



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MESTRADO PROFISSIONAL -**  
**PROFLETRAS**

**MARIA JOSÉ LEITE LIMA**

**CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E AS RELAÇÕES GRAFOFONÊMICAS: UMA**  
**PROPOSTA PARA O DESENVOLVIMENTO DA FLUÊNCIA E PRECISÃO**  
**LEITORAS DE ALUNOS COM DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE**

**FORTALEZA**

**2016**

MARIA JOSÉ LEITE LIMA

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E AS RELAÇÕES GRAFOFONÊMICAS: UMA  
PROPOSTA PARA O DESENVOLVIMENTO DA FLUÊNCIA E PRECISÃO LEITORAS  
DE ALUNOS COM DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE

Dissertação apresentada ao Programa de  
Mestrado Profissional em Letras, da  
Universidade Federal do Ceará, como requisito  
parcial à obtenção do título de Mestre em  
Letras.

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Lima Júnior

FORTALEZA

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

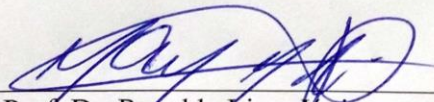
- L699c Lima, Maria José Leite.  
Consciência fonológica e as relações grafofonêmicas: uma proposta para o desenvolvimento da fluência e precisão leitoras de alunos com distorção idade-série / Maria José Leite Lima. – 2016.  
205 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Letras, Fortaleza, 2016.  
Orientação: Prof. Dr. Ronaldo Manguiera Lima Júnior.
1. Relações grafofonológicas. 2. Fluência e Precisão leitoras. 3. Proposta Didática . I. Título.
- CDD 400
-

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E AS RELAÇÕES GRAFOFONÊMICAS: UMA  
PROPOSTA PARA O DESENVOLVIMENTO DA FLUÊNCIA E PRECISÃO  
LEITORAS DE ALUNOS COM DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, da  
Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre  
em Letras

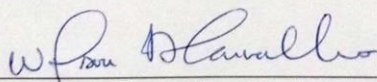
Aprovada em: 28/11/2016

BANCA EXAMINADORA



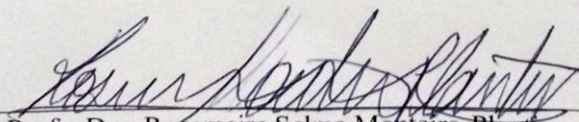
---

Prof. Dr. Ronaldo Lima Junior  
Universidade Federal do Ceará - UFC  
Orientador



---

Prof. Dr. Wilson Júnior de Araújo Carvalho  
Universidade Estadual do Ceará-UECE  
Membro Externo



---

Profa. Dra. Rosemeire Selma Monteiro-Plantín  
Universidade Federal do Ceará - UFC  
Membro Interno



Ao meu amado filho, Artur Gabriel, sempre tão companheiro e compreensivo. Por abdicar, tantas vezes da minha companhia e sempre me compreender, sem cobrar, mas sempre me apoiando e me ajudando quando mais precisava. Minhas noites de sono, meus dias de cansaço! Tudo valeu a pena porque eu sempre pude contar com seu carinho, apoio e compreensão.

A meus pais, que mesmo distantes, sempre acreditaram e torceram por mim!

À minha avó, Eva Torres, e ao meu avô, José Sousa (em memória).

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por nunca me deixar desistir e sempre me fortalecer.

Ao meu professor, orientador e exemplo: Professor Ronaldo Lima Júnior, por me orientar, incentivar, acalmar e sempre acreditar que tudo iria “dar certo!”

Ao meu grupo de amigas, tão queridas: Georgia, Vanderléia, Elbna, Mônica, Denise, Cássia, e as demais curicas, por torcerem e incentivarem a minha jornada acadêmica!

À Marta Lúcia, Josefa Marreiros e ao Antônio Alves, por me incentivaram desde à inscrição até a conclusão do curso.

A Clésio, por me ajudar em algumas etapas da pesquisa.

Aos amigos e amigas da segunda turma do PROFLETRAS, pessoas tão queridas e acolhedoras, que me receberam em seu Estado, de braços abertos, e se tornam uma nova família para mim!

À coordenação e todos os professores e professoras do PROFLETRAS, da UFC que ministraram aulas para nossa turma, dedicando tempo e atenção e nos fazendo acreditar na nossa capacidade de superar os obstáculos, que não foram poucos.

Aos alunos que aceitaram participar desta pesquisa e que demonstraram muita força de vontade ao permanecerem na escola por mais tempo.

Ao diretor e ao coordenador da escola-campo que me acolheram de forma incondicional e me apoiaram em todas as etapas da pesquisa.

O Senhor é meu pastor, nada me faltará!  
(Salmo 23)

## RESUMO

Este trabalho objetivou investigar aspectos da consciência fonológica e as relações grafofonêmicas no desenvolvimento da fluência e da precisão leitoras de alunos com distorção idade-série. O estudo foi dividido em quatro etapas: teste piloto, pré-teste, intervenção e pós-teste. Participaram do teste piloto 94 alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I de uma escola pública municipal de Fortaleza, CE. A partir do teste piloto, foram identificados os alunos com distorção idade-série, destes, 16 alunos formaram dois grupos da pesquisa: Grupo de Estudo, GE (8 alunos) e Grupo Controle GC (8 alunos). Para realização do Pré-teste e Pós-teste foram empregados dois instrumentos: Teste de Precisão e Fluência Leitora com base em Carvalho e Pereira (2009) e um Teste de Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial – CONFIAS (MOOJEN, 2011). Identificaram-se déficits na fluência e na precisão leitora, assim como baixo rendimento nas habilidades de manipulação fonêmica dos alunos com distorção idade/série, em proporções maiores do que nos alunos sem distorção. Foram organizadas e desenvolvidas 15 oficinas com procedimentos voltados para o desenvolvimento da consciência fonológica e a explicitação das relações grafofonêmicas dos alunos do GE. Após as oficinas, aplicou-se o pós-teste a fim de comparar os desempenhos dos alunos do GE e do GC e chegou-se a uma relação recíproca entre o baixo nível de consciência fonológica e o baixo desempenho na fluência e precisão leitoras. Percebeu-se que as metodologias voltadas para reflexão acerca dos mecanismos fonêmicos e a explicitação das relações grafo-fonológicas contribuíram para melhorar habilidades de leitura dos alunos do GE, os quais obtiveram ganhos mais expressivos em fluência, precisão e consciência fonológica do que os demais alunos. A partir dessas conclusões, foi elaborada uma proposta didática com instruções de aplicação aos professores, objetivando subsidiar o trabalho em sala de aula. A proposta contém uma sequência de 15 oficinas com atividades voltadas para a compreensão das relações grafofonêmicas e o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica, sua aplicação é indicada tanto para alunos que se encontram na fase inicial da aquisição da leitura, bem como para alunos com déficits em fluência e precisão leitoras.

**Palavras-chave:** Relações grafofonológicas. Fluência e Precisão leitora. Proposta Didática

## ABSTRACT

This work aimed to investigate aspects of phonological awareness and graphophonemic relations in the development of reading fluency and accuracy of students with age-grade distortion. The study was divided into four stages: pilot test, pre-test, intervention and post-test. A total of 94 students from the 5th grade of Elementary School I of a municipal public school in Fortaleza, CE, participated in the pilot test. From the pilot test, students with age-grade distortion were identified. Of these, 16 students formed two research groups: Study Group, GE (8 students) and Control Group GC (8 students). In order to perform the Pre-test and Post-test two instruments were used: Precision Test and Reading Fluency based on Carvalho and Pereira (2009) and a Phonological Consciousness Test: Sequential Assessment Tool - CONFIAS (MOOJEN, 2011). Deficits in reading fluency and accuracy were identified, as well as poor performance in the phonemic manipulation skills of students with age-grade distortion, with higher proportions than in students without distortion. Fifteen workshops were organized and conducted with procedures aimed at the development of phonological awareness and the explication of the graphophonemic relations to the students of the experimental group. After the workshops, the post-test was administered in order to compare the performances of the students from the experimental and control groups, reaching a reciprocal relation between the low level of phonological awareness and the low performance in reading fluency and accuracy. It was observed that the methodologies focused on the reflection of phonemic mechanisms and the explanation of the grapho-phonological relations contributed to improve reading skills of the students in the experimental group, who obtained more expressive gains in fluency, accuracy and phonological awareness than the other students. From these conclusions, a teaching proposal was elaborated with instructions of application to teachers, aiming to aid their work in the classroom. The proposal contains a sequence of 15 workshops with activities aimed at understanding the graphophonemic relations and the development of skills of phonological awareness. Its application is indicated both for students who are in the initial phase of reading acquisition as well as for students with deficits in reading fluency and accuracy.

**Keywords:** Graphological relations. Reading Fluency and Precision. Didactic Proposa

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Representação do modelo estruturalista de leitura.....	31
Figura 2	S1 – Síntese.....	75
Figura 3	F4- Identificação de rima.....	76
Figura 4	S7- Produção de rima.....	76
Figura 5	F1- Produção de Palavra que inicia com o som dado.....	77
Figura 6	F2 - Identificação de fonema inicial.....	108
Figura 7	F5 Síntese.....	108

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Resultados brasileiros no PISA e número de participantes.....	23
Tabela 2	Descrição dos participantes da pesquisa, segundo o grupo que compõem.....	70
Tabela 3	Identificação dos alunos dos dois grupos da pesquisa GE e GC.....	70
Tabela 4	Médias e desvios-padrão de cada teste para o grupo dentro da faixa etária e para o grupo fora da faixa etária.....	90
Tabela 5	Resultados do Teste T: Precisão, Fluência e Consciência Fonológica nos níveis da sílaba e do fonema e resultado geral de Consciência Fonológica (CF geral).....	91
Tabela 6	Média dos alunos do GE e do GC nos testes de precisão leitora.....	94
Tabela 7	Média dos alunos do GE e do GC nos testes de fluência leitora.....	101



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Evolução dos resultados do Brasil no Saeb (1995 a 2015) Proficiências médias em Língua Portuguesa.....	21
Gráfico 2	Comparação do desempenho em leitura: média nacional e os estados Pará, Piauí, Maranhão e Sergipe.....	22
Gráfico 3	Taxas da distorção idade-série no ano de 2015 -Média geral do Brasil, estado do Ceará e da escola-campo.....	25
Gráfico 4	Comparando as medianas e dispersões dos resultados de cada teste entre os “dentro da faixa etária” e “fora da faixa etária” .....	91
Gráfico 5	Alunos que obtiveram médias inferiores em pelo menos uma das avaliações do teste piloto.....	93
Gráfico 6	Médias da precisão leitora, GE e GC no Pré-teste e no Pós-teste.....	95
Gráfico 7	Demonstrativo dos erros do GE e do GC no Pré-teste e no Pós-teste.....	100
Gráfico 8	Comparativo das médias do GE e do GC em Fluência leitora no Pré-teste e no Pós-teste.....	102
Gráfico 9	Desempenho dos alunos do GC em fluência leitora no Pré-teste e no Pós-teste.....	103
Gráfico 10	Desempenho dos alunos do GE em fluência leitora no Pré-teste e no Pós-teste.....	103
Gráfico 11	Porcentagem de acertos dos 16 participantes da pesquisa (GE e GC) em cada item avaliado na Prova de Consciência Fonológica -PCF (Pré-teste).....	104
Gráfico 12	Comparação dos resultados do GE e do GC na PCF: médias gerais.....	109
Gráfico 13	Resultados individuais dos alunos do GE na PCF.....	110
Gráfico 14	Resultados individuais dos alunos do GC na PCF.....	110
Gráfico 15	Comparação dos resultados do GE e do GC nos itens relacionados à sílaba, aos elementos intrassilábicos (rima) e ao fonema.....	111

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Taxas nacionais de reprovação dos alunos do Ensino Fundamental, do 5º ao 9º ano.....	24
Quadro 2	Taxas nacionais de abandono escolar dos alunos do Ensino Fundamental, do 5º ao 9º ano.....	24
Quadro 3	Taxas de distorção idade série dos alunos do Ensino Fundamental, no Brasil, no Estado do Ceará, e na escola-campo.....	25
Quadro 4	Representação das sílabas no português brasileiro.....	42
Quadro 5	Categorização de erros decorrentes de estratégias cognitivas.....	51
Quadro 6	Representativo dos grafemas que representam um único fonema no Português Brasileiro com respectivos exemplos.....	53
Quadro 7	Representativo dos grafemas que representam um único fonema no Português Brasileiro com respectivos exemplos (continuação) .....	53
Quadro 8	Representação do grafema “s”, cujos fonemas podem ser /s/ ou /z/.....	54
Quadro 9	Representação do grafema “g”, cujos fonemas podem ser /ʒ/ ou /g/.....	54
Quadro 10	Representação do grafema “e” cujos fonemas podem ser /e/ ~ /i/ e grafema “e” cujos fonemas são /j/ /i/.....	55
Quadro 11	Representação do grafema “o” com representação fonêmica /o/ ~ /o/ /w/ e do grafema “o” com representação fonêmica /w/ /u/.....	56
Quadro 12	Norma de velocidade de leitura oral (Ensino Fundamental I e II).....	64
Quadro 13	Escala de precisão na leitura oral.....	65
Quadro 14	Categorias dos “erros”, ou processos, identificados nos testes de leitura oral dos alunos e respectivos exemplos.....	73
Quadro 15	Os itens e os níveis de consciência fonológica avaliados na PCF.....	75
Quadro 16	Palavras do texto: O burro morto (oficina 09).....	84
Quadro 17	Atividades realizadas pelos alunos (oficina 11).....	86
Quadro 18	Palavras reais e palavras inventadas (oficina 15).....	89
Quadro 19	Comparativo dos erros dos 8 alunos do GE no Pré-teste e no Pós-teste.....	97
Quadro 20	Comparativo dos erros dos 8 alunos do GC no Pré-teste e no Pós-teste.....	97

Quadro 21	Erros de leituras decorrentes de trocas de fonemas de AV 05.....	98
Quadro 22	Ocorrência de erros de leitura decorrentes da não utilização das regras de neutralização entre as vogais /e/ e /i/ e /o/ e /u/ no final de vocábulos em sílabas átonas.....	99
Quadro 23	Desempenho do GE nos itens S4 e S7 (nível intrassilábico)..	105
Quadro 24	Desempenho do GC nos itens S4 e S7.....	106
Quadro 25	Desempenho do GE nos itens relacionados ao fonema.....	106
Quadro 26	Desempenho do GC nos itens relacionados ao fonema.....	107
Quadro 27	Alunos do GE que demonstraram aumento no número de acertos na PCF.....	111

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	20
<b>2.1 Desempenho em leitura: um olhar sobre os resultados nacionais</b> .....	20
<b>2.2 A leitura</b> .....	28
<b>2.2.1 Modelos teóricos de leitura</b> .....	29
2.2.1.1 Modelos ascendentes (bottom-up) de leitura .....	30
2.2.1.2 Modelos descendentes (top-down) de leitura .....	32
2.2.1.3 Modelos interativos de leitura .....	34
2.2.1.4 Modelo de processamento da leitura: duplo-processo ou dupla rota.....	36
<b>2.3 A consciência fonológica</b> .....	37
2.3.1 Consciência fonológica: uma abordagem conceitual .....	38
2.3.2 Consciência do nível da sílaba .....	40
2.3.3 Consciência das unidades intrassilábicas .....	42
2.3.4 A consciência fonêmica .....	44
2.3.5 Consciência fonológica, pontos de discordância.....	46
<b>2.4 As relações grafofonêmicas</b> .....	47
2.4.1 Erros de leitura e as relações entre fonemas e grafemas.....	49
2.4.2 Regras de descodificação .....	53
2.4.3 As regras de correspondência grafofonêmica independentes do contexto.....	53
2.4.4 As regras de correspondência grafofonêmica dependentes do contexto .....	54
<b>2.5 Os métodos de alfabetização</b> .....	56
2.5.1 Classificação dos métodos de alfabetização .....	58
<b>2.6 Três dimensões da leitura: fluência, precisão e compreensão</b> .....	62
2.6.1 Fluência .....	62
2.6.2 Precisão .....	64
2.6.3 Compreensão .....	66
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	68
<b>3.1 A escolha da escola-campo e os instrumentos de autorização de participação na pesquisa</b> .....	68
<b>3.2 Participantes da pesquisa</b> .....	68
<b>3.3 Procedimentos, métodos e instrumentos</b> .....	71
3.3.1 Os pré-testes .....	71

<b>3.3.2 A intervenção</b> .....	77
3.3.2.1 <i>As oficinas</i> .....	78
3.3.2.2 <i>Considerações sobre as oficinas</i> .....	89
<b>3.3.3 Os pós-testes</b> .....	89
<b>4 ANÁLISES DE DADOS E DICUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	90
<b>4.1 Teste piloto</b> .....	90
<b>4.2 Resultados no teste de Precisão</b> .....	94
<b>4.3 Resultados nos testes de Fluência leitora</b> .....	101
<b>4.4 Resultados na Prova de Consciência Fonológica (PCF)</b> .....	104
<b>5 CONCLUSÕES</b> .....	113
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	118
<b>APÊNDICE A</b> - Termo de autorização para realização de pesquisa e coleta de dados.....	124
<b>APÊNDICE B</b> - Termo de consentimento livre e esclarecido.....	126
<b>APÊNDICE C</b> - Letra de música, texto com lacunas: oficina 1.....	128
<b>APÊNDICE D</b> - Letra de música e atividades: oficina 2.....	129
<b>APÊNDICE E</b> - Texto com imagens e lacunas: oficina 3.....	131
<b>APÊNDICE F</b> - Textos em versos: oficina 04.....	132
<b>APÊNDICE G</b> - Identificação da sílaba medial e produção de novas palavras: oficina 05.....	133
<b>APÊNDICE H</b> - Fichas com palavras e sílabas: oficina 6.....	134
<b>APÊNDICE I</b> - Texto “O santo do monte” e lista: oficina 7.....	135
<b>APÊNDICE J</b> - Texto “O burro morto”: oficina 8.....	136
<b>APÊNDICE K</b> - Roteiro para atividades: oficina 10.....	137
<b>APÊNDICE L</b> - Orientações: oficina 11.....	138
<b>APÊNDICE M</b> - Atividade síntese fonêmica: oficina 12.....	139
<b>APÊNDICE N</b> - Adição e subtração de fonemas orientações: oficina 13.....	140
<b>APÊNDICE O</b> - Contagem e manipulação de fonemas - roteiro da atividade: oficina 14.....	142
<b>APÊNDICE P</b> - Consciência fonêmica (inversão de fonemas): oficina 15.....	143
<b>APÊNDICE Q</b> - Lista de frequência dos participantes das oficinas.....	144
<b>APÊNDICE R</b> – Proposta Didática.....	145
<b>ANEXO A</b> – Conto: “O menino e o padre” (texto do aluno).....	183
<b>ANEXO B</b> – CONFIAS, Consciência fonológica: instrumento de avaliação sequencial...184	
<b>ANEXO C</b> - Oficina 1 (atividade dos alunos) .....	190

<b>ANEXO D - Oficina 2 (atividades dos alunos) .....</b>	<b>192</b>
<b>ANEXO E - Oficina 3 (atividades dos alunos) .....</b>	<b>194</b>
<b>ANEXO F - Oficina 3 (atividade complementar).....</b>	<b>195</b>
<b>ANEXO G- Oficina 4 (atividades dos alunos) .....</b>	<b>199</b>
<b>ANEXO H - Oficina 5 (atividades dos alunos) .....</b>	<b>201</b>
<b>ANEXO I - Oficina 7 (atividades dos alunos).....</b>	<b>203</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Saber descodificar, interpretar e usar signos linguísticos são habilidades vitais para o exercício da cidadania. São exigências básicas de uma sociedade letrada, cujas informações circulam de forma vertiginosa. Não é preciso fazer esforço para percebermos que, em todos os ambientes, a linguagem verbal está presente, especialmente em sua forma escrita. São *outdoors*, cartazes, notícias veiculadas nos mais diversos meios, internet, jornais, revistas, e tudo isso, sem contar com as informações contidas nos livros. Pensando apenas nesses exemplos, já podemos perceber a importância da leitura para compreensão do mundo que nos cerca. Assim, a cada dia, torna-se ainda mais necessário o aprendizado da leitura e a apropriação dos mecanismos de compreensão e produção de textos, pois isto significa hoje a possibilidade de participação enquanto cidadão da sociedade do conhecimento.

A leitura e a escrita são fatores determinantes para interação social, e a escola tem papel primordial de garantir o aprendizado dessas habilidades. Assim, concordamos com Bortoni-Ricardo (2013, p.63), pois “assumimos a concepção de leitura como prática social: um instrumento de aprendizagem do aluno que necessita de mediação do professor para alcançar níveis desejáveis de compreensão”. Ler nunca foi tão necessário quanto nos dias atuais. Contudo, embora tenhamos muito mais acesso à escola, grande parcela da sociedade não consegue se apropriar dos mecanismos que garantem a proficiência leitora. Pois, o ato de ler envolve muito mais que a descodificação<sup>1</sup> de signos. É preciso automatização dos processos de descodificação, a fim de que os alunos possam empregar sua atenção em outros aspectos mais gerais do texto, construindo, assim, a significação textual, resultado do emprego eficiente dos diversos procedimentos envolvidos na leitura.

Os altos índices de reprovação e evasão escolar demonstrados nos resultados divulgados todos os anos, no país, colocam-nos diante de uma questão muito séria: por que o nosso sistema educacional não consegue garantir a igualdade da aprendizagem a todos os alunos?

Sabemos que a oferta do acesso à escola pública hoje, alcança patamares desejados, por outro lado, a garantia da permanência e a aprendizagem não ocorrem na mesma proporção. Além disso, os resultados do desempenho dos alunos que conseguem chegar às etapas finais de cada modalidade da educação básica, também são desanimadores.

