BUTICABA ✓	JO RNAL ✓
JU IZ ✓	JA VALI ✓	JU DÔ ✓
JA NELA ✓	JA RRA ✓	JA QUETA ✓

ANEXO G – IDENTIFICAÇÃO DE RIMA: ATIVIDADE 07

Vamos ligar as palavras que rimam.



dragão	alfinete ✓
menino	leão ✓
planeta	ventilador E
bonete	felão E
formiga	amarrado
pão	cometa ✓
flor	mão ✓
soldado	amiga E
computador	aumento ✓
vento	panca E
chapéu	onças ✓
dança	relojaria ✓
gato	mato ✓
cidade	ceu E
crianças	cometa E

ANEXO H – DITADO DE PALAVRAS COM SEGMENTAÇÃO SILÁBICA:

ATIVIDADE 11

Ditado	conexão do Ditado	
1 him-po-po-ta-mo E	him-po-pó-tamo	23 ha-bril E há-bil ✓
2 ha-li-cu E	há-li-to	24 he-ro-teu há-ro-te-ou ✓
3 hin-u E	hino	25 hor-pidi E hor-pe-de
4 ho-ne-tu E	ho-neto	
5 he-roí E	he-roí	
6 he-li-cóp E	he-li-cóp-te-ro	
7 hu-ma-no E	hu-ma-no	
8 hin-gi E	hi-gie-ne	
9 hi-na E	hi-na	
10 hi-a-tu E	hi-a-to	
11 Ho-na E	ho-na	
ho-j E	ho-je	
hu-mo E	hu-mo	
14 he-lu-ci E	hé-li-ce	
15 ho-tel E	ho-tel	
16 ho-mê E	ho-mem	
17 hu-mi-di E	hu-mil-de	
18 ha-pa-ti-gue E	he-pa-ti-te	
19 ha-bitu E	há-bi-to	
20 ho-na-ri E	ho-ná-rio	
21 hor-pi-tal E	hor-pi-tal	
22 he-bri E	he-bri	

ANEXO I – MANIPULAÇÃO SILÁBICA E COLAGEM DA PALAVRA

DESCOBERTA NO CADERNO: ATIVIDADE 13

-cha	ve	-pa	sseio	-ba	rrô
-chu	va	-pa	ssa	co	re -ria
-ca	bo	bo	rra	cha	mi
cho	rrô	-mo	lho	-mo	-lha
pá	ssaro	-me	lhor	-gue	rra
pre	ssa	to	rrão	pa	sse-a-ta
-ca	rrô-ça	-cha	mi-né	-ca	lha
				-quei	/jo

ANEXO J - IDENTIFICAÇÃO DE LETRA NA SÍLABA INICIAL:

ATIVIDADE 16



10) pinte as palavras
 em imagens que come
 çam com L

Lápis - herói - boné - lanterna
 aba Caxi - lata - chave - leite
 lixo - Cozeta - livro - Dança
 Louça - lareira - sapato - bota
 leão - laranja - lula - sapo
 lera - doçaria - lanche -
 feliz

ANEXO L - EXCLUSÃO DE FONEMA E FORMAÇÃO DE UM NOVO VOCÁBULO:

ATIVIDADE 19

Se eu tirar o [r] de prato fica -	pato ✓
Se eu tirar o [p] de prato fica -	trato ✓
Se eu tirar o [r] de broca fica -	boca ✓
Se eu tirar o [n] de conta fica -	coita ✓
Se eu tirar o [r] de broca fica -	boca ✓
Se eu tirar o [n] de mundo fica -	mundo e
Se eu tirar o [r] de broca fica -	boca e
Se eu tirar o [m] de tampa fica -	tapa e
Se eu tirar o [m] de sombra fica -	sobra e
Se eu tirar o [r] de calor fica -	calo e
Se eu tirar o [r] de colar fica -	cala e
Se eu tirar o [h] de bolha fica -	bola e
Se eu tirar o [i] de água fica -	áqua e
Se eu tirar o [i] de papai fica -	papa e

ANEXO M – IDENTIFICAÇÃO DOS SONS DA LETRA S: ATIVIDADE 21

Palavras grafadas com s e som de /z/	Palavras grafadas com s e som de /s/	Palavras grafadas com ss, (todas apresentam som /s/).	Palavras grafadas com s, com som de /ʃ/	Palavras grafadas com s na sílaba medial
be-rou-ro	ra-pa-to	as-ra-lta	Shei-la	gi-nás-ti-ca
a-ra	ran-to	as-si-mi-la	show-mi-co	ar-tis-ta
de-ze-ze	su-mir	as-su-to	show	den-tis-ta
ca-ri-ri-ri	si-no	as-so-a-to	shopping	
		pa-s-se-ar	Sha-ker-pea	te