---

<sup>1</sup> Embora alguns autores usem os termos “descodificação” como sinônimo do termo “decodificação”, nesta pesquisa, empregamos o primeiro termo ao nos referir ao processo de leitura, aceitando, assim, a proposta de Scliar Cabral (2004). Todavia, nas citações diretas, manteremos o termo empregado pelo autor.



No tocante à leitura, pesquisas apontam que o desempenho dos nossos alunos, especialmente daqueles que fazem uso da escola pública, fica muito aquém do esperado. Os fatores que contribuem para esse baixo desempenho são vários, dos quais podemos citar a falta de acesso a materiais impressos como livros, revistas, jornais, entre outros, uma vez que grande parcela desses alunos só tem acesso a esses materiais na própria escola.

O meio cultural também pode ser fator determinante, pois muitas famílias não percebem a educação escolar como essencial para a participação nos bens produzidos socialmente, o que resulta em falta de incentivo e apoio familiar. Fatores socioeconômicos também podem influenciar diretamente na aprendizagem dos alunos, de forma que muitos precisam dividir o tempo de estudo com outros afazeres a fim de garantir a própria subsistência.

Além disso, a pouca apropriação de métodos de alfabetização, por parte de professores contribuem para os fracos resultados que a escola pública vem demonstrando. A este respeito, Bortnoni-Ricardo (2010) aponta que além das dificuldades pedagógicas, é preciso considerar que a formação dos professores vem negligenciando aspectos relacionados às dimensões prática e metodológicas em benefício de uma suposta superioridade de conteúdos teóricos. A mesma autora, ao citar a educadora Eunice Durham, é enfática ao afirmar que as faculdades de pedagogia formam professores incapazes de fazer o básico, segundo ela, esses professores apresentam limitações elementares inerentes ao trabalho do professor. Neste ponto, acreditamos que é fundamental uma política séria voltada tanto para a formação como para a valorização desses profissionais.

Como não pretendemos discutir sobre cada um desses aspectos, voltaremos, apenas, para aqueles relacionados à não apropriação dos mecanismos de descodificação das palavras: a consciência fonológica e as relações grafofonêmicas, dois aspectos, ao nosso ver, determinantes para o reconhecimento de palavras no texto e a construção da precisão e da fluência em leitura. A descodificação não é um fim, mas um meio de se chegar aos processos mais complexos que envolvem o ato de ler. Sem a automatização dos processos de descodificação, o aluno não consegue avançar a níveis mais elevados no processo da leitura, por isso, é imprescindível que este aspecto seja desenvolvido, especialmente, nos anos iniciais da escolarização.

Este trabalho, portanto, teve como objetivo investigar aspectos da consciência fonológica e as relações grafo-fonêmicas no desenvolvimento da fluência e da precisão leitoras de alunos de 5º ano do Ensino Fundamental I, com distorção idade/série. Pretendemos também, organizar e desenvolver um conjunto de atividades voltadas para a reflexão e o reconhecimento das relações grafo-fonológicas a fim de subsidiar o trabalho em sala de aula, portanto, o produto final da pesquisa será uma proposta didática, voltada para professores que trabalham com o

ensino da leitura no ensino fundamental, a qual poderá ser aplicada tanto no Fundamental I quanto em turmas do Fundamental II.

Acreditamos que atualmente, nas escolas públicas do país, um grande número de alunos, por não conseguirem desenvolver habilidades mínimas de leitura vão ficando retidos na mesma série e/ou abandonam a escola, além disso, os poucos resultados no desempenho da leitura, nos levam às seguintes perguntas:

1. Qual é a diferença na fluência e precisão leitoras de alunos dentro e fora de faixa etária no 5º ano do Ensino Fundamental I?
2. Qual é a relação entre o baixo nível de consciência fonológica e o baixo desempenho em precisão e fluência na leitura?
3. Qual é a influência de metodologias voltadas para o desenvolvimento da consciência fonológica e da compreensão das relações grafo-fonêmicas no aumento da precisão e a fluência leitoras de alunos com distorção idade/série?

Diante dessas perguntas, formulamos as seguintes hipóteses de pesquisa:

- a) Os alunos com distorção idade-série apresentam desempenho inferior em fluência e precisão leitora em relação aos alunos que se encontram dentro da faixa etária correta;
- b) Acreditamos que o baixo nível de desenvolvimento da consciência fonológica e a pouca compreensão das relações grafo-fonêmicas podem estar relacionados ao baixo nível de fluência e precisão leitora de alunos com distorção idade-série;
- a) Pensamos que as habilidades relacionadas à manipulação fonêmica e a explicitação das relações grafo-fonológicas podem ajudar a corrigir atrasos na leitura de alunos com distorção idade-série, aumentando, assim, tanto a fluência quanto a precisão na leitura.

Entendemos por consciência fonológica um conjunto de habilidades que vão desde o nível da sílaba até os mais variados aspectos fonêmicos. Este conjunto de habilidades, destacadas aqui como fundamentais para o desenvolvimento da leitura, pode ser, resumidamente, definido como “a capacidade para representar conscientemente unidades ou propriedades fonológicas” (CARVALHO, 2003, p.46). Concordamos com Capovilla e Seabra (2011, p.77) ao destacar que as habilidades que compõem a consciência fonológica “são muito importantes para permitir a leitura por decodificação fonológica”, e acrescentamos que elas podem ajudar na ampliação das possibilidades de apropriação dos níveis de leitura, por meio da rota lexical, o que é indispensável na formação de leitores precisos e fluentes.

O outro aspecto enfatizado neste trabalho é a explicitação das relações grafo-fonológicas como um dos princípios para compreensão e utilização do sistema alfabético. Sabemos, entretanto, que estes dois aspectos, a consciência fonológica e as relações grafo-

fonêmicas veem perdendo espaço entre os alfabetizadores, que talvez por não saberem como lidar com eles, ou por não os perceberem como parte fundamental da formação de leitores, preferem trabalhar com aspectos mais globais no ensino da leitura.

Ao tratarmos desses dois aspectos como objetos de estudo, esperamos suscitar novos debates e ampliar o conhecimento acerca dessa temática, em especial, apontando para sua importância no desenvolvimento da leitura de alunos que já deveriam ter se apropriado desses mecanismos, mas que por motivos diversos, encontram-se com déficits de leitura.

Finalizando este capítulo introdutório, passaremos a uma breve apresentação dos capítulos subsequentes, a começar pelo Capítulo 2, no qual apresentamos os fundamentos teóricos que deram suporte a nossa pesquisa. Este foi dividido em seis seções. Na primeira seção, Desempenho em leitura: um olhar sobre os resultados nacionais, tratamos sobre os resultados negativos relacionados aos níveis de leitura dos alunos do país, especialmente, daqueles que são oriundos da escola pública. Destacamos dados fornecidos pelo Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf)<sup>2</sup>, Prova Brasil, resultados do Pisa<sup>3</sup> e dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que trata dos rendimentos, da reprovação e abandono escolar dos alunos brasileiros.

Na seção A leitura, abordamos alguns aspectos conceituais da leitura; apresentamos três modelos teóricos de leitura: o modelo ascendente (*bottom-up*), o modelo descendente (*top-down*) e o modelo interativo de leitura. Fazemos, também, um esboço das principais características do modelo de processamento da leitura: duplo processo ou dupla rota. Como base teórica, nesta temática, apoiamos-nos principalmente em Morais (1996); Kato (1998); Kleiman (2011); e Dehaene (2012).

Na seção A consciência fonológica, tratamos de conceitos e níveis da consciência fonológica, bem como de diferentes pontos de vista sobre a relação desta com a aquisição da leitura. Aqui, nos fundamentamos em Alves (2012); Scherer (2012); MOOJEN (2011); Carvalho (2003) e Lamprecht e col. (2004).

Na seção As relações grafofonêmicas, destacamos a importância da compreensão de regras grafofonêmicas para apropriação do sistema alfabético. Apontamos alguns erros de

---

<sup>2</sup> É uma pesquisa idealizada em parceria entre o Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa e realizado com o apoio do IBOPE Inteligência com o objetivo de mensurar o nível de alfabetismo da população brasileira entre 15 e 64 anos, avaliando suas habilidades e práticas de leitura, de escrita e de matemática aplicadas ao cotidiano. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/Paginas/default.aspx>. Acesso em: 13 out. 2016.

<sup>3</sup> Programa Internacional de Avaliação de Alunos que é um exame reconhecido mundialmente por avaliar o desempenho de estudantes em matemática, ciências e leitura. A prova é aplicada a cada três anos em alunos que concluem o ciclo básico de ensino.

leitura e a relação deles com os fonemas e os grafemas; destacamos, também, algumas regras de decodificação. Nosso suporte teórico foi, principalmente, Scliar-Cabral (2003); Lemle (2004); Aquino (2011).

Na seção Os métodos de alfabetização, fazemos uma revisão de alguns métodos de alfabetização, apresentando também uma classificação desses métodos de acordo com Kato (1999), Morais (1996) e Galvão e Leal (2005).

Na última seção, *Três dimensões da leitura*, abordamos as três dimensões empíricas da leitura: fluência, precisão e compreensão. Carvalho e Pereira (2009) e Rasinski (2004) são os principais autores em quem nos apoiamos para tratar dessa temática.

O capítulo seguinte, Metodologia, foi dividido em três seções, a primeira *A escolha da escola-campo e os instrumentos de autorização de participação na pesquisa*, nesta apresentamos a escola-campo e os instrumentos de autorização para participação na pesquisa. Em seguida, na seção Participantes da pesquisa, destacamos os participantes e os critérios de formação dos grupos da pesquisa. Na seção seguinte, Procedimentos, métodos e instrumentos, discutimos sobre os procedimentos, métodos e instrumentos utilizados na pesquisa, a fim de avaliar fluência e precisão leitora e a consciência fonológica. Tratamos dos pré-testes e dos respectivos resultados, descrevemos as oficinas realizadas na intervenção e, por fim, falamos do pós-teste que foi realizado com objetivo de comparar as médias e os resultados em relação ao pré-teste.

No capítulo Análises de dados e discussão dos resultados, temos quatro seções: *Teste piloto*, referimo-nos ao teste que norteou a divisão dos grupos da pesquisa e serviu de parâmetro para a definição das médias em cada teste. Na seção *Resultados no teste de Precisão*, apresentamos os resultados obtidos no teste de precisão leitora, através da comparação dos dados do pré e do pós-testes. Na sequência, a seção *Resultados nos testes de fluência leitora*, comparamos o desempenho dos alunos no pré e no pós-teste de fluência leitora. E, por fim, na seção *Resultados na Prova de Consciência Fonológica -PCF*, fazemos as considerações acerca dos aspectos envolvidas na PCF, e destacamos os resultados de cada grupo.

Por fim, chegamos às Conclusões, aqui, evidenciamos nossas conclusões e apontamos as contribuições do nosso trabalho para o contexto em que estamos inseridos.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, abordamos os princípios teóricos que fundamentam este trabalho, a começar por alguns dados que demonstram o desempenho em leitura de nossos alunos, em especial, daqueles oriundos da escola pública brasileira. Depois, voltaremos o nosso olhar para aspectos que envolvem a leitura, sua definição, as dificuldades relacionadas à apropriação dessa habilidade, e alguns modelos de leitura. Em seguida, abordaremos a consciência fonológica, apontando sua importância para o desenvolvimento de habilidades de leitura de alunos com distorção idade-série. Apresentaremos, ainda, as relações grafofonêmicas e a importância da compreensão, apropriação e aplicação desse conhecimento para ampliação da precisão e da fluência leitora. Revisamos também os métodos de alfabetização, bem como a classificação desses métodos. Por fim, destacamos os aspectos que estão intrinsecamente relacionados à fluência e precisão em leitura, dois fatores determinantes para formação de leitores.

### 2.1 Desempenho em leitura: um olhar sobre os resultados nacionais

Com frequência, deparamo-nos com resultados negativos relacionados aos níveis de leitura dos alunos do país. E, enquanto profissionais da educação, que lidamos diretamente com o ensino dessa competência, inquietamo-nos por não encontrar as fórmulas para ensinar a ler. Apesar de saber que fórmulas prontas não existem, discutir os problemas que estão por trás das dificuldades de aprendizagem da leitura é uma forma de procurar alternativas, pois, esses resultados apontam para uma situação urgente: apesar de todos os esforços, os números são preocupantes, nossos alunos estão distantes de se tornarem leitores competentes.

[...] os números do iletrismo funcional (ou seja, a incapacidade real de ler e escrever o material necessário ao trabalho e à vida de cidadão, apesar da passagem pela escola e até a obtenção de certificados) impressionam aqueles que leem as estatísticas, quer dizer, os letrados (MORAIS, 1996, p. 17).

A partir das proposições de Morais (1996), e com base em outros dados aqui referidos, não há como negar que a escola vem falhando com grande parcela da população. Dados como os fornecidos pelo INAF nos deixam em alerta: “o percentual da população alfabetizada funcionalmente foi de 61% em 2001 e em 2011 esse número passou para 73%, mas

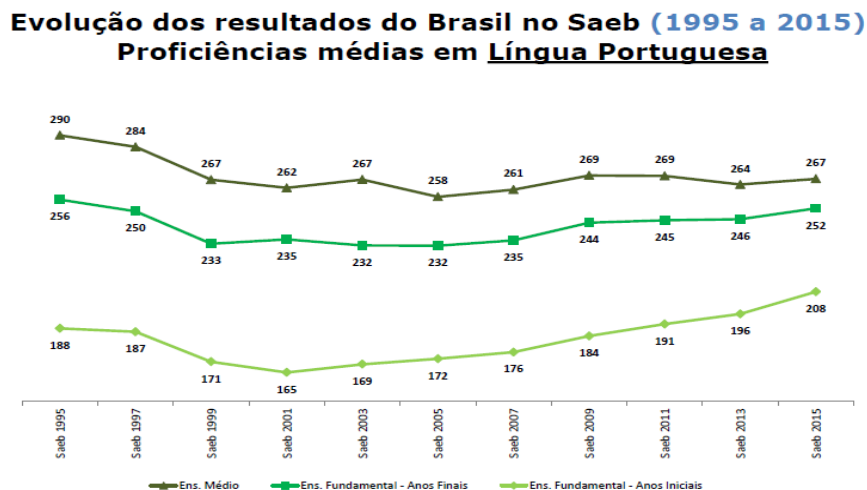
penas um, em cada 4 brasileiros domina plenamente as habilidades de leitura, escrita e matemática”<sup>4</sup>.

De acordo com dados do Saeb/Prova Brasil, realizado em 2011, disponíveis em Brasil (2012), verificamos que a média de proficiência leitora dos alunos brasileiros ficou abaixo do desejável, pois em uma escala que vai de 0 a 9, a média nacional do 5º ano foi de 190,58 pontos (nível 3), esse nível compreende as pontuações que vão de 175-200 pontos; do 9º ano, foi de 243 pontos, (nível 5) cuja escala é de 225-250 pontos; e na 3ª série do Ensino Médio, foi de 267, 63 pontos (nível 6) em uma escala de 250-275 pontos.

Ao comparar os níveis de proficiência entre as três etapas da educação básica, poderia nos ocorrer que há gradativa melhora com o aumento da escolaridade, o que obviamente é inegável; entretanto, há de se considerar que grande parte dos alunos que estão na primeira etapa do Ensino Fundamental I não chegarão a cursar o Fundamental II e muito menos o Ensino Médio, visto que, infelizmente, a educação no país ainda é muito excludente.

Em 2015, na última versão da avaliação realizada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), os resultados mostram evolução na proficiência leitora. Conforme podemos acompanhar no Gráfico 1 a seguir.

**Gráfico 1 - Evolução dos resultados do Brasil no SAEB (1995 a 2015) - Proficiências médias em Língua Portuguesa**



Fonte: Sistema de Avaliação da Educação Básica. Edição 2015. Resultados. Brasília-DF, Setembro de 2016. Disponível em: <http://www.agenciabrasilia.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2016/09/analise-proficiencia-ensino-brasileiro-ideb-2015.pdf>.

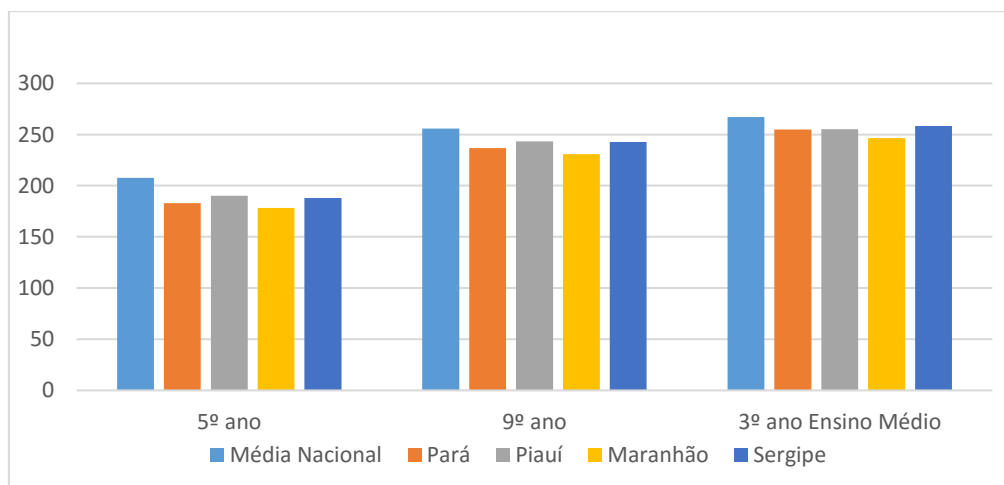
<sup>4</sup> Inaf 2011/2012 - Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa mostram evolução do alfabetismo funcional na última década. 05/02/2012. Disponível em: < [http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinabrazil/Paginas/inaf2011\\_2012.aspx](http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinabrazil/Paginas/inaf2011_2012.aspx)>. Acesso em: 20 set. 2015.

A princípio, estes dados nos conduzem a uma onda de otimismo, pois revelam que nossos alunos tiveram desempenho melhor do que em anos anteriores. Os esforços de professores, e alguns gestores, municipais e estaduais, resultam em avanços, que embora não sejam suficientes, demonstram que a realidade pode ser transformada. Alguns estados, especialmente das regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste, vêm apresentando desempenho melhor do que a média nacional, como é o caso de Minas Gerais, cuja média de proficiência em leitura, no 5º ano, foi de 220,7 e, no 9º ano, foi de 258,6. São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Rio de Janeiro, entre outros, também obtiveram médias maiores que a nacional, nos três anos escolares avaliados.

No caso, do estado do Ceará, é importante ressaltar que ele foi o único do Nordeste que apresentou média maior que a nacional, 212,6, no 5º ano; 255,7 no 9º ano. Quanto ao Ensino Médio, ficou um pouco abaixo da média nacional, 256,6. Os dados, entretanto, precisam ser vistos com cautela, pois podem esconder imensa desigualdade entre alunos de escolas municipais e estaduais, urbanas e rurais, às vezes, no mesmo sistema de ensino.

Essas diferenças também ocorrem nos desempenhos dos alunos, a depender da região, do estado, ou município, em que a escola está localizada, o que aponta para desigualdades existentes no país, em relação à garantia da aprendizagem. Para exemplificar, vejamos os resultados dos estados Pará, Piauí, Maranhão e Sergipe, em comparação à média nacional nos desempenhos em Língua Portuguesa.

**Gráfico 2** - Comparação do desempenho em leitura: média nacional e os estados Pará, Piauí, Maranhão e Sergipe



Fonte: Adaptado do Sistema de Avaliação da Educação Básica. Edição 2015. Resultados. Brasília-DF, setembro de 2016

Esses dados nos inquietam, pois, a educação, assim como o direito à cidadania plena, deveria ser um direito de todos, mas o Gráfico 2 revela que a depender do estado, essa



igualdade não existe, pois, estados mais pobres, como Maranhão, Piauí, Pará e Sergipe, no exemplo, acima, ficaram com médias mais baixas do que a média nacional, o que pode ser um agravante das desigualdades sociais.

Em comparação com resultados internacionais, apesar dos avanços, o Brasil também demonstra desempenho insatisfatório em relação a outros países que participam do PISA<sup>5</sup>. Através dos dados fornecidos na última década, podemos acompanhar o desempenho em leitura dos alunos brasileiros avaliados pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos.

**Tabela 1** - Resultados brasileiros no PISA e número de participantes

	2000	2003	2006	2009	2012
Participantes	4.893	4.452	9.295	20.127	18.589
Leitura	396	403	393	412	410

Fonte: Relatório Nacional PISA 2012 - Resultados brasileiros. São Paulo – SP, 2012

De 2000 para 2003, o país obteve 7 pontos a mais, entretanto, essa evolução não ocorreu na edição seguinte, pois, em 2006, houve queda de 10 pontos em relação a 2003. Na edição seguinte, 2009, novamente, tivemos aumento, este, por sua vez, foi um pouco mais significativo, 19 pontos, pois o país somou 412 pontos. Entretanto, em 2012, o desempenho dos estudantes brasileiros em leitura piorou em relação a 2009. Já que o país obteve apenas 410 pontos em leitura, dois a menos do que a sua pontuação na última avaliação. Comparando os nossos resultados com a média dos alunos dos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que também participaram da avaliação, obtivemos 86 pontos a menos que a média desses países. Isso fez com que o país ficasse com a 55<sup>a</sup> posição no *ranking* de leitura. Os dados ainda apontam que quase metade (49,2%) dos alunos brasileiros não alcançou o nível 2 de desempenho na avaliação que tem como teto o nível 6. De acordo com esses dados<sup>6</sup>, comprovamos a incapacidade desses alunos em deduzir informações do texto, de estabelecer relações entre diferentes partes do texto, ou seja, eles simplesmente não conseguem compreender nuances da linguagem.

Outros dados que também nos informam dos problemas dos sistemas educacionais do país, são os referentes à reprovação e ao abandono escolar. Dados fornecidos pelo INEP

<sup>5</sup> Programa Internacional de Avaliação de Alunos que é um exame reconhecido mundialmente por avaliar o desempenho de estudantes em matemática, ciências e leitura. A prova é aplicada a cada três anos em alunos que concluem o ciclo básico de ensino.

<sup>6</sup> Disponíveis em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/12/03/pisa-desempenho-do-brasil-piora-em-leitura-e-empaca-em-ciencias.htm>. Acesso em: 07 set. 2015

revelam baixa redução das taxas de reprovação entre 2014 e 2015. Conforme podemos perceber a partir do Quadro 1.

**Quadro 1** - Taxas nacionais de reprovação dos alunos do Ensino Fundamental, do 5º ao 9º ano

Ano base	Média nacional	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
2014	8,6	7	14,6	12,4	10,3	8,9
2015	8,2	6,7	13,8	12,2	9,6	8,3

Fonte: Taxas de rendimento Brasil 2014 e 2015. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Inep. Disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Com acesso em: 31/10/16

Ao comparar os dados, percebermos que a redução dessa problemática, em todos os anos destacados, é mínima. A comparação entre o 5º e o 6º ano nos faz afirmar que no 6º ano a reprovação é mais que o dobro do 5º ano, nos dois anos analisados. Isso nos leva a crer, que entre os motivos que resultam nesse aumento, está o fato de muitos alunos do 5º ano não conseguirem desenvolver habilidades mínimas que serão exigidas no ano subsequente, fato que culmina na reprovação. Do 7º ao 9º ano, percebemos gradativa redução das taxas de reprovação, o que pode representar maiores ganhos na aprendizagem desses alunos. Entretanto, devemos considerar que muitos dos alunos do 5º e do 6º ano não chegam a concluir o 9º ano. É importante destacarmos que o déficit em leitura prejudica o rendimento dos alunos de forma geral, uma vez que a fluência leitora significa, entre outras coisas, a capacidade de compreender o texto lido. Na ausência das habilidades de leitura, o aluno fica impedido de compreender livros-textos, questões de exercícios e provas e até mesmo enunciados mais simples, fato que pode justificar os altos índices de reprovação.

No tocante ao abandono escolar, os dados também demonstram que há uma grande diferença entre o número de evasão escolar dos alunos do 5º e os do 6º ano. Conforme o Quadro 2, a partir do 6º ano de escolaridade, o número de alunos que abandonam a escola é muito maior. Entendemos que os níveis de dificuldade em relação aos conteúdos ministrados e as poucas habilidades desenvolvidas podem contribuir para esse aumento.

**Quadro 2** - Taxas nacionais de abandono escolar dos alunos do Ensino Fundamental, do 5º ao 9º ano

Ano base	Média nacional	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
2014	2,2	1,3	3,8	3,4	3,3	3,6
2015	1,9	1,2	3,3	3,2	3,1	3,1

Fonte: Taxas de rendimento Brasil 2014 e 2015. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Inep. Disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Com acesso em: 31/10/16

Quanto à distorção idade-série, a comparação das médias gerais do país, do estado do Ceará e a da escola-campo, levam-nos a uma constatação: é preciso medidas pontuais que visem à garantia da aprendizagem na idade certa. Pelo Quadro 3, podemos constatar que há diferença exorbitante entre as taxas de distorção idade-série no que concerne ao país, ao estado do Ceará e a escola na qual realizamos a pesquisa.

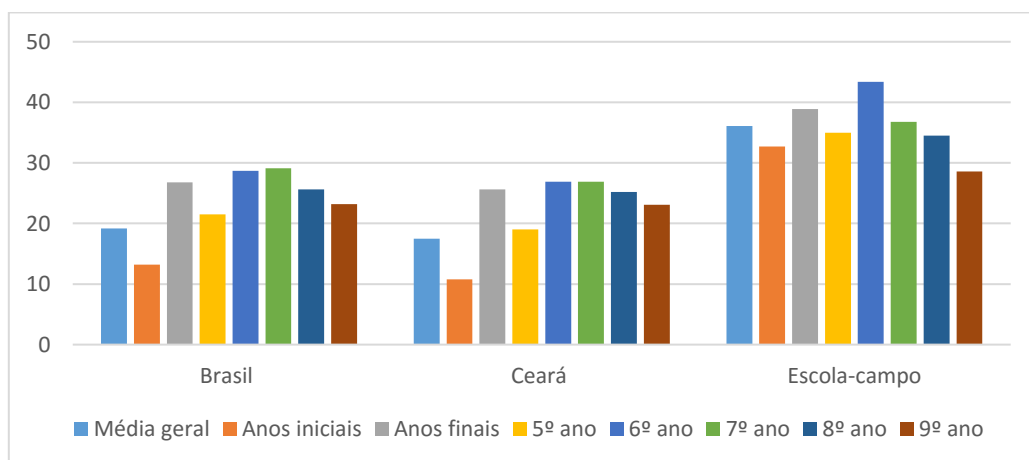
**Quadro 3** - Taxas de distorção idade-série dos alunos do Ensino Fundamental, no Brasil, no estado do Ceará, e na escola-campo<sup>7</sup>

Esferas	Média geral	Anos iniciais	Anos finais	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Brasil	19,2	13,2	26,8	21,5	28,7	29,1	25,6	23,2
Ceará	17,5	10,8	25,6	19	26,9	26,9	25,2	23,1
Escola-campo	36,1	32,7	38,9	35	43,4	36,8	34,5	28,6

Fonte: Taxas de Distorção Idade-Série Brasil - 2015. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Inep. Disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Com acesso em: 31/10/16

Como vemos, enquanto as médias gerais do estado são bem semelhantes às médias do país, em todos os anos escolares analisados, as médias referentes à escola-campo, aumentam, em todos os anos, de forma desproporcional. Esses dados sugerem que a escola precisa rever algumas práticas e encontrar formas de reduzir tais índices. Podemos visualizar tais diferenças no Gráfico 3.

**Gráfico 3** - Taxas da distorção idade-série no ano de 2015 - média geral do Brasil, estado do Ceará e da escola-campo



Fonte: Dados da pesquisa

<sup>7</sup> O nome da escola foi omitido a fim de preservar a identidade dos alunos.

A média de distorção na escola-campo foi de 36,1, quase o dobro da média nacional, que foi de 19,2, e, mais que o dobro da média do estado, 17,5. Essas diferenças ocorrem em todas as séries, como podemos ver tanto no Quadro 3 quanto no Gráfico 3, em análise. A série que apresenta maior índice de distorção é o 6º ano, o que mais uma vez nos informa da necessidade de investir em atividades voltadas para sanar dificuldades de aprendizagem ainda nas séries iniciais, a fim de que esses alunos cheguem a segunda etapa do ensino fundamental mais preparados para atender às demandas do ensino.

Sabemos que muitos fatores podem estar relacionados a esses resultados, dentre eles, acreditamos que a competência leitora, ou melhor, a falta dela, seja um dos motivos que certamente contribuem para repetência que, conseqüentemente leva à distorção idade-série, e como conseqüência final, ao abandono escolar.

Voltando-nos para aspectos mais específicos da leitura, cabe então, alguns questionamos: por que nós enquanto professores não conseguimos ensinar aos nossos alunos aquilo que é tão elementar? E por que tantas crianças demonstram insuficiência na leitura? Morais (1996) ao se referir às dificuldades de aprendizagem na leitura, afirma que uma criança poderá se tornar um leitor deficiente por múltiplas razões. Dentre elas, o autor aponta a falta de conhecimento da língua em que está aprendo a ler, ensino oferecido pela escola de forma insuficiente, faltas do próprio aluno, pelo fato do aluno não perceber a leitura como algo importante em sua comunidade ou por motivos patológicos relacionados à visão, audição ou por algum déficit de concentração e/ou atenção.

Muitos dos fatores apontados por Morais (1996) fazem parte da rotina escolar e muitos deles vão além dos muros das escolas. Entretanto, voltamo-nos para aqueles fatores que dependem diretamente da ação pedagógica. Acreditamos que a identificação do tipo de problema que resulta no fracasso escolar, é de suma importância para elaboração de propostas com objetivo de resguardar o direito de aprender de cada aluno. O professor deve assumir papel de mediação, proporcionando aos alunos ampliação das capacidades que já trazem ao chegar à escola. Bortoni-Ricardo (2013, p.33) afirma que muitas pesquisas revelam que “uma consciência fonológica mal desenvolvida é a principal dificuldade para um grande número de crianças que apresentam problemas para aprender a ler”. É fato também que as habilidades de reconhecimento e manipulação dos fonemas e a relação grafo-fonêmica ajudam no desenvolvimento da leitura. Entretanto, também, é fato que o ensino dessas habilidades vem sendo negligenciado pela escola, ora por não considerar necessário, ora por não conhecer técnicas e métodos apropriados para ampliação da consciência dos mecanismos sonoros da

língua e da compreensão e aplicação das regras de correspondência entre os grafemas e os fonemas.

Acreditamos que grande parte dos problemas que ocasionam o baixo desempenho dos alunos, principalmente aqueles referentes à leitura, podem ser sanados a partir de práticas que ajudem na compreensão e apropriação dos aspectos fonográficos da língua. Blanco-Dutra (2012a) destaca que atividades voltadas para desenvolver a consciência fonológica podem ser utilizadas para ajudar na superação de dificuldades advindas de uma alfabetização insuficiente e também na superação de desvios fonológicos e/ou quando há comprometimento na aprendizagem. Justino (2012, p.42), ao mencionar estudos realizados por alguns autores, informa-nos que “os alunos que iniciam o processo formal de alfabetização com níveis mais avançados de consciência fonológica têm melhores perspectivas de progredirem na aprendizagem da leitura e da escrita”. Por outro lado, aqueles alunos que não tiveram a oportunidade de desenvolver tais habilidades, já iniciam a etapa de alfabetização em grande desvantagem, que muitas vezes, somente se acentua ainda mais no decorrer deste processo. Para Blanco-Dutra (2012b), crianças que apresentam desvio fonológico e que não conseguiram desenvolver tais habilidades na fase adequada, ficam em desvantagem quando expostas à alfabetização. É, pois, necessário que os sistemas de educação assegurem às crianças, formas de reverter esses resultados, assim, se tratando de alunos com distorção idade-série, que demonstram poucas habilidades de leitura, uma alternativa que pode ajudar nesta problemática, é o trabalho sistemático com a consciência fonológica, pois

o treinamento da consciência fonológica também é eficaz para alunos com distúrbios de aprendizagem, levando a resultados significativos tanto para as habilidades em consciência fonológica como para a aprendizagem da leitura e escrita. [...] (BLANCO-DUTRA, 2012b, p.105).

Nessa perspectiva, acreditamos que seja possível corrigir atrasos na aprendizagem da leitura de alunos que não conseguiram desenvolver essas habilidades no tempo devido, ou que tiveram comprometimento na alfabetização, pois apesar de sabermos que a escola tem o dever de assegurar a aprendizagem de todos os alunos, na prática isso não acontece. Não se trata aqui de reproduzir a técnica de repetição e memorização de letras e sons, mas de empregar metodologias voltadas para reflexão e apropriação consciente desses mecanismos linguísticos. É necessário proporcionar aos alunos o contanto com atividades diversas e a possibilidade de agir sobre o sistema grafo-fonológico da língua, de forma a torná-lo um instrumento de produção e apropriação de novos conhecimentos.

## 2.2 A leitura

No cenário atual, muito se discute sobre os problemas que afetam a escola brasileira. Os resultados do fracasso que pode ser definido pelas poucas habilidades desenvolvidas ao longo da vida escolar de crianças e jovens que frequentam as escolas públicas do país, merecem a atenção de especialistas na área da linguagem, e, no tocante à aquisição da leitura e escrita, inúmeras pesquisas vêm tentando explicar o que é e como esse processo ocorre. Tentam ainda explicitar os problemas inerentes à não apropriação dos mecanismos responsáveis pela competência leitora e apresentar alternativas que possam contribuir com o trabalho dos profissionais da educação e de áreas afins.

Com intuito de somar esforços para apontar alternativas no ensino da leitura, e, pensando, especialmente, naquele público que apresenta alguma dificuldade na apropriação dos mecanismos mais ascendentes da língua, trataremos também dessa temática. Nosso ponto de partida está centrado no conceito de leitura, pois, assim como Morais (1996), nos questionamos: afinal, o que é a leitura?

De forma bastante simplificada, podemos afirmar que a leitura é um processo através do qual nos comunicamos, interagimos, ensinamos e aprendemos. Mas, tudo isso é pouco esclarecedor, pois, como destaca Kato (1998, p.60), “a multiplicidade de estratégias que nós, leitores maduros, empregamos no ato de ler leva-me a crer que há processos de várias naturezas nele envolvidos”. Há de se concordar com a autora que nada é simples no ato de ler, pelo menos não o é para um leitor principiante que precisa fazer uso de vários mecanismos para desvendar um texto, portanto, a simplicidade com que nós, leitores proficientes, lemos um texto, não é, senão, resultado de um longo processo de apropriação da língua escrita. Spinelli e Ferrand (2005) dizem que nós enquanto adultos letrados, temos a impressão de que a leitura é um processo simples, que acontece de forma automática e sem etapas intermediárias. Entretanto, se formos analisar os processos mentais e as representações cognitivas envolvidos no ato de ler, nos depararemos com a verdadeira complexidade da leitura.

Partindo desse caráter de complexidade que envolve a leitura, e percebendo-a não apenas como um processo, mas um conjunto de processos correlacionados, como percepção, atenção, motivação e apropriação de um código capaz de transformar sinais gráficos em palavras e ideias, acreditamos, assim como Morais (1996, p. 112), que “a capacidade de leitura pode ser definida como um conjunto dos processos perceptivos que permitem fazer que a forma física do sinal gráfico deixasse de constituir um obstáculo à compreensão da mensagem escrita”. O autor também afirma que a capacidade de ler é igual a qualquer outra capacidade cognitiva,

ou seja, ela é uma transformação de representações, em que ocorrem “entradas” e “saídas”. Para ele, as representações de entrada, em se tratando da leitura, é um padrão visual, ou uma palavra escrita. Por sua vez, a representação de saída é uma representação fonológica, pois, cada palavra é uma forma fonológica, uma pronúncia.

Kato (1998) também assegura que a atividade de leitura não pode ser definida como um único processo. Para Maluf (2003), a leitura é uma atividade complexa que requer a habilidade metalinguística de refletir sobre a linguagem, tomando-a como objeto de conhecimento.

Além dessa complexidade e do caráter processual, concordamos com Morais (1996, p. 112) ao afirmar que “a leitura é um modo particular de aquisição de informação”, e acrescentamos, hoje ela é essencial para a vida em sociedade, pois uma pessoa que não consiga desvendar os códigos da linguagem escrita, sem dúvidas estará relegada às margens sociais, uma vez que tanto a leitura quanto a escrita são práticas altamente valorizadas em nossa sociedade. Como afirma Magalhães (2012, p. 28) “a leitura e escrita são práticas sociais, situadas no contexto sócio histórico, e podem diferir segundo a relação que se estabelece entre a dimensão discursiva e outras dimensões das práticas”. No que concerne a nossa sociedade, ler significa participar e partilhar do acervo cultural, histórico e social disponível.

Por tudo isso, é imprescindível que, enquanto educadores, compreendamos os aspectos inerentes à aprendizagem da leitura, a fim de que possamos contribuir com o ensino dessa habilidade. Pensando nisso, tratamos, de forma sucinta, dos principais modelos de leitura e suas contribuições, apontando aspectos que foram considerados na formulação desta proposta.

### ***2.2.1 Modelos teóricos de leitura***

As pesquisas relacionadas à leitura são inúmeras e com o desenvolvimento da linguística, várias teorias sobre a leitura vêm sendo postuladas, a fim de explicar como esse processo ocorre e que fatores podem favorecer a habilidade leitora. De acordo com Kato (1998, p.60), “o desenvolvimento das teorias sobre leitura acompanha o desenvolvimento da própria linguística”. Com isso, no desenvolvimento dessa área de investigação, vemos o foco do estudo da leitura sofrer uma variação, passando de aspectos elementares, como as palavras, até chegar ao texto em seu sentido mais amplo, como assegura a referida autora.

Com isso, alguns modelos de leitura já foram apresentados, tentando explicar tal processo. Há divergências e convergências entre esses modelos, suas contribuições e limitações precisam ser analisadas, a fim de que se possa absorver aquilo que cada um tem de melhor. Há

visões estruturalista, funcionalista e interacionista, cada uma tem como foco um aspecto mais específico da leitura, cabe a nós, enquanto pesquisadores e professores que lidamos diretamente com o ensino da leitura, compreendermos cada uma dessas visões e nos apropriarmos daquilo que cada uma tem de melhor para podermos contribuir com a aprendizagem da leitura. Com intuito de alargar as discussões e proporcionar visão mais ampla dos processos que envolvem a leitura, faremos um esboço de alguns modelos teóricos de leitura e revisaremos alguns aspectos do modelo de processamento da leitura: duplo-processo ou dupla rota. As pesquisas apontam para três modelos teóricos de leitura, a depender do ponto de vista que se tem acerca dos processos envolvidos. Assim, há concepções que veem a leitura como um processo, cujo estímulo vem da página impressa para o leitor, outros entendem que o texto é um objeto, cujo sentido é atribuído pelo leitor que, por sua vez, tem suas experiências de vida e seus objetivos a serem considerados no ato de ler. Por fim, há concepções que percebem a leitura como um processo de interação entre o leitor e o texto. Com base nisso, os três modelos teóricos a serem destacados são: modelos ascendentes (*bottom-up*) de leitura, modelos descendentes (*top-down*) de leitura, modelos interativos de leitura<sup>8</sup>.

Além dos modelos teóricos, como mencionamos, faremos um breve levantamento das principais características do modelo de processamento da leitura: duplo processo ou dupla rota, o qual concebe a leitura como o resultado do desenvolvimento de duas rotas envolvidas na leitura: rota fonológica e rota lexical, ambas de fundamental importância para a leitura proficiente.

#### 2.2.1.1 Modelos ascendentes (*bottom-up*) de leitura

Nesses modelos, a visão predominante que se tem da leitura é que ela é um processo de estímulo-resposta. O texto deve ser decifrado a partir dele próprio, de seus mecanismos constituintes, principalmente a partir das estruturas que o compõem. Os principais representantes desses modelos, de acordo com Kato (1999), são Gough (1972) e Kolars (1975). Além desses autores, o modelo de Laberge e Samuels (1976) também se enquadra nessa perspectiva, e merece destaque.

Na visão ascendente, a qual é privilegiada pelos estruturalistas, o objeto de análise são estruturas preestabelecidas, para Kleiman (2011, p.23) “trata-se de um objeto completamente determinado, e a leitura consiste na análise e decodificação desse objeto”. Kato

---

<sup>8</sup> Seguimos a classificação proposta por Wielewiczki (1997).



(1998) diz que na concepção estruturalista, a leitura é um processo com mediação na compreensão oral, uma vez que o leitor produz sons da fala em resposta ao texto, no caso da leitura oral ou movimentos internos substitutivos, na leitura silenciosa, de acordo com a autora, é justamente essa resposta-estímulo que o leitor associa ao significado.

A figura 1 sintetiza as ideias que marcam os modelos que fazem parte de uma visão estruturalista de leitura.

**Figura 1** - Representação do modelo estruturalista de leitura



Fonte: Kato (1998, p.62).

Conforme essa perspectiva, a leitura proficiente é resultado da apropriação das relações grafema-fonemas, da apropriação dos mecanismos de decodificação, “quanto maior a automatização de tais processos, melhor seria a leitura” (WIELEWICKI, 1997, p. 14). Esse caráter de automatização do processo de decodificação também é referido por Kato (1998), pois de acordo com ela, os estruturalistas veem a leitura como um processo de decodificação instantânea de letras em sons e a estes é associado o significado. Com isso, a visão que se tem da leitura nos modelos ascendentes é de que o texto é o ponto de partida e também o ponto de chegada, uma vez que o leitor deve decodificá-lo, a fim de compreendê-lo. Essa visão, para Kleiman (2011), pode ser caracterizada por um fluxo unidirecional da informação, uma vez que o estímulo provém da página impressa para o leitor, e este decodifica o texto, conforme uma sequência preestabelecida de eventos que podem ser percebidos no próprio texto.

Dentro dessa visão estrutural, o primeiro modelo a ser destacado é o de Gough (1976), o chamado “modelo de processamento serial”, o qual tem como objetivo “descrever a sequência de eventos que acontecem em um segundo de leitura, a fim de sugerir a natureza dos processos que unem esses eventos” (Kleiman, 2011, p. 23). Kato (1998) o nomeia como *modelo de processamento de dados* e enfatiza que algo em comum entre as variantes desse modelo é a suposição de que qualquer tarefa cognitiva pode ser analisada em etapas ordenadas, a começar por um estímulo sensorial, terminando com uma resposta. Os eventos focalizados neste processamento são:

[...] fixação ocular e movimento sacádico, representação icônica do percepto visual, identificação da letra, (através de um processo serial, discreto), mapeamento das letras com a representação fonêmica abstrata da palavra, busca da entrada lexical (acessível mediante a representação fonêmica abstrata dos caracteres) também serialmente, palavra por palavra, (da esquerda para a direita) (KLEIMAN, 2011 p. 24).

Por não considerar alguns aspectos fundamentais na leitura, como o contexto, os conhecimentos e as experiências prévias do leitor, algumas críticas são atribuídas ao Modelo de Gough: pois como assevera Kleiman (2011), nele não é previsto nem o papel do contexto como componente desambiguador e nem o efeito da informação que já fora processada através dos inúmeros processos que envolvem a leitura, que vão desde a identificação das letras até a interpretação sintática e semântica.

Dessa forma, “embora o modelo recapture a complexidade de um segundo de leitura, a natureza da leitura fica desvirtuada” (KLEIMAN, 2011 p. 24). Concordamos com Kato (1998), ao argumentar que esse modelo, apesar de ser linear e indutivo, e não fazer referência ao uso de estruturas superordenadas maiores que caracteriza a leitura proficiente, apresenta sua maior contribuição no fato de Gough enfatizar a necessidade de apropriação do código como um princípio básico para formação de um leitor competente. Neste sentido, uma das contribuições que este modelo de leitura pode fornecer ao nosso trabalho, é justamente a ênfase que é atribuída ao código, pois embora este não seja o único aspecto a ser desenvolvido em um leitor eficiente, a proficiência na leitura, sem dúvidas, perpassa pela aprendizagem das relações grafofonêmicas, ou seja, a aprendizagem e apropriação do código alfabético.

Outro modelo que merece destaque é o “modelo de processamento automático”, de Laberge e Samuels (1976). Nele, conforme Wielewiski (1997), parte-se da ideia que a leitura envolve uma sequência de estágios no processamento da informação, esses estágios evoluiriam à medida que o processamento da leitura se tornasse mais automático. Essa automaticidade, por sua vez, se daria através da prática ou, mais precisamente, da repetição. Esse modelo, segundo Kleiman (2011, p. 25), “se baseia na premissa de que estímulos bem aprendidos são processados e transformados numa representação interna, ou código, independentemente do foco de atenção no momento da apresentação do estímulo”. A autora destaca que uma das limitações desse modelo é o fato dele está voltado apenas para análise empírica de microunidades, portanto, sua relevância, segundo ela, é muito limitada.

De acordo com o exposto até aqui, podemos afirmar que os modelos ascendentes de leitura pecam por focarem apenas um dos processos que envolvem a leitura: o processamento das estruturas subjacentes ao texto, sem, contudo, considerar que a leitura não envolve um único processo, mas um conjunto, como destacamos anteriormente.

#### *2.2.1.2 Modelos descendentes (top-down) de leitura*

Se nos modelos ascendentes a ênfase recai sobre as estruturas e os estímulos visuais percebidos, nos modelos descendentes, ao contrário, a ênfase é dada à dedução, às percepções não visuais. Aqui, parte-se da macro para a microestrutura, “o processamento descendente (*top-down*) é uma abordagem não-linear, que faz uso intensivo e dedutivo de informações não-visuais e cuja direção é da macro para a microestrutura e da função para a forma” (KATO, 1999, p. 50).

Dentre os defensores desse modelo, Kleiman (2011) cita Goodman (1976) e Smith (1978). Conforme é apresentado por Wielewicki (1997), nos anos de 1970, os dois autores recriam o quadro teórico em relação ao processamento da leitura e, com base em uma proposta psicolinguística, disseminam a ideia de que o ato de ler é um processo que não depende, necessariamente, das pistas visuais, ou do texto em si, mas do jogo psicológico que o leitor pode fazer. Assim, o modelo descendente de leitura tem como alicerce os conhecimentos prévios e os objetivos de leitura do próprio leitor

O primeiro modelo a ser destacado, é o *modelo de testagem de hipótese de Goodman*. Para esse autor, a leitura pode ser considerada como uma “atividade de interação entre o pensamento e a linguagem” (KLEIMAN, 2011, p. 29). Como destaca a autora, esse modelo se caracteriza principalmente pelo aspecto preditivo da leitura, apoiado em três processos: a informação grafofonêmica, a informação sintática e a informação semântica.

Como podemos perceber, o modelo de Goodman se distancia dos modelos ascendentes de leitura e aproxima-se dos modelos interativos, os quais veremos adiante, pois sua hipótese aponta para um aspecto extratextual, valorizando o conhecimento de mundo, as experiências do leitor enquanto ser social dotado de cognição. Por outro lado, ao desconsiderar os processos mais ascendentes que emergem do texto, trata a leitura como um “jogo de adivinhação”. Na concepção de Kato (1998), a ênfase que Goodman dá ao uso da hipótese e da antecipação faz com que a leitura para ele seja essencialmente um jogo psicolinguístico de adivinhação. E, nesse ponto, encontramos uma das críticas feitas ao modelo de Goodman, pois em conformidade com Kato (1998), é preciso cautela ao se tratar a leitura como um jogo de adivinhação, uma vez que um mau leitor pode ser caracterizado tanto pelo emprego excessivo de estratégias sintéticas como pelo emprego de inferências não autorizadas pelo texto.

Outra crítica atribuída a esse modelo é a falta de explicitação da relação entre os diversos processos envolvidos na leitura, como: fixação ocular, seleção das “pistas cruciais, predição das “pistas”, formação de percepto, busca lexical e conceitual, conhecimento linguístico e conhecimento prévio conceitual e empíricos, testagem semântica das escolhas, entre outros aspectos destacados por Kleiman (2011). De acordo com a referida autora, essas

habilidades não são de grande relevância para a compreensão e o ensino da leitura, uma vez que elas constituem um “conglomerado de estratégias cognitivas, mecanismos de processamento e processos”, sem a devida especificação das relações que se estabelecem entre eles. Além disso, “também não se esclarece o valor dos mesmos com relação à dificuldade do material lido e ao material já processado, assim como o grau de interdependência dessas habilidades” [...] (Kleiman, 2011, p. 30).

Como os demais modelos, este também apresenta pontos que ficam um tanto obscuros, não dando conta de explicar a totalidade dos processos que envolvem a leitura e nem tampouco deixa claro que tipo de relação é estabelecida entre cada um deles. Entretanto, as contribuições desse modelo de leitura, especialmente em relação ao ensino da leitura, podem ser sintetizadas nas palavras de Kleiman (2011, p.30).

Com respeito ao ensino da leitura, Goodman apresenta argumentos convincentes [...] de que a leitura não é um processo serializado de percepção e identidade sequencial, mas um processo que envolve seletividade e a capacidade de antecipar a informação. Pela análise que ele propõe dos desvios que as crianças fazem na leitura oral, (“miscue analysis”), seria possível ter acesso ao processo de reconstrução do significado em que a criança está envolvida durante a leitura. Também as experiências em que a dificuldade de leitura de uma palavra é removida uma vez que ela é inserida num contexto são úteis para alertar o professor contra exigências desmensuradas de precisão durante a leitura em voz alta.

De tudo que foi dito em relação ao modelo de Goodman, fica a certeza de que em leitura, nenhum processo ocorre de forma isolada, mas é preciso que entendamos o caráter relacional que existe entre eles, se quisermos melhorar a competência leitora de nossos alunos.

Ainda na perspectiva dos modelos descendentes de leitura, e centrados nas informações não visuais e nos conhecimentos de mundo de cada leitor, encontramos Smith (1978), para ele, a informação visual e a informação não visual atuam juntas, resultando em uma relação recíproca entre os dois tipos de informação. Assim, o significado que extraímos do texto é resultante, também, de informações não visuais. Kato (1998, p.68) destaca que “da mesma forma que temos uma teoria linguística que nos permite interpretar a forma linguística, temos também uma teoria do mundo que nos faz imprimir sentido ao texto”.

Essa visão que parte da macroestrutura, marca os modelos descendentes de leitura, bem como a visão dos construtivistas, os quais vão influenciar de forma acentuada o método global de ensino.

### *2.2.1.3 Modelos interativos de leitura*

Até aqui expusemos duas concepções distintas em relação aos processos envolvidos na leitura. A primeira centrada na decodificação, de acordo com Kleiman (2011), os chamados “modelos de processamento” “bottom-up” ou “data driven”, que apontam estágios a partir do processamento gráfico, e a segunda, centrada nos modelos psicolinguísticos “top-down” ou “conceptually driven”, que apontam, essencialmente, estágios a partir de hipóteses baseadas no conhecimento linguístico e enciclopédico do leitor. Passaremos agora a tratar dos modelos interativos de leitura. Como o próprio nome sugere, nestes modelos prevalece uma interação entre os diversos processos descritos, tanto no modelo “bottom-up” ou ascendente de leitura quanto no modelo “top-down” ou descendente.

Inicialmente, podemos afirmar que os modelos interativos são mais específicos em relação à natureza dos processos envolvidos na leitura, por outro lado, nesses modelos, aproveitam-se as contribuições de outras áreas de conhecimento como “a linguística, ciências cognitivas, inteligência artificial [...]” (KLEIMAN, 2011, p. 30).

Para os interacionistas, a leitura é um processo construtivo que ocorre através da utilização dos diversos conhecimentos adquiridos pelo leitor, tanto em relação aos aspectos visuais e formais quanto os de cunho mais cognitivo, como o conhecimento prévio, as capacidades de fazer previsões a partir dos estímulos visuais e extravisuais. Em virtude disso, Kleiman (2011) afirma que na leitura, a compreensão pode ser comprometida tanto por limitações do próprio texto quanto por limitações provenientes do leitor, ou seja, a leitura é resultado da interação leitor e texto.

Dentre os representantes desses modelos, Solé (1998, p.23) destaca: “Rumehart (1977), Adams e Collins (1979), Alonso e Mateos (1985), Solé 1987”, entre outros. A perspectiva de leitura defendida por esses autores é aquela em que a leitura é um processo mediante, o qual se compreende a linguagem escrita. Para tanto, é necessário que haja não apenas um leitor decifrador das formas visuais, mas um leitor capaz de imprimir ao texto suas experiências e conhecimentos prévios. Pois, como defende Solé (1987), tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios são fundamentais para que haja sucesso na leitura. A autora assegura que “para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias” (SOLÉ, 1987, p. 23).

Deve ficar claro que essa interação, conforme é destacado por Kleiman (2011), não se trata de uma interação entre o leitor determinado pelo seu contexto, nem tampouco resultante do texto, mas aquela que ocorre através do inter-relacionamento dos diversos níveis de conhecimento utilizados pelo leitor.

Compreendemos que nesses modelos de leitura, o papel do professor não é apenas ensinar formas gráficas e nem a relação destas com os sons, e nem deixar o aluno a mercê de suas intuições e predições, mas orientar de forma sistemática, para que aos poucos ele consiga aplicar seus conhecimentos e objetivos, a fim de desenvolver, em todos os níveis, as habilidades essenciais para a aprendizagem da leitura, pois entendemos que a leitura competente depende, dentre outras coisas, da capacidade de empregar os diversos conhecimentos adquiridos ao longo da vida escolar, de forma organizada, sem hierarquização ou sobreposição, mas de forma que cada conhecimento possa servir de base para aquisição de novos conhecimentos. E, ao tratarmos de alunos que demonstraram dificuldades em desenvolver estratégias de leitura, insistimos que o ponto de partida deve ser os mecanismos mais ascendentes, sem, contudo, deixar de lado os aspectos descendentes.

#### *2.2.1.4 Modelo de processamento da leitura: duplo-processo ou dupla rota*

Ao tratarmos dos processos envolvidos na leitura de palavras, alguns modelos são apresentados com intuito de descrever como ocorre o reconhecimento das palavras na leitura. De acordo com Dehaene (2012, p. 53), “a maior parte dos modelos de leitura postula que duas vias de tratamento da informação coexistem e se completam”. Essas duas vias são também denominadas de rotas de leitura: a primeira é a rota fonológica e a segunda, é a rota lexical. De acordo com Capovilla e Seabra (2011), no modelo de processamento duplo, um leitor competente pode acessar a pronúncia e o significado utilizando duas rotas de leitura, a fonológica, cujo significado depende da mediação fonológica e da rota lexical, através da qual as palavras são reconhecidas na sua globalidade, não havendo mediação fonológica.

Esse modelo foi proposto primeiramente por Jonh Morton, em 1969, conforme destaca Pinheiro (1994). Tal modelo foi discutido e reformulado por alguns autores, dentre eles, Elis (1984). Neste modelo, as palavras podem ser reconhecidas através de um *input* visual que identifica, “por meio de um processo de ativação e inibição, letra por letra de cada item, criando um código interno de letra – código de letra” (PINHEIRO, 1994, p. 24). Este, por sua vez, é processado através da conversão de grafema em fonema. Depois disso, é ativada a memória fonêmica e, através desta, a palavra é reconhecida.

Tratando-se da leitura através da rota lexical, o processo ocorre através de um sistema visual de reconhecimento da palavra de forma direta. Assim, uma vez que registramos em nosso léxico mental uma palavra, esta será ativada automaticamente todas as vezes que a visualizarmos. De acordo com pesquisas recentes, as duas rotas coexistem e se completam,

funcionando paralelamente, Dehaene (2012) sugere que em um leitor adulto, as duas rotas existem e uma funciona como suporte da outra. Segundo ele, dispomos de uma via direta que dá acesso às palavras, especialmente àquelas mais familiares e outra via que nos ajuda no reconhecimento de palavras novas.

De acordo com o autor, a via fonológica é ativada quando precisamos ler palavras novas, cuja ortografia seja regular. Assim, a partir da decodificação dos grafemas, é possível pronunciá-la e, por conseguinte, acessar à significação. O inverso disso ocorre quando nos confrontamos com palavras frequentes ou irregulares, diante dessas palavras, nossa leitura assume uma via direta, que recupera a palavra e seu significado e depois utiliza estas informações para recuperar a pronúncia.

De acordo com Carvalho (2003), alguns estudos comprovam que empregamos primeiramente a rota fonológica e, depois, gradativamente, é que se desenvolve a rota lexical. Para que ambas as rotas possam se desenvolver e o leitor possa se tornar proficiente em leitura, se faz necessário o uso de estratégias que garantam tanto a compreensão das relações grafofonêmicas quanto estratégias que visem o aumento do léxico mental desse leitor, o que pode ser favorecido com a leitura de textos variados. Pois, como afirma Dehaene (2012, p. 55), “é somente depois de muitos anos de aprendizagem que as duas vias terminam por se integrar uma à outra, a ponto de produzir, no leitor adulto, a aparência de um sistema único e integrado de leitura”.

Partindo do pressuposto que para ler de forma eficiente o leitor experiente faz uso das duas rotas de leitura, é fundamental, que de posse desse conhecimento, o professor possa empregar estratégias voltadas para o aprimoramento dessas vias de leitura. Em nossa proposta, portanto, apontamos de forma simplificada, atividades voltadas para reflexão e compreensão dos aspectos grafofonológicos da língua, os quais são de grande relevância para o aprimoramento da rota fonológica. Acreditamos que dominando os aspectos mais ascendentes do texto, os alunos com déficits de leitura, em especial àqueles que se encontram fora da faixa etária, poderão aprimorar também a via lexical de leitura, tornando-se leitores mais proficientes.

### **2.3 A consciência fonológica**

A cada dia nos convencemos mais de que a compreensão e a discriminação visual e auditivas/sonora de mecanismos da língua são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas, e formam um princípio básico para apropriação do sistema alfabético. Alves (2012) afirma que empregar esses processos metalinguísticos significa fazer da língua um objeto de análise em seus diferentes níveis, como ter consciência dos sons, das

estruturas sintáticas e dos aspectos semânticos e também da pragmática, que é a adequação e o uso da linguagem em um determinado contexto.

Para Scherer (2012, p. 23), consciência fonológica “é a habilidade de reconhecer e manipular os sons que compõem a fala”, mas as discussões travadas em torno do que é a consciência fonológica e da sua importância para a aprendizagem da leitura é ampla e envolve pontos de vistas distintos. Por esse motivo, partiremos, inicialmente, de alguns conceitos que tentam definir essa habilidade metalinguística ou o conjunto de habilidades que compõem o que se convencionou chamar de “consciência fonológica”, para em seguida, tratarmos de habilidades mais específicas que fazem parte dessa consciência, como o reconhecimento de sílabas, rimas e fonemas, bem como a segmentação e produção desses elementos.

### ***2.3.1 Consciência fonológica: uma abordagem conceitual***

Como mencionamos, há pontos de vistas distintos sobre o que venha a ser a consciência fonológica. A princípio, pensava-se que ela correspondia à capacidade de reconhecimento dos sons que representavam a fala. Hoje, porém, está claro que essa habilidade de reconhecimento dos sons, é apenas uma das habilidades que compõem a consciência fonológica, esta, por sua vez, pode ser definida como um conjunto de habilidades que vão desde a sensibilidade de rimas ao reconhecimento dos fonemas. Na literatura específica, encontramos algumas definições que merecem destaque, para Moojen (2011, p. 10), “consciência fonológica é a capacidade de refletir sobre os sons da fala e manipulá-los”, a autora defende que a consciência fonológica consiste na consciência de sílabas, rimas, aliterações ou unidades intrassilábicas (ataque e rima) e fonemas. De acordo com ela, a consciência fonológica não deve ser entendida como uma entidade única, já que envolve um conjunto de habilidades que podem ser avaliadas e também desenvolvidas, através de atividades de reflexão e manipulação dos elementos sonoros da fala.

Apesar de haver divergências entre pesquisadores que estudam a consciência fonológica, especialmente no que se refere às relações existentes entre as habilidades que a compõem e a aquisição da leitura, como veremos (adiante), parece unânime entre eles o atributo “conjunto” de habilidades. Múltiplas capacidades que se complementam de forma a contribuir para uma tomada de consciência acerca das diferentes partes que compõem as palavras. Carvalho (2003, p.20) define a consciência fonológica como “a habilidade em refletir sobre e manipular as subunidades da língua oral, os fonemas, sílabas e palavras”. Para Alves (2012, p. 31), “a consciência fonológica envolve um entendimento deliberado acerca dos diversos modos



como a língua oral pode ser dividida em componentes menores e então manipulada”. O referido autor salienta que a consciência fonológica é uma forma de reflexão, uma vez que corresponde ao conhecimento deliberado das unidades que compõem as palavras e da forma como esses elementos se organizam. Além disso, a consciência fonológica permite a manipulação das unidades sonoras, das quais podemos destacar o apagamento, a substituição, a inserção, entre outras habilidades que podem ser treinadas a partir de tarefas específicas de manipulação dos constituintes sonoros das palavras.

De acordo com Moojen (2011, p.11), “a aprendizagem do sistema alfabético da leitura e da escrita pressupõe a capacidade de reconhecer, decompor, compor e manipular os sons da fala, o que corresponde à consciência fonológica”. Sobre a importância dos conhecimentos fonológicos para a aquisição do sistema alfabético, Scliar-Cabral (2003) considera que o próprio sistema alfabético já pressupõe uma intuição fonológica, pois, bem ou mal os fonemas são representados pelas letras. A autora também destaca o caráter contínuo das representações dos fonemas e grafemas, na constituição das palavras, tanto na formação quanto na percepção das mesmas.

Esse caráter contínuo referido por Scliar-Cabral (2003), no que se refere à apropriação dos mecanismos linguísticos, também é apontado por Carvalho (2003, p. 41) que baseado na concepção de Poersch (1998), afirma que a consciência linguística se desenvolve ao longo de um processo *continuum* de conscientização, tal processo inicia-se nos primeiros anos da infância a começar por uma consciência nula, quando a criança começa empregar os mecanismos linguísticos para se comunicar, mas ainda não é capaz de refletir sobre os mesmos. Em seguida, perpassa por um nível de pré-consciência, em que já consegue fazer algumas analogias, comparações, ou seja, demonstra certa sensibilidade aos mecanismos linguísticos, entretanto, não consegue explicitá-los claramente. Por conseguinte, chega à consciência plena. Esta, por sua vez, caracteriza-se pela capacidade de reflexão, explicitação e produção consciente e intencional dos mecanismos linguísticos. Em relação à consciência fonológica, que é um dos níveis de consciência linguística, Carvalho (2003) aponta que

Ao investigarmos o desenvolvimento da consciência linguística ao nível fonológico (a consciência fonológica), esta será considerada nesses dois níveis de consciência: o nível da pré-consciência correspondente à *sensibilidade fonológica (PréCons)*; e o nível da consciência plena relacionado à *consciência fonológica plena (ConsPl)* (CARVALHO, 2003, p.32).

É necessário destacar, que o estudo realizado por esse autor investigou alunos do jardim à primeira série do ensino fundamental, portanto, no grupo de pesquisa, certamente, havia alunos que ainda se encontravam no nível da pré-consciência. Embora concordemos com

o autor sobre tais níveis, por tratarmos, nesta pesquisa, somente de alunos de 5º ano, nosso foco foi a consciência fonológica no seu nível pleno, uma vez que acreditamos que todos os alunos já estavam nesse nível de conscientização, embora não dominassem algumas habilidades específicas.

Sobre a consciência fonológica no nível pleno, Carvalho (2003) informa que nesse nível, a linguagem passa a ser monitorada e, por conta disso, é possível fazer declarações explícitas sobre a própria linguagem, o que convencionamos chamar de metalinguagem, ou seja, uma linguagem sobre a própria linguagem. Isso ocorre por exemplo, quando a criança é capaz de formular declarações sobre a quantidade de sílabas ou fonemas de uma palavra, quando é capaz de identificar palavras que comecem ou terminem com o mesmo som, dentre outras habilidades.

Também merece destaque a classificação da consciência fonológica, segundo a ótica de Morais (1991), que diferencia consciência fonológica holística de consciência fonológica analítica. A primeira corresponderia a uma visão mais ampla dos mecanismos linguísticos. Nesse nível de consciência, os alunos classificariam as palavras de acordo com as similaridades, sem necessariamente realizar tarefas de segmentação. De posse de uma consciência analítica, os alunos já serão capazes de ir além da classificação por similaridade, pois conseguem, por exemplo, segmentar e representar os diversos componentes das palavras. Para Alves (2012, p. 32), “a consciência fonológica se caracteriza por uma grande gama de habilidades que, justamente por serem distintas e por envolverem unidades linguísticas também diferenciadas, revelam-se em momentos específicos da maturação das crianças”. Este autor também aponta para um *contínuo* da consciência fonológica, no qual pode ser identificada, primeiramente, a sensibilidade às rimas das palavras, em seguida a consciência da sílaba, depois a consciência das unidades intrassilábicas e, por fim, no outro extremo, a consciência fonêmica.

A sensibilidade às rimas das palavras, por ser uma habilidade relacionada a um nível mais holístico da consciência fonológica, e como mencionado anteriormente, tratamos do nível de *consciência analítica*, conforme Morais (1991) ou nas palavras de Carvalho (2003), *consciência plena*, adotamos, neste trabalho, a classificação da consciência fonológica em três níveis: *consciência do nível da sílaba*, *consciência das unidades intrassilábicas* e *consciência fonêmica*, embora saibamos que não há consenso sobre essa classificação.

### **2.3.2 Consciência do nível da sílaba**

Como sabemos, as palavras não são unidades indivisíveis, mas compostas por elementos menores, dentre os quais, a sílaba, esta, sem dúvida, é um dos constituintes mais fáceis de ser identificado na palavra. Alguns autores afirmam que essa facilidade de identificação da sílaba, por parte das crianças, ocorre por ela ser a unidade natural de segmentação na cadeia da fala. Gombert (1992), por exemplo, aponta que a sílaba é a unidade natural de segmentação da fala, por esse motivo, a consciência dos elementos silábicos emergem, na criança, antes da consciência dos elementos intrassilábicos e também dos fonemas. Freitas (2004, p.180) afirma que “o nível da sílaba compreende a capacidade de dividir as palavras em sílabas, sendo o primeiro e talvez o mais óbvio caminho de segmentação sonora, que traz pouca dificuldade à maioria das crianças”. Assim, os alunos, por regra, apresentam desempenhos melhores nas tarefas de manipulação silábica do que nas demais tarefas que avaliam a consciência fonológica.

Para Matzenauer (2004), as sílabas são elementos ordenados em sequência que entram na constituição de palavras nas diferentes línguas naturais. Elas apresentam um núcleo ou um pico de sonoridade, além de elementos de sonoridade crescente e decrescente em relação ao pico ou núcleo. Estes constituintes, por sua vez, podem ser classificados como *onset*, *núcleo* e *coda*<sup>9</sup>. Destes elementos, apenas o núcleo é obrigatório, e, esta posição é sempre ocupada por um som vocálico. Ela destaca, também, que o núcleo e a coda são elementos que apresentam vinculação maior, estando sob um subconstituente adicional chamado *rima*.

Outro aspecto a ser destacado é que toda língua apresenta regras fonotáticas, ou seja, regras que definem as possíveis combinações entre os sons, a fim de constituírem as sílabas. Scliar-Cabral (2003) aponta que as regras grafotáticas determinam as combinações possíveis entre grafemas em um dado sistema alfabético, define, também, os valores decorrentes dos contextos que os cercam e das posições possíveis e vedadas que podem ocupar. Como isso, de forma geral, temos alguns padrões silábicos mais frequentes nas línguas do mundo, conforme é apontado por Matzenauer (2004), consoante + vogal, (CV), vogal, (V), vogal + consoante, (VC), e consoante + vogal + consoante, (CVC). No português brasileiro, além destes padrões, temos outros mais complexos como CCVCC, como a sílaba TRANS, na palavra ‘transporte’. No Quadro 5, podemos acompanhar todas as combinações grafotáticas possíveis na nossa língua.

---

<sup>9</sup> Esses elementos serão detalhados ao tratarmos dos elementos intrassilábicos.

**Quadro 4 - Representação das sílabas no português brasileiro**

V	é
VC	ar
VCC	ins.tante
CV	cá
CVC	lar
CVCC	mons.tro
CCV	tri
CCVC	três
CCVCC	trans.porte
VV	au.la
CVV	lei
CCVV	grau
CCVVC	claus.tro

Fonte: Collischon (2002, p. 10)

No ensino da leitura, e principalmente na escrita, os padrões silábicos mais complexos são aqueles que os alunos demonstram mais dificuldades para assimilarem, portanto, é de se esperar que nas palavras em que eles ocorrem, há maiores incidências de erros de leitura e, também, de escrita.

Apesar da estrutura complexa de algumas sílabas, consideramos, assim como Carvalho (2003, p. 48) que “a consciência de sílabas é também menos dependente da instrução sistemática para seu desenvolvimento”, do que o reconhecimento dos elementos intrassilábicos e principalmente dos fonemas.

### **2.3.3 Consciência das unidades intrassilábicas**

Poderíamos afirmar que esse nível se constitui em um nível intermediário, entre o menos complexo que é o nível da sílaba e o mais complexo, o nível do fonema. “Os estudos sobre a consciência fonológica revelam que a consciência no nível intrassilábico precede a consciência no nível dos fonemas” (ALVES, 2012, p. 36). O autor justifica seu posicionamento com o argumento de que a identificação de rima está relacionada a uma sensibilidade à semelhança fonológica. Isso nos remete ao primeiro ponto do *contínuo* do desenvolvimento da consciência fonológica, o nível da sensibilidade às rimas da palavra<sup>10</sup>.

Há dois tipos distintos de consciência a nível intrassilábicos: “ ‘consciência da rima’ e ‘consciência das aliterações’ ” (ALVES, 2012, p.36). De acordo com autor, a consciência no

<sup>10</sup> Aqui cabe uma diferenciação entre rima da sílaba e rima da palavra. “A rima da sílaba inclui a vogal e as consoantes que a seguem. A rima da palavra pode incluir seguimentos maiores que a sílaba, ela corresponde ao emparelhamento das palavras que apresentam sons iguais desde a vogal ou ditongo até o último fonema” (ALVES, 2012, p. 35,37).

nível da rima diz respeito ao reconhecimento de palavras que apresentam a mesma rima no final da palavra, como as palavras ‘quintal’ e ‘natal’. A consciência de aliterações, por sua vez, corresponde à capacidade de refletir e manipular as palavras que possuem o mesmo ataque como em ‘grande’ e ‘grave’<sup>11</sup>.

Sobre os dois tipos de consciência intrassilábica, há consenso entre os pesquisadores, ao afirmar que as crianças demonstram mais facilidade com aliterações do que com a rima.

Quanto à representação fonológica da sílaba, a literatura aponta para propostas distintas, aqui, adotamos, assim como Alves (2012) e Oliveira (2009), a proposta de Selkirk (1982). Segundo ela, a sílaba é composta pelos elementos principais: ataque, também chamado de *onset* e rima. Sendo que a rima se subdivide em núcleo e *coda*. O ataque ou *onset* corresponde aos elementos que podem ocupar a posição que antecede à vogal da sílaba. Alves (2012) destaca que em uma sílaba como ‘par’ a consoante <p> está ocupando a posição de ataque. A rima, por conseguinte, corresponde aos elementos que não fazem parte do ataque. Ela é formada a partir da vogal, a qual se constitui no núcleo da rima, e os sons consonantais que a seguem dentro da sílaba, ocupando, assim, a posição de *coda*. Na sílaba ‘par’, exemplo anterior, a rima é formada por ‘ar’, onde <a> é o núcleo silábico e <r> é a *coda*. É importante lembrar que no português do Brasil, o único elemento obrigatório, na sílaba, é a rima, melhor dizendo, o núcleo, uma vez que tal posição é ocupada por uma vogal e, como sabemos, não há sílaba em nossa língua, formada somente por consoante. Os sons consonantais apenas podem fazer parte do onset, ou seja, do ataque silábico ou da *coda*, posição posterior ao núcleo.

É válido lembrar que a depender da quantidade de consoantes que podem ocupar tanto a posição de ataque quanto a posição de *coda*, estes podem ser classificados como simples, quando tais posições forem ocupadas por um único grafema ou complexos, quando vierem mais de um. No caso de nossa língua, tanto o ataque quanto a *coda*, somente poderão ser formados por no máximo, duas consoantes (Quadro 4).

Trabalhar com atividades que visem à conscientização dos alunos quanto a estes elementos é uma forma de desenvolver a consciência fonológica, e a compreensão de regras grafofonológicas, as quais são de suma importância para aquisição e desenvolvimento da leitura. De acordo com Scliar-Cabral (2003, p. 32), “nos sistemas alfabéticos, somente o

---

<sup>11</sup> Neste trabalho utilizamos alguns símbolos para fazer a distinção entre a palavra, a letra ou grafema e o fonema. Na representação das palavras e sílabas usamos as aspas simples ( ‘ ’ ); na representação das letras ou grafemas usamos o símbolo (< >); e na representação fonêmica usamos ( / / ). Entretanto, nas citações diretas, mantemos a representação utilizada pelo autor.

conhecimento da língua escrita permitirá a distância para perceber conscientemente que a sílaba pode ser desmembrada em unidades menores”. Uma forma de trabalhar com esses elementos pode ocorrer através de brincadeiras, canções, parlendas, entre outros tipos de textos que se encontram disponíveis e que fazem parte do cotidiano dos alunos. Tais atividades podem representar, além de uma forma de reflexão sobre os elementos que compõem as palavras, uma oportunidade de aprendizagem significativa em relação ao sistema alfabético.

### **2.3.4 A consciência fonêmica**

Conforme o que expusemos até aqui, evidenciamos que a consciência fonêmica é o nível mais complexo da consciência fonológica. Também evidenciamos que os dois termos, embora estejam intrinsecamente relacionados, são duas coisas distintas. Consciência fonológica é, pois, um conjunto de habilidades, das quais a consciência fonêmica faz parte. Enquanto a primeira envolve os diversos níveis de consciência, a silábica, a intrassilábica, e a fonêmica, a última diz respeito especificamente à capacidade de reconhecimento e manipulação dos fonemas da língua.

Partiremos do conceito de fonema para, em seguida, desvelar as nuances desse nível de consciência. Lamprecht e col. (2004, p. 215) asseveram que “o fonema é uma unidade constrativa – dois sons são fonemas separados de uma língua quando a diferença fonética entre ambos causa uma diferença de significado”. Um exemplo simples que nos faz compreender o conceito de Lamprecht (2004), pode ser percebido nas diferenças entre as palavras resultantes da substituição do seguimento /t/ por /l/ na palavra ‘bota’. Nestes termos, ‘bota’ e ‘bola’ são duas palavras distintas, e tal distinção é resultado, justamente, da troca do fonema /t/ por /l/. Compartilhando, basicamente da mesma concepção Matzenauer (2004) destaca que os fonemas de uma língua são os sons que permitem a veiculação de significado, isto é, os sons capazes de distinguirem os significados entre as palavras da língua.

Oliveira (2009) também destaca essa noção de fonema relacionada diretamente à noção de oposição. Nos exemplos ‘tia’ e ‘dia’, percebemos que as duas palavras se distinguem apenas pela oposição estabelecida entre os sons /t/ e /d/. Neste caso, /t/ e /d/ são dois fonemas. A autora afirma, entretanto, que se tivermos para a palavra ‘tia’ as realizações /t̪/ e /t/, não podemos dizer, neste caso, que temos dois fonemas distintos, mas dois alofones<sup>12</sup> de um mesmo

---

<sup>12</sup> Alofone, segundo Oliveira (2009), são realizações distintas de um mesmo fonema, ou seja, um mesmo fonema pode ser pronunciado de forma diferente pelos falantes de uma língua, essa diferença na pronuncia, entretanto, não acarreta mudança de significado na palavra.

fonema. Para termos uma oposição entre fonemas, é necessário que tenhamos, também, alteração de significado.

Feitas as considerações acerca do conceito de fonema, vejamos os aspectos relacionados ao nível de consciência fonêmica. As habilidades desenvolvidas neste nível dependem mais da instrução do código escrito do que aquelas relacionadas aos dois níveis anteriores. Isso ocorre porque a segmentação dos sons fala, de forma isolada, não é algo natural na língua, conforme é destacado por Carvalho (2003), habilidades como apagamento da consoante inicial, troca de sons iniciais e/ou finais, dentre outras, fazem parte da consciência fonêmica e tais habilidades necessitam de instrução escolar, pois, ao contrário das habilidades desenvolvidas através da sensibilidade fonêmica, estas não se desenvolvem espontaneamente.

Este aspecto destacado por Carvalho (2003), também é compreendido por outros autores. Para Scliar-Cabral (2003, p. 58), “o exercício da consciência fonêmica pressupõe, no mínimo, processos de atenção, ou com mais precisão, a intencionalidade para exercê-la e o domínio de uma linguagem para o recorte consciente da cadeia da fala”. É de se considerar que em se tratando de atividades que objetive o desenvolvimento da consciência fonológica, a manipulação fonêmica é aquela em que as crianças demonstram menos familiaridade, como fora especificado por Carvalho (2003), a habilidade de manipulação dos fonemas é a mais complexa e a que se desenvolve mais tardiamente. Até mesmo em pessoas que já tem bom domínio da leitura, algumas tarefas relacionadas aos fonemas, como a segmentação fonêmica, tornam-se difíceis, pois não é natural segmentarmos os sons de forma isolada.

Scliar-Cabral (2003), ao fazer considerações sobre algumas propostas de atividades que objetivam o desenvolvimento da consciência fonêmica, ressalta que grande parte dos equívocos na formulação dessas tarefas é o fato de haver uma interferência do próprio sistema alfabético sobre as propostas dos autores que às vezes não consideram, que a cadeia da fala nem sempre pode ser segmentada. Como exemplo, a autora destaca as letras que representam as consoantes oclusivas /p/, /b/, /t/, /d/, /k/ que, segundo ela, por natureza, não podem ser articuladas isoladamente.

Das inúmeras atividades voltadas para o desenvolvimento da consciência fonêmica, destacamos a identificação e segmentação, a transposição, o apagamento, a troca de fonemas, dentre outras. Lembramos que o trabalho com esse tipo de atividade deve ter em vista sempre a reflexão e a conscientização dos alunos sobre os mecanismos fonêmicos da língua. Pois, não é a realização mecânica de tais tarefas que os tornam hábeis leitores, mas a apropriação de forma consciente destes aspectos que os ajudam tanto na compreensão de regras grafo-fonêmicas quanto na precisão e fluência leitora.

### ***2.3.5 Consciência fonológica, pontos de discordância***

Sobre as discordâncias que vogam em relação à consciência fonológica, cabe destacar que para alguns autores, algumas habilidades de consciência fonológica são um pré-requisito para a aquisição da leitura. Bryant e Bradley (1987), Cardoso-Martins (1995), dentre outros autores, acreditam que a consciência fonológica influencia e auxilia a aquisição da escrita. Para esses autores, quanto mais investimos no desenvolvimento da consciência fonológica, mais ganhos teremos em relação à compreensão entre grafemas e fonemas. De acordo com Adams et al. (2006), a aquisição da leitura e da escrita pela criança, pode ser favorecida através da instrução dos aspectos fonológicos da língua. Ribeiro (2011), por sua vez, acredita que atividades voltadas para desenvolver o julgamento de rimas, sílabas e fonemas são importantes no processo de alfabetização, estas habilidades, segundo o autor, são pré-requisitos para uma boa alfabetização.

Para outros autores, a consciência fonológica é resultado da instrução alfabética. Pois é o conhecimento desse mecanismo que proporciona a capacidade de identificação e explicitação dos componentes fonológicos. Goswami e Bryant (1990) afirmam que é a aquisição da escrita que ajuda no desenvolvimento da consciência fonológica. Na concepção desses autores, primeiramente, a criança se apropria do código alfabético, e, em decorrência disso, desenvolve a consciência dos sons da fala.

Outra concepção, a que nos parece mais coerente, portanto, defendida neste trabalho, é aquela que vê a consciência fonológica como um fator de causa recíproca, Morais (1996) informa que

[...] a consciência fonêmica e o conhecimento do código alfabético surgem simultaneamente. Nenhum é “causa” da outra. Entretanto, veremos que elas se influenciam e se reforçam mutuamente. Juntas, elas contribuem para o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita (MORAIS, 1996, p. 176).

Corroborando com esse posicionamento os estudos de Rigatti-Scherer (2008), para esta autora a consciência fonológica auxilia na aquisição da escrita e esta, por sua vez, ajuda no desenvolvimento de níveis mais complexos da consciência fonológica. Ribeiro (2011), ao fazer um levantamento acerca de trabalhos que buscam explicar a relação existente entre consciência fonológica e a aquisição da leitura ressalta que as pesquisas não apenas destacam a consciência fonológica como necessária para a aprendizagem da leitura, como também afirmam que aprender a ler e escrever, em um sistema alfabético, ajuda no desenvolvimento de níveis mais complexos da consciência fonológica, ou seja, na consciência fonêmica.



Nesses termos, a consciência fonológica não se constitui em uma condição para a aquisição do sistema alfabético, mas um fator facilitador, que ao mesmo tempo, pode ser ampliado com o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita. Com isso, defendemos a aplicação de atividades que abordem as similaridades e as irregularidades da língua, a conscientização dos mecanismos sonoros, bem como o trabalho explícito das relações grafofonológicas, os quais, ao nosso ver, podem contribuir para melhorar o desempenho de alunos que se encontram com distorção idade-série e, ao mesmo tempo, com déficits de leitura.

#### **2.4 As relações grafofonêmicas**

Aprofundando a discussão sobre os aspectos voltados para a aprendizagem da leitura, desejamos destacar a importância da compreensão de regras fonêmicas, bem como o nosso posicionamento quanto a este aspecto da língua. Para isso, parecem-nos muito oportuno as palavras de Solé (1998, p.52), “ler não é decodificar, mas para ler é preciso saber decodificar”.

Muitos pesquisadores e professores se posicionam de forma contrária ao ensino das correspondências entre os grafemas e os fonemas. Dentre os argumentos, destacam o ensino de forma mecânica, o ensino descontextualizado. Se considerarmos que o ensino dessas correspondências ocorre através da repetição das letras, seguidas da pronúncia de seus sons, de fato, não fará sentido, nem tampouco surtirá o efeito desejado. Entretanto, se essas relações forem explicitadas de forma reflexiva, de modo a proporcionar aos alunos a compreensão do funcionamento do sistema alfabético, acreditamos que não somente fará sentido ao aluno, como também fará uma grande diferença na aquisição das competências leitoras. Em conformidade com Lamprecht (2012, p. 16), devemos aproveitar as capacidades cognitivas que a criança já possui, como a sensibilidade às similaridades dos sons da fala e trabalhar essas relações entre fonemas e grafemas, pois esse instrumental natural está disponível e é muito importante para a aquisição das habilidades de leitura. Concordamos com a autora e acrescentamos que esse instrumental, além de acessível, pode representar o resgate de muitos alunos que não conseguem alcançar níveis de leitura desejados. Foscarini (2015) enfatiza que a associação da capacidade de descodificação fonológica ao vocabulário oral e ao contexto, proporciona autonomia à criança para ler palavras novas. Com a utilização cada vez mais eficaz da rota fonológica, a descodificação passa a ser automatizada, possibilitando a utilização da rota lexical de forma autônoma.

Essa autonomia do aluno em relação à leitura, deve, ao nosso ver, ser o foco do trabalho com a leitura. Em relação a isso, Solé (1998, p. 51) é enfática ao afirmar que “facilitar

o acesso ao código às crianças é facilitar-lhes estratégias autônomas de exploração do universo escrito”. Além da autora, inúmeros estudos apontam para a importância do trabalho com os aspectos fonográficos da língua, Ribeiro (2011, p.100), por exemplo, destaca que “estudos também comprovam que o resultado combinado da consciência fonêmica com as correspondências grafo-fonológicas indica melhora em leitura e escrita”. De acordo com as conclusões desse autor, é necessário dominar o princípio alfabético, para que a criança possa identificar a grande maioria das palavras conhecidas. Além disso, o autor deixa claro que aprender o alfabeto, significa aprender um código de fala, e sem dúvidas, a aprendizagem desse código é crucial para o leitor conseguir automatizar o processo de conversão grafo-fonológica e, conseqüentemente, melhorar o seu desempenho em leitura e escrita.

Entendemos que o ensino da leitura, pautado apenas na identificação de estruturas macros e voltados para a compreensão textual, sem passar inicialmente pelo processo de decodificação, peca por não considerar que para se chegar à compreensão tem que se passar primeiro pela decodificação. Foscarini (2015) afirma que compreensão e decodificação são processos diferentes, sendo a decodificação uma premissa para o aprendizado da leitura. Para esse autor, não adianta o professor insistir nos processos de compreensão se o aluno ainda apresenta dificuldades em decodificar as palavras, pois um ensino produtivo deve sanar tais dificuldades, a fim de ajudar o aluno na compreensão do material lido.

Para Solé (1998) significado e decodificação estão sempre presentes na leitura, porém, o peso de cada um desses aspectos é diferente nas diferentes etapas no processo de aquisição da leitura. Se considerarmos os leitores iniciantes, certamente que estes se apoiarão muito mais nos processos de decodificação do que os leitores mais experientes que, por sua vez, empregarão outras estratégias para compreender o texto.

A importância do desenvolvimento das habilidades de decodificação para o leitor inexperiente é indiscutível, desta forma, acreditamos que a negligência com esse aspecto da leitura faz com que muitos alunos se tornem leitores deficientes, os quais incapazes de compreender a complexidade dos textos, muitas vezes desistem da escola. Fundamentam nosso posicionamento, as ideias de Scliar-Cabral (2003), ao assegurar que uma das causas dos fracos resultados no ensino-aprendizagem da leitura e escrita ocorre pela falta de uma fundamentação sólida, por parte dos educadores, em relação aos processos envolvidos na leitura. Dentre esses processos, a autora aponta a decodificação e a codificação, pois a automatização de ambos implica compreensão e utilização de processos mais complexos na leitura e produção dos textos escritos.

É imprescindível que um novo olhar, em relação a estes aspectos, seja suscitado nos educadores, pois “ser (bem) alfabetizado é não titubear a cada passo diante de um grafema, o que impede o processamento fluente das frases para se chegar à compreensão textual” (SCLIAR-CABRAL, 2003, p.20). Para ajudar o aluno a construir sua autonomia leitora, é preciso que o professor saiba identificar os tipos de erros de leitura cometidos, pois os mesmos informam sobre a etapa em que os alunos ainda se encontram em relação à aquisição das propriedades do sistema alfabético. Nos deteremos neste aspecto na próxima seção.

#### **2.4.1 Erros de leitura e as relações entre fonemas e grafemas**

Cometer erros na descodificação das palavras no início da alfabetização é algo natural, entretanto, com o passar do tempo, espera-se que os alunos superem esses erros e se apropriem das relações existentes entre os fonemas e os grafemas, e, assim progridam em direção à autonomia leitora, o que significa que eles sejam capazes de compreender os processos mais complexos relacionados à leitura, como fazer inferências, predições, e, de forma geral, tornarem-se capazes de compreender o texto.

Mas, como já discutimos, essa autonomia leitora tem ficado a desejar em grande parcela dos alunos que frequentam nossas escolas. Reconhecer os tipos de erros de leitura cometidos por alunos que já deveriam ter se apropriado dos mecanismos de descodificação, que ocorrem, essencialmente, por meio da compreensão das relações existentes entre os fonemas e os grafemas, letras ou conjuntos de letras que os representam na escrita, é fundamental para que o professor possa interferir no processo de aprendizagem. Para Chartier (2007), a leitura oral é um dos meios mais eficazes para ajudar o professor na identificação dos problemas de leitura, pois as divisões erradas das frases, as hesitações em certas palavras, os erros sistemáticos de descodificação podem ser indícios sobre as dificuldades apresentadas pelas crianças em relação à leitura.

No tocante às relações entre os fonemas e os grafemas, Lemle (2004, p. 25) destaca que em nossa língua, há três tipos de relações entre os sons da fala e as letras do alfabeto, são elas:

[...] relação de um para um: cada letra com seu som, cada som com uma letra; relação de um para mais de um, determinadas a partir da posição: cada letra com seu som numa dada posição, cada som com uma letra numa dada posição; relação de concorrência: mais de uma letra para o mesmo som na mesma posição.

Na primeira relação, que a autora chama de *monogâmica*, a criança descobre que cada letra representa um som, independentemente, da posição que ela ocupa na palavra, essa

fase, que é considerada pela autora como ideal, marca o início da alfabetização. Mas, logo em seguida, a criança descobre que essa relação é bem mais complexa, pois começam a aparecer palavras cujas letras, dependendo de suas posições, podem representar sons diferentes, como é o caso do <s> entre vogais, cujo fonema é /z/. Esta é a segunda fase, denominada por Lemle (2004) de *poligamia ou poliandria com restrições de posição*. Por fim, a criança descobre que o nosso sistema ortográfico é mais complexo do que ela supunha, afinal, a terceira relação entre os fonemas e os grafemas é aquela denominada de *concorrência*, pois um som, na mesma posição, pode ser ortograficamente representado por mais de uma letra. Compreender essas relações é de relevância incontestável, pois como destaca a autora, passar da primeira hipótese para a segunda é um passo importante na compreensão do sistema alfabético. Quando o alfabetizando não se dá conta dessas relações e se prende à primeira hipótese, ele comete as típicas falhas de leitura e escrita, as quais podem se acumular no decorrer da vida escolar e resultar no fracasso do aluno.

Por isso, é fundamental que o professor esteja atento para cada fase em que a criança se encontra para poder ajudá-la a identificar a fase seguinte, isso significa que o professor precisa conhecer bem o processo de alfabetização, precisa reconhecer os tipos de erros decorrentes da leitura e escrita, pois estes indicam em que fase da aquisição da leitura cada criança se encontra. E, a partir disso, planejar atividades com objetivo de ajudá-las na superação de suas dificuldades. Sobre os tipos de erros de leitura, Lemle (2004) assegura que os erros característicos de um alfabetizando que encalhou na ideia da monogamia entre sons e letras podem ser percebidos pela pronúncia artificial das palavras.

[...] Assim, todo *o* é lido com o som de [o], mesmo os que estão no fim das palavras; todo *e* é lido sempre como [e] e nunca como [i], que é o caso dos finais átonos; o artigo *o* é pronunciado com o som de [o]; a preposição *de* é pronunciada com o som [de]; *m* e *n* pré-consonantais recebem articulação travada (LEMLE, 2004, p. 29).

Fazendo também referência aos erros de leitura, Oliveira et al. (2014) afirmam que a leitura de um leitor não fluente é lenta e trabalhosa, além disso, ele comete muitos erros na descodificação das palavras. Ou seja, a leitura é realizada de forma mecânica, o que, por sua vez, resultará na falta de compreensão do texto, uma vez que o aluno precisa fazer inúmeras regressões, a fim de decifrar o texto.

Por meio do enfoque dos tipos de relações existentes entre os fonemas e os grafemas, “podemos estabelecer um critério prático para avaliar os erros de escrita e de leitura cometidos pelo alfabetizando” (LEMLE, 2004, p. 39,40). Além disso, a autora nos assegura que “podemos utilizar a avaliação dos erros para diagnosticar com bastante precisão em que

etapa do processo de aquisição o aluno se encontra”, e, desta forma, conduzir o processo de aprendizagem da leitura.

Aquino (2011) trata do processo de descodificação na leitura oral, estabelecendo uma tipologia de erros de leitura. O autor, com base em uma análise sociolinguística e cognitiva, distribuiu os erros identificados na leitura dos alunos em duas categorias: erros influenciados pela variante dialetal e os decorrentes de estratégias cognitivas, ou erros de descodificação. Neste estudo, destacaremos a segunda categoria de erros, por acreditar que estes dão conta da análise que pretendemos realizar. No Quadro 5, podemos visualizar os erros reconhecidos pelo referido autor.

**Quadro 5** - Categorização de erros decorrentes de estratégias cognitivas

<b>Tipos de erros</b>	<b>Definição e exemplificação</b>
Pausa	Quando o leitor usa a pausa em um contexto não esperado, prejudicando, conseqüentemente, a fluência da leitura. Ex. uma menina + <sup>13</sup> que + adorava.
Repetição	Quando o leitor repete palavras, sílabas, fonemas
Leitura silabada	Quando o leitor lê a palavra sílaba a sílaba ou divide a palavra em partes. Ex. di-ver-ti-do; gar-ga-lhada; em-maginava.
Descodificação errada da palavra	Quando o leitor troca fonemas ou sílabas da palavra a ser lida. Ex. xingando ~ xincando; xinganando; qualquer ~ quelquer; qualdo ~ quando.
Substituição	Quando o leitor troca a palavra a ser lida por outra do mesmo campo semântico ou por uma palavra de outro campo semântico, mas parecida na forma. Ex.: neném ~ menino; servia ~ seria; fez ~faz.
Troca de posição de tonicidade	Quando o leitor troca a posição da sílaba tônica da palavra. Ex.: babá ~ baba, vários ~ varíós.

Fonte: Adaptado de Aquino (2011, p.82)

Os erros foram identificados na leitura oral de alunos de 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental e, segundo o autor, a partir de análises quantitativa e qualitativa dos erros de descodificação, identificou-se a rota de leitura preferencial pelos alunos, sendo que de 3º ao 4º ano, a rota fonológica prevaleceu. Entretanto, no 5º ano, a rota mais utilizada foi a lexical. Aquino também percebeu que a ocorrência desse tipo de erro foi menor do que os erros influenciados pela variante dialetal do aluno. Por outro lado, enquanto estes não interferiram na fluência da leitura, ao contrário, a maior parte dos erros de descodificação prejudicou a fluência da leitura do texto e, também, a compreensão do mesmo.

Esses dados nos remetem à teoria de Lemle (2004), ao tratar das fases de reconhecimento das relações entre os fonemas e os grafemas, segundo ela, na primeira fase, o

<sup>13</sup> O sinal + significa uma pausa na leitura.

aluno ainda comete falhas do tipo: leitura lenta com ênfase na soletração de cada sílaba, e, na escrita, percebe-se repetição e omissão de letras e troca na ordem das letras. Essas falhas são decorrentes da falta de conhecimento dos formatos das letras e da incapacidade de classificar ou distinguir traços comuns de cada som.

Nesta fase, todos os esforços deverão se voltar para ajudar o aluno a superar esses erros e compreender as relações que caracterizam a segunda ordem, pois se neste momento o professor insistir em tratar a leitura em seu aspecto global, dificilmente os alunos chegarão à fase seguinte, uma vez que eles ainda ignoram as particularidades na distribuição das letras. Na segunda ordem, percebe-se que na leitura, a pronúncia de cada letra será uma escansão do seu valor central. Na escrita, teremos uma transcrição fonética da fala. A autora exemplifica citando falhas típicas de erros dessa fase, como os seguintes: “*matu* em vez de *mato*; *bodi* em vez de *bode*, *tenpo* em vez de *tempo*, *azma*, em vez de *asma*; *genrro* em vez de *genro*; *eles falão* em vez de *eles falam*” (LEMLE, 2004, p. 40).

No tocante às falhas de terceira ordem, ou seja, aquelas relacionadas às trocas de letras concorrentes, Lemle (2004) aponta que o aluno já consegue pronunciar as palavras de maneira natural, reduzindo devidamente as vogais finais. Os erros destacados por ela, são: “*açado* em vez de *assado*; *trese* em vez de *treze*; *acim* em vez de *assim*; *jigante* em vez de *gigante*” (LEMLE, 2004, p. 41). Percebemos que a ocorrência desse tipo de erros é bem comum, inclusive, em alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e isso faz com que muitos professores se sintam inquietos e, muitas vezes, sem saber como proceder, uma vez que esses alunos já deveriam ter superado tais problemas. Entendemos que a identificação desses erros deve ser encarada de forma positiva pelos professores, que devem pautar suas aulas justamente nas dificuldades diagnosticadas e, neste contexto, os erros ganham um novo enfoque, como é sugerido nas Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA),

[...] O erro ganha um novo olhar e lança luzes sobre a ação educativa, sendo preciso compreendê-lo como aquilo que a criança “ainda” não sabe e/ou que evidencia as necessidades de aprendizagem a serem sanadas. [...] Portanto, precisa-se saber identificar a origem dos “erros” dos nossos estudantes, pois cada tipo de erro necessita de estratégias diferentes. É tarefa do professor, mediante avaliação, de métodos, técnicas e procedimentos de ensino adequados, fazer com que o erro se torne paulatinamente observável, também, pelo estudante. Ou seja, ao tomar consciência do erro, ele avança em seus conflitos e passa a construir aprendizagens significativas (BRASIL, 2012, p. 81).

Diante de tudo que foi exposto, salientamos que para compreender e ensinar sobre o funcionamento do nosso sistema alfabético, é necessário refletir sobre ele, apesar de não concordarmos com o ensino mecânico de regras, acreditamos que seja necessário e produtivo o

trabalho que incentive o aluno a compreender as regularidades e irregularidades da língua, ou mais especificamente, do sistema alfabético. Apontamos, de forma resumida, algumas regras de correspondência de decodificação, seguindo a classificação e as orientações de Scliar-Cabral (2003).

#### 2.4.2 Regras de decodificação

Conforme Scliar-Cabral (2003), há regras de decodificação e regras de codificação. A primeira trata das regras relacionadas ao ato de ler, a segunda ao ato de escrever. Assim, as regras de decodificação, referem-se à identificação da palavra, a partir do reconhecimento das letras, a autora apresenta quatro subgrupos, a saber: regras de correspondência grafo-fonêmica independentes do contexto; regras de correspondência grafo-fonêmica dependentes do contexto grafêmico; e regras dependentes da metalinguagem e/ou do contexto morfosintático e semântico e, três valores para o grafema <x> e a leitura de ‘muito’.

Não é nosso objetivo tratar de forma exaustiva dessas regras, mas apresentá-las de forma simples, de modo, que se tornem fonte de apoio, especialmente, aos professores que lidam com o ensino da leitura e escrita. Destacaremos algumas dessas regras, sem, contudo, esgotar as possibilidades de ampliação dessa discussão. Estamos convictos de que a compreensão e aplicação dessas regras são de valores ímpares para formação de leitores mais fluentes e precisos.

#### 2.4.3 As regras de correspondência grafofonêmica independentes do contexto

Neste subgrupo, estão inclusas todas as letras ou grafemas que sempre corresponderão à realização do mesmo fonema, independentemente, da posição que ocuparem na palavra.

**Quadro 6** - Representativo dos grafemas que representam um único fonema no Português Brasileiro, com respectivos exemplos

Grafema	“p”	“b”	“d”	“t”	“f”	“v”	“ss”	“ç”	“sç”	“ch”
Fonema	/p/	/b/	/d/	/t/	/f/	/v/	/s/	/s/	/s/	/ʃ/
Exemplo	“pato”	“bola”	“dado”	“tatu”	“café”	“uva”	“massa”	“moça”	“desço”	“chave”

Fonte: Adaptado de Scliar-Cabral (2003, p.81)

**Quadro 7** - Representativo dos grafemas que representam um único fonema no Português Brasileiro, com respectivos exemplos (continuação)

Grafema	“j”	“nh”	“r”	“u”	“ó”	“õ”	“á”	“â”	“ã”
Fonema	/ʒ/	/ɲ/	/R/	/w/	/o/	/õ/	/a/	/ã/	/ã/
Exemplo	“janela”	“tinha”	“carro”	“sagui”	“óculos”	“põe”	“água”	“lâmpada”	“rã”

Fonte: Adaptado de Scliar-Cabral (2003, p.81)

A partir dos Quadros 6 e 7 podemos verificar todos os grafemas, letras, ou grupo de letras que representam apenas um fonema. Dentre estes, a autora destaca aqueles cuja representação é biunívoca tanto para descodificação como codificação: <p>, <b>, <t>, <d>, <f>, <v>, como os mais fáceis de serem assimilados. Para aplicação dessa regra, ela sugere que seja feita, preferencialmente, a partir de um contexto, entretanto, admite que a apresentação deles pode se dá de forma gradativa, a começar por aqueles cuja representação é biunívoca, ou seja, pelas letras que segundo Lemle (2004), são monogâmicas.

#### 2.4.4 As regras de correspondência grafofonêmica dependentes do contexto

Neste subgrupo, Scliar-Cabral (2003) apresenta 23 regras, com algumas subdivisões, cada regra é seguida de exemplos e de devidas sugestões de aplicação. Como tratar de todas se tornaria uma descrição exaustiva, e não é este o nosso objetivo, selecionamos algumas que serão apresentadas aqui.

É importante ressaltar que as regras de correspondência grafofonêmica dependentes do contexto se referem aos valores que os grafemas podem assumir dependendo da posição que ocupam na palavra e/ou dos grafemas que os seguem ou os precedem, como assevera Scliar-Cabral (2003, p. 82), “os valores fonéticos atribuídos a uma ou duas letras (grafemas) dependem da(s) letra(s) que a(s) precede(m) e/ou segue(m) e/ou da posição que ocupam no vocábulo”, segundo a teoria de Lemle (2004), as letras *poligâmicas*.

#### Quadro 8 - Representação do grafema “s”, cujos fonemas podem ser /s/ ou /z/

Grafema “s”	Fonema /s/	O grafema “s” representará o fonema “s” quando estiver no início do vocábulo, como em “sapo” ou quando em início da sílaba, estiver depois das letras “n”, “l” ou “r” como em “ganso”, “bolsa” e “urso”.
Grafema “s”	Grafema /z/	O grafema “s” representará o fonema “z” quando estiver entre as letras que representam as vogais ou semivogais, como em “mesa”, “deusa”, “casual”, “Ásia”.

Fonte: Adaptado de Scliar-Cabral (2003, p. 85)

Esta regra, como mencionado, coloca o aluno diante de um impasse, pois ora o <s> tem som de /s/, ora tem som de /z/. É preciso que ele compreenda em que contexto isso acontece e, assim, se apropriar de uma regra simples, mas de suma relevância para os aprendizes iniciantes.

#### Quadro 9 - Representação do grafema “g”, cujos fonemas podem ser /ʒ/ ou /g/

Grafema “g”	Fonema /ʒ/	O grafema “g” se lê como a realização do fonema /ʒ/, antes das letras, com ou sem diacríticos, que representam as vogais
-------------	------------	--



		anteriores, ou seja, “i”, “í”, “e”, “ê” e “é”. Exemplos: “gírar”, “legítimo”, “rege”, “gelo” (substantivo), “gênero”, “gelo” (verbo), “gélido”, “efígie”.
Grafema “g”	Grafema /g/	O grafema “g” se lê como a realização do fonema /g/ nos demais contextos <sup>14</sup> . Exemplos. “gato”, gola, vagões, saga, grade, grude, arrogância, etc.

Fonte: Adaptado de Scliar-Cabral (2003, p. 91)

O emprego da letra <g> também é responsável por grande confusão entre os alunos, pois ela também é condicionada pelo contexto, mas nem sempre essa relação é explicitada. Scliar-Cabral (2003) faz duas ressalvas: a primeira diz respeito à “importância de se trabalhar com a distribuição das letras que representam as vogais posteriores, o “i” e o “e” com ou sem diacríticos, e as letras que representam as vogais + posteriores, “o”, “u” e “a”, com ou sem diacríticos”. Uma vez que essas letras podem determinar o valor sonoro de “g”; a segunda ressalva é a problemática que pode ser ocasionada a partir do trabalho de alfabetização através dos nomes das letras, segundo a autora, isso “obscurece o duplo valor que a letra “g” tem, dependendo do contexto em que ocorre” (SCLIAR-CABRAL, 2003, p.92).

Ao tratar do emprego das vogais, algumas regras também podem ser explicitadas para que o aluno perceba, que além de serem o núcleo silábico, tais grafemas seguem regras que podem facilitar a leitura oral e a ortografia. Assim como no caso das consoantes, há muitas regras que determinam a utilização desses grafemas, aqui trataremos apenas das vogais <e> e <o> em posições átonas no final de sílabas. Dentre as vogais, elas são as mais complexas e a não compreensão das regras que determinam os seus respectivos valores sonoros, faz com que os estudantes cometam muitos erros de leitura e também de escrita.

**Quadro 10** - Representação do grafema “e” cujos fonemas podem ser /e/ ~ /i/ e grafema “e” cujos fonemas são /j/ /i/

Grafema “e”	Fonema /e/ ~ /i/	“O grafema “e” quando estiver em sílaba final átona de vocábulo, seguida ou não de “s”, seja qual for o número de sílabas que a precedem, inclusive nenhuma, representa a neutralização entre as vogais /e/ e /i/ na maioria das variedades sociolinguísticas, quando será lido como [i] (leitura predominante no Brasil) ou [e], quando não houver neutralização, como em “de”, “pote”, “árvore”, “constituente”.
Grafema “e”	Fonema /j/ /i/	O grafema “e” quando estiver em final de sílaba seguido ou não de “s”, será lido como a realização de /j/, formando um ditongo crescente, se as letras precedentes forem “ã” ou “õ” como em “mãe(s)” e “põe(s)” ou em ditongo crescente, se vier seguido de letra que represente vogal, na mesma sílaba, como em “presentear”.

<sup>14</sup> Embora a autora discrimine caso a caso a realização do grafema <g> como a realização do fonema /g/ preferimos aqui, apresentar a regra de forma generalizada, uma vez que a realização de <g> como /ʒ/, ocorre apenas nos casos já referidos, ou seja com as vogais posteriores: <i>, <í>, <e>, <ê> e <é>.

		O ditongo poderá ser lido como hiato. Neste caso, a letra “e” representará a realização da vogal /i/.
--	--	---

Fonte: Adaptado de Scliar-Cabral (2003, p. 107)

De acordo com o que foi tratado na subseção sobre erros de leitura e as relações entre os fonemas e grafemas, os erros decorrentes da não apropriação dessa regra, são, segundo Lemle (2004), de segunda ordem, os quais se traduzem tanto pela pronúncia de <e> como /e/ no final da palavra em vez de /i/ como na escrita, conforme exemplificado.

Como destacamos, problemas semelhantes ao emprego de <e> também ocorrem com <o> em final de sílabas átonas. Vejamos o Quadro 11 com as regras que determinam o uso desse grafema.

**Quadro 11** - Representação do grafema “o” com representação fonêmica /o/ ~ /o/ /w/ e do grafema “o” com representação fonêmica /w/ /u/

Grafema “o”	Fonema /o/ ~ /o/ /w/	O grafema “o”, quando estiver em sílaba final de vocábulo, seguido ou não de “s”, seja qual for o número de sílabas que a precederem, inclusive nenhuma, representa a neutralização dos fonemas /o/ e /u/ na maioria das variedades sociolinguísticas, quando será lido como “u” ou “o”, quando não houver neutralização, como em “do”, “dado”, “pálido”, “participativo”. Em final de vocábulo, seguido ou não de “s”, o grafema “o” será lido como a realização da semivogal /w/ nasalizada, formando ditongo decrescente, se a letra precedente for “ã”, como em “mão(s).
Grafema “o”	Fonema /w/ /u/	grafema “o” pode ser lido ainda como a realização da semivogal /w/ quando figurar antes de vogal na sílaba, formando com ela ditongo crescente: “toalha”. O ditongo poderá ser lido como hiato. Neste caso, a letra “o” representará a realização da vogal /u/.

Fonte: Adaptado de Scliar-Cabral (2003, p. 108)

A compreensão dessas e de outras regras ajudam os alunos a superarem os erros de leitura e escrita, pois tornam o sistema alfabético mais transparente. Neste sentido, defendemos a ideia de que o professor precisa, antes de tudo, compreender as regras que determinam as relações grafo-fonêmicas e a importância destas para consolidação da aprendizagem da leitura dos alunos.

## 2.5 Os métodos de alfabetização

Tratar de problemas relacionados à aquisição da leitura, remete-nos a uma discussão antiga que, por vezes, leva-nos a adotar práticas pedagógicas completamente distintas. Referimo-nos aos métodos de alfabetização empregados no início da vida escolar, os quais são determinantes para o sucesso ou o fracasso na aprendizagem, especialmente na aprendizagem da leitura. Como o ensino dessa habilidade é bastante complexo, muito se discuti

sobre o *como* ensinar a ler e escrever e, por conta disso, há busca incessante a um método eficaz que possa dar conta de todo o aparato para o ensino da leitura. Kato (1999, p.5) aponta que “a alfabetização tem sido a grande preocupação nos meios educacionais e acadêmicos do país nos últimos anos”. Destaca também que há “preocupação obsessiva por parte dos educadores por “métodos” de alfabetização” (KATO, 1999, p.5). Outro destaque a este respeito pode ser encontrado em Morais (1996, p. 261):

O grande debate dos métodos gira há mais de um século em torno de uma posição entre duas concepções: de um lado insiste-se na aprendizagem do código (*code emphasis*) e, de outro, na linguagem global (*whole language*). O primeiro é o método fônico e o segundo o método global.

Diante desse impasse, e com base em alguns autores, como Kato (1999), Morais (1996) e Galvão e Leal (2005), propomo-nos a fazer algumas considerações sobre o assunto. Iniciemos por definir “método”. De acordo com Galvão e Leal (2005, p. 17), “No sentido amplo, método é um caminho que conduz a um fim determinado”. Para estas autoras, o método pode também ser entendido como “maneira determinada de procedimentos para ordenar a atividade, a fim de se chegar a um objetivo”. Quanto ao campo científico, destacam que o método pode ser entendido como um conjunto de procedimentos sistemáticos que visa ao desenvolvimento de uma ciência ou parte dela. Na visão de Kato (1999, p. 6), “método”, para a maioria dos professores se refere exclusivamente “a um conjunto de materiais, técnicas e procedimentos para atingir um fim, isto é, um conjunto programado de atividades para o professor e o aluno. Concordamos, todavia, com a autora, que essa definição de método não contempla todos os aspectos necessários, capazes de alfabetizar com êxito, pois conforme ela nos lembra, qualquer método somente será eficaz se o seu aplicador tiver consciência sobre a natureza do objeto a ser aprendido e a natureza da aprendizagem desse objeto.

Assim, os posicionamentos sobre o assunto, se manifestam através de concepções e interesses que precisam ser analisados, a fim de que se possa ter uma visão da questão. De acordo com Morais (1996) o método de ensino da leitura mais utilizado durante o percurso da história da civilização ocidental foi sem dúvida, o método alfabético. Este método, por sua vez, caracteriza-se pelo ensino sistemático do alfabeto, letra a letra. O mesmo autor destaca também que esse método há muito não é utilizado. Certamente, a aceitação desse método por tão longo tempo, foi resultado da concepção que se tinha, tanto da leitura quanto do ensino e aprendizagem dela. Para muitos, ler era apenas decodificar. Além disso, as habilidades relacionadas ao ato de ler também se modificaram ao longo do tempo, e, sabemos que “a aprendizagem da leitura é um produto cultural baseado sem dúvida em capacidades naturais,

mas pressionado por aquilo que as famílias e as instituições educacionais oferecem à criança” (MORAIS, 1996, p. 201). O autor, também, salienta que as pesquisas sobre leitura, que foram realizadas nos últimos anos, são unânimes em afirmar que os melhores programas de alfabetização são aqueles voltados para o ensino do código alfabético.

Entretanto, Morais (1996) aponta que essa convicção, em relação aos métodos que enfatizam a instrução direta do código não é necessariamente compartilhada por muitos educadores e/ou formadores de docentes, nem pelos responsáveis governamentais de muitos países. Essa constatação se dá pelo fato de que nas faculdades de educação, a concepção dominante favorece o método global. Além disso, é preciso analisar a questão, também pela ótica dos interesses comerciais, pois, segundo o autor, associações privadas fazem da leitura e das dificuldades de leitura um assunto comercial.

Outra questão a ser destacada diz respeito diretamente à concepção que se tem sobre o ato de ler. Como já enfatizamos na seção 2.2.1, ao tratar dos modelos teóricos de leitura, diversas são as formas de ver o processo da aprendizagem da leitura, de acordo com a visão de Morais (1996, p.265)

[...] Grandes princípios como “ler é compreender” ou “é preciso colocar a aprendizagem da leitura na sua função” são mais acessíveis e mais sedutores que as análises linguísticas sobre a relação entre a fala e a escrita – que fazem intervir uma entidade estranha, o fonema.

O autor também nos ensina que a concepção que se tem do método global faz vislumbrar a perspectiva de um progresso maior do indivíduo, centrado no desenvolvimento de todo o sistema linguístico, ou da própria cognição, sem necessariamente está unicamente relacionado à leitura, como o faz o método fônico.

Essas discussões ainda estão longe de se esgotarem, entretanto, já percebemos que uma visão interacionista do desenvolvimento da leitura vem ganhando espaço e com isso, deixando claro que nenhum método é suficiente por si só.

### ***2.5.1 Classificação dos métodos de alfabetização***

Trataremos agora da classificação dos métodos de alfabetização. Nossa pretensão é tão somente fazer uma revisão de conceitos e pontos de vistas acerca desses métodos. Como mencionamos há pouco, criou-se uma espécie de competição acirrada entre os defensores das duas concepções, e esta competição vem se sustentando no percurso das discussões dos métodos

de alfabetização. De um lado os defensores dos chamados métodos sintéticos, de outro, os do método global.

Galvão e Leal (2005, p. 17) asseveram que “os métodos de alfabetização se dividem em três grandes grupos: os métodos sintéticos, os métodos analíticos e os métodos analítico-sintéticos”. Kato (1999), por sua vez, apresenta cinco tipos de métodos de alfabetização: método global puro; o global analítico-silábico; o global-analítico-fonêmico; o silábico-sintético; o fonêmico-sintético.

De acordo com a autora, o primeiro modelo presume que a apreensão do estímulo visual ocorre de forma ideográfica, sem análise das partes que o compõem. Este método conforme salienta Morais (1996, p. 262), provavelmente surgiu no século XVII. Segundo ele, “Comenius propunha que se começasse associando diretamente palavras a seus significados”. Morais (1996) aponta que nos Estados Unidos, por sua vez, este método vem exercendo influência desde o século XIX e, na França, ele ganhou importância no início deste século, a partir das ideias de Decroly, cujo ensinamento partia da leitura de um texto para as crianças, que progressivamente deveriam se apropriar das palavras que o compõem.

Do exposto, podemos perceber que o método global se caracteriza por entender a leitura como um processo amplo, no qual não se deve fragmentar a aprendizagem, mas partir do todo para as partes menores, que são aprendidas com o passar do tempo de forma lenta. Há críticas a esse método. De acordo com Dehaene (2012 p.237), “a psicologia cognitiva refuta toda a ideia de ensinar a leitura por um método global ou ideovisual”. Segundo o autor, esse método é prejudicial à criança e conduziu uma geração de crianças ao fracasso.

Dentre os métodos globais analíticos, Galvão e Leal (2005, p. 23,24) afirmam que

[...] os métodos analítico-sintéticos partem de um processo que começa em um estágio de conhecimento global (palavras, frases, textos), para, logo em seguida, passar a um estágio analítico-sintético, caracterizado pela decomposição das palavras em letras ou em sílabas.

Kato (1999) destaca que o método global analítico-silábico presume que a criança seja capaz de perceber as sílabas das palavras, mesmo sendo unidades mais abstratas e a partir de uma representação grafêmica destas, à criança chega as unidades significativas, como a palavra e a frase. Ainda no grupo dos métodos globais, temos o global-analítico-fonêmico que pressupõe que a mesma decomposição que é feita a nível silábico também pode ser feita no nível fonêmico-grafêmico. Para Galvão e Leal (2005), encontra-se entre as variações do método analítico-sintético, a “Palavração”. Como exemplo, as autoras citam o Método Paulo Freire e destacam que nele inicialmente, o aluno aprende palavras para depois separá-las em sílabas, e

com estas, formar novas palavras. Este método ficou bastante conhecido entre nós, ao ser usado no ensino de jovens e adultos e, segundo elas, Paulo Freire, ao propor a alfabetização de adultos a partir de palavras ligadas ao cotidiano dos alunos inovou o ensino, pois o tornou significativo para aqueles que estavam aprendendo.

As críticas que são atribuídas a esses métodos, dentre elas, Ferreiro (1988), é o fato de eles não considerarem os conhecimentos que as crianças já têm sobre o sistema de escrita alfabética, ou seja, os conhecimentos prévios, as experiências informais que esses alunos já possuem. Nas palavras Galvão e Leal (2005, p.25),

Alertamos, ainda, que não há, na maior parte dessas propostas, preocupação com a inserção dos alunos em eventos em que a escrita apareça de forma dinâmica, com textos lidos ou escritos para atender a diferentes finalidades sociais. A alfabetização na perspectiva do letramento não é, assim, foco de reflexão e, conseqüentemente, de ação pedagógica.

Na seara dos métodos sintéticos, temos o silábico alfabético que destacamos no início dessa discussão, e, que segundo Kato (1999, p.19), “supõe que a criança seja capaz de perceber uma entidade mais abstrata que a palavra, a sílaba, e a partir de sua representação grafêmica chegar a unidades significativas como a palavra e a frase”. Galvão e Leal (2005) destacam que nos métodos sintéticos o início da aprendizagem ocorre a partir dos elementos estruturalmente “mais simples”, como as letras, os fonemas ou sílabas, e, que através de sucessivas ligações, levam os aprendizes a lerem palavras, frases e textos. Uma das críticas a esse método está centrada no fato de que os alunos precisam memorizar padrões silábicos descontextualizados, desprovidos de significados. Sobre isso, Galvão e Leal (2005) afirmam que algumas abordagens nos métodos silábicos enfatizam a memorização de padrões silábicos, partindo dos mais simples, com uma estrutura silábica CV, a partir dos quais os alunos deveriam formar palavras. Para elas, esta concepção de ensino ver a alfabetização e a aprendizagem como o resultado da memorização.

As autoras também enfatizam que no próprio interior das abordagens sintéticas, houve críticas ao método silábico, que ao trabalhar a memorização dos nomes das letras acabavam desvinculando estas de seus representantes sonoros: “os adeptos dos métodos fônicos acusaram que tal procedimento artificializava o processo, criando problemas na oralização das palavras - os nomes das letras não correspondiam aos sons que elas representavam” (GALVÃO; LEAL, 2005, p. 19).

Além do método silábico, temos o fonêmico-sintético, o qual, em conformidade com Kato (1999), pressupõe que a criança seja capaz de perceber unidades sonoras inda

menores que a sílaba, neste caso, o fone, e a partir de sua representação grafêmica, chegar às unidades significativas, como as palavras, enunciados e o texto.

Para Morais (1996), o método fônico nasceu da constatação que a criança sente dificuldade de passar da associação direta dos nomes das letras para a fusão dos “sons” e das letras como forma de obtenção da pronúncia das palavras. O autor diz que provavelmente esse método foi proposto inicialmente pelos alemães, ainda no século XVI. Afirma também que entre os francófonos, o método fônico foi introduzido, no século XVIII, pelos jansenistas e a escola de Port-Royal.

Uma crítica feita pelo próprio autor em relação ao método fônico, é o emprego equivocado do mesmo, por muitos alfabetizadores que o transformaram em exercícios intermináveis de repetição de pronúncia de sons e de letras. Segundo ele, agindo desta forma, o papel funcional do método fônico é desprezado e a consequência disso é um ensino superficial, no qual os alunos não desenvolvem a reflexão acerca dos mecanismos fônicos da língua.

Apesar de o trabalho com a consciência fonológica estar inserido nos chamados métodos sintéticos, neste trabalho, não assumimos uma postura de refutação aos demais métodos, mas reiteramos a importância de um trabalho que valorize tanto as experiências leitoras dos alunos quanto a explicitação de aspectos fônicos da língua, pois pressupomos que nenhum método por si seja suficiente para um trabalho que vise ao desenvolvimento integral do aluno. Defendemos, portanto, uma proposta pedagógica que dê suporte aos vários aspectos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita, a começar pelo ensino das relações grafo-fonológicas, pois, atividades que estimulam a consciência fonológica e evidenciam, de forma mais direta, as relações existentes entre as unidades sonoras da palavra e sua forma gráfica podem subsidiar a leitura através da rota lexical.

Essas habilidades podem e devem ser desenvolvidas a partir de um trabalho consciente por parte do professor, a fim de que também o aluno possa se conscientizar a respeito das menores unidades distintivas capazes de estabelecer relação de significados nas palavras, pois embora o ensino da leitura não deva se limitar à decodificação, esta, por sua vez, funciona como facilitadora de níveis mais elevados de leitura. A consciência fonológica nos ajuda a fazer da língua um objeto de pensamento, e, através da reflexão sobre os sons da fala, podemos perceber a estrutura sonora das palavras.

Finalizamos esta discussão nos apoiando nas ideias de Dehaene (2012, p.245) que destaca “a etapa decisiva da leitura é a de decodificação dos grafemas em fonemas, é a passagem de uma unidade visual a uma unidade auditiva. É, pois, sobre essa operação que se devem

focalizar todos os esforços”. Isso significa que quanto mais se investe no reconhecimento dos grafemas e fonemas, mais chances, a criança terá de construir sua autonomia leitora.

Acreditamos que o sucesso e o resgate de alunos com dificuldades de aprendizagem podem ocorrer de forma gradativa, a partir da combinação de métodos e experiências que incentivem a reflexão e apropriação das habilidades linguísticas. É, pois, fundamental, que a medida que os alunos forem se apropriando dos mecanismos de descodificação, possam também participar de atividades voltadas para a leitura e a escrita enquanto práticas sociais, pois somente assim, poderemos efetivar a aprendizagem da leitura.

## **2.6 Três dimensões da leitura: fluência, precisão e compreensão**

Carvalho e Pereira (2009) destacam que há três dimensões empíricas na leitura: a precisão, a fluência e a compreensão. De acordo com eles, para se avaliar o nível de leitura, é preciso considerar essas três dimensões. Entretanto, poucos estudos tratam dessas dimensões de forma consistente, dentre os que tivemos acesso, destacamos Rasinski (2004), que nos fornece instrumentos para auxiliar na monitoração e no desenvolvimento da fluência leitora, Carvalho e Pereira (2009), que apresentam um estudo realizado com alunos do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico em Portugal, e Oliveira et al. (2014), que investigaram o nível de fluência em leitura oral de estudantes do ensino médio de oito escolas de Belém-Pará.

Rasinski (2004) aponta que há três componentes da fluência leitora: precisão, ou a descodificação precisa de palavras no texto; automaticidade, ou descodificação de palavras com uso mínimo de recursos de atenção; e prosódia, ou o uso adequado de frases e expressões a transmitir um significado.

Compreendemos, assim como Carvalho e Pereira (2009), que na leitura, fluência, precisão e a compreensão são aspectos que estão intrinsicamente relacionados. Ainda, assim, para efeito didático, trataremos de cada uma delas separadamente, mesmo sabendo que não há como dissociá-las, pois, uma influencia a outra.

### **2.6.1 Fluência**

De acordo com Carvalho e Pereira (2009, p. 185), “a fluência leitora corresponde ao número de palavras corretamente lidas por minuto”. Esta definição, por sua vez é mais detalhada em Rasinski (2004), ao considerar que a fluência leitora diz respeito à descodificação precisa e automática das palavras do texto, somando-se a interpretação expressiva ou sua



perfeita compreensão. O autor destaca que a importância da fluência na leitura, se dá porque ela influencia na compreensão do texto.

Dito isso, o autor trata a fluência leitora como um processo mais amplo que a precisão e a compreensão, uma vez que para ser fluente, é necessário um mínimo de decodificação e compreensão do material lido. Rasinski (2004) afirma que a fluência certamente afeta a compreensão da leitura. Para este autor, a fluência da leitura funciona como uma ponte entre os dois componentes principais da leitura - decodificação de palavras e compreensão. Sobre isso, Morais (1996) enfatiza que a decodificação e a compreensão estabelecem entre si uma relação paralela, mas assimétrica, pois é possível haver decodificação sem compreensão, mas não é possível compreender sem decodificar.

De acordo com Rasinski (2004), há duas teorias acerca dos dois componentes da fluência leitora. A primeira diz respeito à precisão e automaticidade em leitura e a segunda trata da prosódia na leitura. Sobre a precisão e automaticidade, o autor afirma que

[...] de acordo com essa teoria a fluência começa com a noção de que os leitores têm recursos limitados de atenção. Se eles tiverem que usar uma grande parte desses recursos para a decodificação de palavras, esses recursos não estarão disponíveis para serem utilizados na compreensão. Essa teoria, do automatismo em leitura, sugere que a decodificação eficiente das palavras ocorre quando os leitores vão além da decodificação consciente, para uma decodificação automática, ou seja, uma decodificação precisa (RASINSKI, 2004, p. 3).<sup>15</sup>

Conforme o autor, a segunda teoria trata da prosódia em leitura. De acordo com ela, na leitura fluente, os leitores usam recursos cognitivos para construir significados através da interpretação expressiva do texto. Portanto, o emprego de frases, expressões, entonações tudo entra na construção do sentido, ou da compreensão textual.

Rasinski (2004) destaca que a fluência leitora é multidimensional, segundo ele, há uma dimensão que salienta a importância da precisão na decodificação das palavras, e uma segunda dimensão que está centrada no reconhecimento rápido e automático das palavras conectadas no texto, e uma terceira dimensão salienta expressiva e significativa interpretação de texto. Estas dimensões estão relacionadas com uma outra - leitura precisa e automática cria as condições para leitura expressiva. Todas as três são importantes para efetiva compreensão e boa leitura geral. Todas devem ser ensinadas e monitoradas.

---

<sup>15</sup> Tradução nossa.

Fluent readers decode words accurately and automatically, without (or with minimal) use of their limited attention or conscious cognitive resources. The theory that supports this aspect of fluency begins with the notion that readers have limited attentional resources. If they have to use a large portion of those resources for word decoding, those resources will not be available for use in comprehension. The theory of automaticity in reading suggests that proficient word decoding occurs when readers move beyond conscious, accurate decoding to automatic, accurate decoding [...].

Conforme o autor, é possível avaliar a fluência leitora utilizando normas precisas que medem a fluência leitora e ajudam no monitoramento e na garantia de melhores resultados na leitura. Apresentamos um quadro síntese, com tais normas para avaliar a fluência leitora de alunos do ensino fundamental I e II. O quadro apresenta normas para 8 anos de escolaridade, em nosso caso, que temos o ensino fundamental de 9 anos, vamos considerar as médias do 4º ano, como adequadas a nossos alunos do 5º ano, que corresponderia à antiga 4ª série do Ensino Fundamental.

**Quadro 12 - Norma de velocidade de leitura oral (Ensino Fundamental I e II)**

Ano escolar	1º trimestre (pcpm)	2º trimestre (pcpm)	3º trimestre (pcpm)
1º	--	10-30	30-60
2º	30-60	50-80	70-100
3º	50-90	70-100	80-110
4º	70-110	80-120	100-140
5º	80-120	100-140	110-150
6º	100-140	110-150	120-160
7º	110-150	120-160	130-170
8º	120-160	130-170	140-180

Fonte: Adaptado de Rasinski (2004, p. 9)

Com base no Quadro 12, para cada ano de escolaridade, no Ensino Fundamental, o autor destaca a quantidade de palavras que devem ser lidas corretamente por minuto, (pcpm) em cada trimestre, para que o aluno seja considerado fluente. A partir do quadro, é possível avaliar o desempenho de nossos alunos e, além disso, planejar atividades que visem ao aprimoramento da fluência leitora, pois apesar de Carvalho e Pereira (2009) acreditarem que a fluência leitora aumenta ao longo de todo o processo de aprendizagem, especialmente nas últimas fases, o que certamente ocasiona determinado nível de correção da leitura, sabemos que muitos alunos não conseguem sozinhos desenvolver essa habilidade de forma satisfatória, cabendo, pois, ao professor, subsidiá-los nesse processo de aquisição.

### **2.6.2 Precisão**

Para Carvalho e Pereira (2009, p.285), a “precisão mede a exatidão da leitura em voz alta de um texto pela criança e é traduzida na percentagem de palavras corretamente lidas”. Os autores destacam que essa exatidão com que os grafemas são transformados em fonemas depende essencialmente das competências fonológicas de decodificação, associadas à aquisição do princípio alfabético. Oliveira et al. (2014, p. 03) afirmam que “Segundo o *National Reading Panel* (NICHD, 2000), *precisão* refere-se à leitura realizada com o mínimo de erros

na decodificação das palavras”. Desta forma, quanto menos erros ocorrerem na oralização da leitura, mais esta será precisa.

Alguns autores destacam que a precisão é uma condição para que haja fluência na leitura, pois quanto mais tempo e atenção seja dispensado aos aspectos de descodificação, menos fluente será a leitura. Assim, como assegura Carvalho e Pereira (2009), a precisão em leitura é uma condição indispensável para a fluência, pois esta última resulta não apenas da rapidez da leitura como também da exatidão com que as palavras são descodificadas.

Com base em Hansink (2004), apresentamos um quadro síntese com uma escala de precisão que pode ser utilizada para avaliar a precisão leitora dos alunos e subsidiar o professor, na elaboração de atividades, com vistas a melhorar esta dimensão da leitura.

**Quadro 13** - Escala de precisão na leitura oral

Nível de independência	97-100%
Nível de instrução	90-96%
Nível de frustração	<90%

Fonte: Rasinsk (2004)

Segundo o autor, no nível de independência, o aluno consegue ler um texto compatível com sua série escolar sem precisar de ajuda; no nível de instrução, o aluno consegue ler o texto, mas ainda comete muitos erros, precisando, assim, de monitoramento e ajuda do professor ou outras pessoas; no nível de frustração, que nós consideramos como o nível crítico, os alunos demonstram muita dificuldade e não conseguem ler o texto sozinho, e mesmo, com ajuda, ainda encontram muita dificuldade.

Rasinsk (2004) destaca que a avaliação da precisão leitora pode ser feita de forma rápida e prática, através de um método chamado *Curriculum-Based Measurement* ou Mensuração com base no Currículo. Essa avaliação é também denominada de *Oral Reading Fluency* (ORF), Avaliação da Leitura Oral. Este método, segundo o autor, foi desenvolvido por Stanley Deno (1985). Nesta avaliação, o professor ou o avaliador seleciona um texto que faça parte do currículo do aluno, ou seja, da série que ele está cursando e registra um minuto de leitura oral desse aluno. Durante este período o avaliador deve anotar a quantidade de erros de leitura e, em seguida, contar o número total de palavras lidas corretamente (pcpm). Depois, deve dividir o número de palavra lida corretamente (pcpm) pela quantidade total de palavras lidas, em seguida, comparar a precisão a partir do quadro proposto. Como a avaliação é rápida, o avaliador pode repetir a leitura em várias passagens do texto e, em seguida, extrair a média que representará a precisão leitora.

Para Carvalho e Pereira (2009), a precisão leitora é uma das competências mais treinadas nos anos iniciais de aprendizagem da leitura. E, de acordo com eles, essa competência vai gradualmente se desenvolvendo até que a criança alcance o automatismo da leitura. Entretanto, destacamos, que se caso haja negligência por parte da escola em relação ao desenvolvimento dessa competência, a precisão leitora poderá ser comprometida, o que ocasiona em leituras truncadas, pouco fluentes, sem compreensão.

### **2.6.3 Compreensão**

Como já mencionamos, a compreensão é um dos componentes da fluência leitora, sem o qual não se pode afirmar que houve leitura significativa. Assim, todos os esforços devem se voltar para que o aluno desenvolva autonomia leitora, o que implica fazer uso de recursos que o auxilie na compreensão do que foi lido.

Morais (1996) nos informa que alguns autores, apoiando-se na ideia de que o objetivo da leitura é a compreensão de textos escritos, apontam que a capacidade de decodificação é resultado do nível de compreensão que o leitor iniciante pode atingir, e não o contrário. Entretanto, o referido autor é categórico ao afirmar que essa ideia é falsa. E como argumento, cita um estudo realizado nos Estados Unidos, no qual os autores demonstraram que “a latência de pronúncia de palavras no primeiro ano permitia muito bem prever o nível de compreensão de frases no terceiro ano, ao passo que as medidas de compreensão de frases no terceiro ano não permitiam prever a rapidez de pronúncia dos dois anos mais tarde”. (Morais, 1996, p. 164). Com isso, o autor destaca que medir a assimetria na força de associação entre as duas performances de forma prospectiva demonstra que a rapidez com que uma palavra é identificada facilita o processo de compreensão da frase, no entanto, o inverso não é verdadeiro.

Neste sentido, destacamos que a decodificação é uma das habilidades fundamentais para a compreensão leitora, pois como assegura Moraes (1996, p.165) “quanto mais rápida é a identificação de cada palavra, mais resta memória de trabalho a ser consagrada às operações de análise sintática, de integração semântica dos constituintes da frase e de integração das frases na organização textual”. Ao contrário disso, podemos pressupor que quanto mais tempo se gasta no processo de decodificação, mais custosa será a compreensão do texto, uma vez que muita atenção é atribuída ao processo de identificação das palavras, ficando em segundo plano os processos de análise das macroestruturas do texto. Concordamos, pois, com o referido autor que a capacidade de decodificação funciona como uma espécie de propulsor, que tem como função principal pôr em órbita os processos do leitor hábil e quando tais processos se

desenvolvem, a descodificação automatiza-se, sendo utilizada apenas quando entramos em contato com palavras desconhecidas ou menos frequentes no nosso léxico.

Para Carvalho e Pereira (2009, p. 287), “A compreensão leitora é habitualmente associada a compreensão da linguagem falada, sendo as suas limitações frequentemente associadas a défices nas competências linguísticas, nos conhecimentos gerais e na inteligência”. Rasinsk (2004, p.4) assevera que “quando os leitores incorporaram volume apropriado, o tom, a ênfase nas frases e outros elementos típicos da expressão oral, eles estão dando provas de interpretar de forma ativa, ou seja, estão construindo o significado da passagem”<sup>16</sup>. Para Carvalho e Pereira (2009)

[...] a descodificação é crucial para a leitura, pois permite passar o material impresso para a sua forma linguística, mas não é suficiente. Depois desta tarefa, o leitor tem de recorrer aos mesmos mecanismos que utiliza para a compreensão da linguagem falada (conhecimentos de morfologia, de sintaxe, semântica e pragmática) para poder compreender o que descodificou (p. 287, 288).

Os autores defendem que se houver uma descodificação perfeita, a qualidade da leitura dependerá inteiramente da qualidade da compreensão da linguagem, pois conforme o que é postulado por eles, quando uma criança tem pouca compreensão de um texto que é lido para ela, conseqüentemente, esta criança tem pouca compreensão da leitura de forma geral, a qual independerá da qualidade da descodificação. Isso implica no uso de estratégias diversificadas, como o ensino das relações entre os grafemas e fonemas, à disponibilização de materiais impressos, leitura oral feita pelo professor e o incentivo à leitura de forma geral. Com isso, aos poucos, a criança vai desenvolvendo a compreensão leitora, habilidade elementar para a construção de um leitor hábil. Essa habilidade, por sua vez, vem sendo desenvolvida de forma precária na maioria dos alunos do Ensino Fundamental, como bem nos lembra Oliveira et al. (2011), o nível de compreensão que é exigido de nossos alunos, em cada ano de escolaridade, está muito além daquilo que eles desenvolveram. Segundo os autores, estes alunos não estão preparados para terem o livro didático como a principal fonte de aprendizado. Nestes termos, concordamos com eles ao afirmarem que em nosso país, muita coisa ainda precisa ser feita para superarmos as limitações e dificuldades encontradas no ensino de leitura, convictos de que a descodificação tem um papel crucial para o desenvolvimento da precisão e da fluência leitora, e conseqüentemente, da compreensão do material lido, nosso trabalho tem o intuito de apontar alternativas que venham contribuir para melhorar essa problemática.

---

<sup>16</sup> Tradução nossa.

Texto original: When readers embed appropriate volume, tone, emphasis, phrasing, and other elements in oral expression, they are giving evidence of actively interpreting or constructing meaning from the passage.

### **3 METODOLOGIA**

Realizado levantamento do acervo bibliográfico referente ao tema, partimos neste capítulo para uma descrição das decisões metodológicas, a fim de alcançar os objetivos desta pesquisa.

#### **3.1 A escolha da escola-campo e os instrumentos de autorização de participação na pesquisa**

Após preparação dos instrumentos de solicitação de autorização e consentimento de participação na pesquisa, deu-se a escolha pela escola-campo: uma escola pública municipal de Fortaleza, Ceará, que atendia a alunos de 1º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental, funcionando nos turnos matutino e vespertino. A escolha dessa escola ocorreu pelos seguintes motivos: ser uma escola pública, atender ao público-alvo, alunos de 5º ano, e ser de fácil acesso à pesquisadora.

Primeiramente, visitamos a escola, conversamos com o coordenador e apresentamos o objetivo do nosso projeto. Neste primeiro contato, o diretor da escola não estava presente, fato que resultou em uma nova visita, pois, apesar do coordenador demonstrar grande interesse na participação dos alunos, pediu para que retornássemos à escola no dia seguinte para conversarmos também com o diretor. Ao falarmos com o diretor da escola, após apresentarmos os objetivos do projeto, ele assinou o Termo de Autorização para Realização da Pesquisa (APÊNDICE A). O primeiro contato foi importante para o esclarecimento de todas as etapas, bem como para apresentação dos instrumentos e procedimentos que seriam utilizados durante a realização do estudo. Ressaltamos que o apoio do diretor e do coordenador escolar ocorreu do início ao fim da pesquisa e constituiu fator de grande relevância para o nosso trabalho.

#### **3.2 Participantes da pesquisa**

Após autorização da direção da escola, foi selecionado o público-alvo da pesquisa: alunos que cursavam o 5º ano do Ensino fundamental e que se encontravam fora da faixa etária, cuja distorção fosse de pelo menos um ano. Consideramos aqui dentro da faixa etária alunos que, na época da pesquisa, tivessem de 10 a 11 anos e 11 meses e, fora da faixa etária, alunos com idades a partir de 12 anos. Verificamos, a partir da análise de dados fornecidos pela direção, que dos 96 alunos matriculados nessa série, 27 alunos, ou seja, 28%, encontravam-se fora da faixa

etária. Suas idades iam de 12 a 17 anos e 5 meses. Esses dados iam ao encontro de uma das hipóteses iniciais: grande parte dos alunos que cursam o 5º ano encontram-se fora da faixa etária e muitos deles ainda não desenvolveram habilidades de leitura suficientes para a série que estão cursando.

Após identificarmos o índice de alunos fora de faixa, com a autorização da direção da escola, aplicamos um teste piloto para todos os alunos (Teste de Leitura Oral para identificação da Precisão e Fluência leitoras e Prova de Consciência Fonológica), os referidos instrumentos serão apresentados na seção 3.3, Procedimentos, métodos e instrumentos. Após esses testes, e identificados os alunos com distorção idade-série, público alvo da pesquisa, solicitamos uma reunião com os pais/responsáveis desses alunos para apresentação dos objetivos da pesquisa e leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B). Somente depois de assinados os termos, iniciamos a etapa seguinte.

O teste piloto com todos os alunos, matriculados no 5º ano, teve como objetivo definir a média em precisão e fluência leitoras, bem como as habilidades em consciência fonológica dos alunos que estavam na faixa etária correta, a partir dessas médias, orientar a formação dos grupos que participariam das demais etapas da pesquisa. É importante destacar que os alunos sem distorção idade-série somente participaram do teste piloto, a eles não foram aplicados intervenção e nem o pós-teste, pois o foco do nosso trabalho era os alunos com distorção idade-série, mas precisávamos de um parâmetro referente às médias gerais dos alunos para direcionarmos a formação dos grupos.

É importante destacar que na primeira tentativa de reunir os pais/responsáveis dos alunos com distorção idade-série, para solicitação de autorização e esclarecimentos sobre a pesquisa, poucos compareceram, havendo a necessidade de remarcar uma nova reunião. Após conversar com o coordenador da escola, este nos aconselhou a falar com os responsáveis, individualmente, pois reuni-los em um único dia seria mais difícil. Assim, durante duas semanas ficamos aguardando o comparecimento deles, e ao passo que estes vinham à escola, íamos conversando sobre a pesquisa e colhendo as assinaturas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B). A dificuldade de reunir os pais nos colocava diante de um dos grandes desafios da escola pública brasileira: conseguir a participação ativa da família na educação das crianças. Sabemos que sem a participação desta, a tarefa da escola torna-se ainda mais árdua, é na família que a escola deveria encontrar o apoio necessário ao enfrentamento das dificuldades de aprendizagem.

Finalizada a etapa de esclarecimento e assinaturas dos TCLE pelos responsáveis pelos alunos com distorção idade-série, os dividimos em dois grupos: Grupo de Estudo (GE) e

Grupo Controle (GC). Para formação do Grupo de Estudo (GE), foram considerados os seguintes critérios:

1. Apresentar distorção idade-série;
2. Ter apresentado baixo desempenho em pelo menos um dos testes;
3. Ter a permissão dos pais ou responsáveis através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE);
4. Não apresentar necessidade especial em relação à visão, audição, hiperatividade, distúrbios mentais e outros que impossibilitassem a leitura ou solução dos testes. Para seguir este critério, solicitamos informações na direção e coordenação da escola;
5. Ter disponibilidade de permanecer na escola 30 minutos a mais nos dias da oficina.

Feitos todos os procedimentos de análises, e após a comparação dos dados, e assinatura dos TCLE, do grupo de 25 alunos, 16 participaram do estudo. Estes alunos foram divididos nos dois grupos, GC e GE, conforme a Tabela 2.

**Tabela 2** - Descrição dos participantes da pesquisa, segundo o grupo que compõem

<b>Grupos</b>	<b>Meninos</b>	<b>Meninas</b>	<b>Total</b>
GE	01	07	8
GC	04	04	8
Total	05	11	16

Fonte: Dados da pesquisa

Para resguardar a identidade dos alunos, os nomes foram omitidos e eles foram enumerados, e antes dos números foram colocadas as letras AM, BM, AV e BV, correspondendo respectivamente, a 5<sup>a</sup> Ano A matutino, 5<sup>o</sup> Ano B matutino, 5<sup>o</sup> ano A vespertino e 5<sup>o</sup> ano B vespertino. Na Tabela 3, podemos visualizar a relação dos alunos e suas respectivas idades, nesta, percebemos diferença entre as médias das idades dos dois grupos, no GE, essa média foi de 12 anos e 6 meses, enquanto no GC foi de 13 anos e 3 meses.

**Tabela 3** - Identificação dos alunos dos dois grupos da pesquisa GE e GC

<b>Identificação dos alunos GE</b>	<b>Idade (anos/meses)</b>	<b>Identificação dos alunos GC</b>	<b>Idade (anos/meses)</b>
BM 01	13;02	AM 01	12;03
BM 02	12;04	AM 02	13;06
BM 03	12;07	AM 03	17;05
AV 04	13	AM 04	13;09
AV 05	12;07	AV 05	12;10
AV 06	12	BV 06	12;09
BV 07	13;01	BV 07	15;03
BV 08	14	BV 08	12;04
Médias	12;6	Médias	13;3

Fonte: Dados da pesquisa



Passemos, agora, à descrição dos procedimentos e apresentação do método e dos instrumentos utilizados.

### **3.3 Procedimentos, métodos e instrumentos**

Para o desenvolvimento do estudo, apoiamo-nos na pesquisa qualitativa e quantitativa, especialmente na pesquisa-ação intervencionista, pois acreditamos que a inserção do pesquisador no contexto pesquisado possibilita o desenvolvimento de ações que podem contribuir para modificação da realidade. Em conformidade com Lima Jr (2008, p.27), entendemos que “na pesquisa qualitativa, o fenômeno é estudado em seu ambiente natural, e sofre influência dos atores e dos pesquisadores, uma vez que os fenômenos humanos são socialmente construídos”. Uma análise estatística dos dados, planejada inicialmente, não foi possível dado o pequeno número de alunos que de fato pôde participar das oficinas.

Com intuito de ir além da identificação do problema, utilizamos os dados obtidos no teste piloto, para definição dos dois grupos, GE e CG e para esses grupos, este teste será considerado como pré-teste, uma vez que será repetido após a intervenção. Assim, o estudo foi dividido em três etapas distintas: pré-teste, intervenção e pós-teste. Cada etapa, por conseguinte, apresenta sua relevância.

Nesta seção, descrevemos cada instrumento utilizado, a metodologia empregada, e destacamos a importância desses instrumentos tanto para avaliação diagnóstica (pré-testes) quanto avaliação dos resultados (pós-testes).

#### **3.3.1 Os pré-testes**

Em agosto de 2015, realizamos o teste piloto, no qual participaram os 96 alunos matriculados no 5º ano. Os resultados do grupo de alunos com idade regular para a série foram utilizados como parâmetro para nortear o trabalho com o público da pesquisa: alunos com distorção idade-série. Para os alunos com distorção idade-série, os resultados do teste piloto, como já foi mencionado, serviram como pré-teste, e o mesmo foi aplicado após a intervenção a fim de compararmos os efeitos produzidos pelas oficinas que foram realizadas e que serão descritas a na sequência do trabalho.

Utilizamos dois instrumentos, um para identificar a precisão e a fluência leitora e outro para avaliar as habilidades em consciência fonológica. São eles: Teste de Fluência e Precisão de Leitura, (leitura oral de um texto) (ANEXO A), baseado em Carvalho e Pereira

(2009) e Prova de Consciência Fonológica (CONFIAS) de Moojen (2011) (ANEXO B). Os dois testes foram aplicados no mesmo dia. Primeiro os alunos liam o texto e depois respondiam à Prova de Consciência Fonológica. Os mesmos instrumentos foram repetidos, com os alunos com distorção idade-série, após a intervenção.

Para definir a precisão e a fluência de cada aluno, foi selecionado o gênero conto popular, pois, além de ser bastante comum, é de fácil acesso a essa faixa etária. Optamos pela narrativa por acreditar que esse tipo textual também é bastante familiar aos alunos de 5º ano. O texto trabalhado “O menino e o padre” (ANEXO A) é composto por 206 palavras, excluindo-se o título, que era lido pela pesquisadora. Os textos foram impressos em fonte *Times New Roman*, tamanho da fonte 12, com letras na cor preta, em folha tamanho A4, com fundo branco. Não havia desenhos nem ilustrações, também não houve pré-leitura, apenas orientação da pesquisadora, no sentido de os alunos lerem de forma tranquila, porém o mais rápido que pudessem. A pesquisadora informou aos alunos que, caso houvesse palavras que eles não conseguissem ler, deveriam prosseguir a leitura a partir da palavra seguinte.

Esse instrumento avaliou dois componentes essenciais da leitura: a fluência, número de palavras lidas corretamente por minuto (pcpm) e a precisão (percentagem de palavras corretamente lidas) (CARVALHO; PEREIRA, 2009). Ainda em conformidade com os autores, as três dimensões a serem consideradas na leitura são: precisão, fluência e compreensão, estes, portanto, estão intrinsecamente relacionados.

Partindo do pressuposto de que há três dimensões empíricas na leitura: precisão, fluência e compreensão (Turner, 1997), poderá ser então importante avaliar cada um destes componentes. A leitura é vista como produto da descodificação e da compreensão, sendo que um dos componentes, quando coarctado, limita o alcance do outro. Nomeadamente no que concerne a fluência, os autores concordam em afirmar que sem um determinado grau de descodificação fluente, a compreensão fica comprometida. A atenção envolvida na descodificação não fluente impede que o leitor esteja atento ao sentido do que está escrito (teoria da eficiência verbal). O reconhecimento das palavras é então o motor que comanda o processo da leitura (CARVALHO; PEREIRA, 2009, p.5).

Concordamos com os autores quanto à relação entre descodificação e compreensão, pois não é possível afirmar que alguém realizou uma boa leitura sem ter compreendido aquilo que leu. Contudo, como o foco deste estudo está na relação existente entre a leitura, a consciência fonológica e as correspondências grafo-fonêmicas, limitamo-nos à análise das dimensões precisão e fluência, pois sem elas é impossível alcançar a compreensão.

O instrumento utilizado é uma adaptação de “O Rei - Teste de Avaliação da Fluência e Precisão da Leitura” (CARVALHO; PEREIRA, 2009). Foi aplicado individualmente e seguiu as seguintes orientações: solicitamos que cada aluno lesse o texto em

voz alta, cronometramos o tempo de realização da leitura e registramos a quantidade de “erros”. É importante acrescentar que a ideia de “erro”, aqui, é compreendida como os desvios passíveis de comprometimento de uma leitura precisa e fluente, os mesmos estão categorizados e exemplificados no Quadro 14.

**Quadro 14** - Categorias dos “erros”, ou processos, identificados nos testes de leitura oral dos alunos e respectivos exemplos

Tipo de erro		Exemplos
1.Descodificação	1.1 troca de fonema	garapa ~ [gaRapa] aguinha ~ [aquinha]
	1.2 apagamento de fonema	serve ~ [se0ve] Água ~ [aga]
	1.3 acréscimo de fonema	revoltado ~ [resvoltado] desconfiado [desconfiardo]
2. Substituição		cabaça ~ [cabeça] garapa ~ [garrafa]
3. Não pronunciados		-----

Fonte: Dados da pesquisa, com base em Aquino (2011)

Resolvemos incluir na categoria erros de descodificação, alguns processos fonológicos que, de acordo com Aquino (2011), são considerados como decorrentes da variação dialetal, como a ditongação, em que um glide é acrescentado na oralização da palavra escrita como vogal simples. Ex.: mas ~[majs]; apagamento do rótico em coda silábica: processo em que o leitor apaga o /R/ em coda silábica. Ex.: serve ~ se0ve, exclamar ~ exclama0. Entendemos que embora esses processos façam parte da variação linguística dos falantes, não sendo considerados como “erros”, mas uma variação, podem comprometer tanto a fluência quanto a precisão leitora. Além disso, a ocorrência de tais processos na ortografia das palavras constitui-se em um problema frequente na educação básica entre alunos do Ensino Fundamental II e até mesmo no Ensino Médio. Tal problemática, portanto, precisa ser identificada e sanada, uma vez que o domínio da norma culta para a escrita é uma exigência social. O aluno precisa ser orientado, para que, além da sua modalidade linguística, possa se apropriar da norma padrão, a qual é exigida nas instâncias oficiais.

Para cada vocábulo, foi contabilizado apenas um erro, mesmo ocorrendo casos em que houve processos simultâneos na mesma palavra. Após a leitura, e em posse das anotações, empregamos as seguintes fórmulas para obtermos os dados de cada aluno:

a) Precisão de leitura:  $\%NPCL = NPCL : NPL \times 100$

b) Velocidade de leitura:  $NPCL/min = NPCL : TL \times 60$

NPCL corresponde ao Número de Palavras Corretamente Lidas; NPL ao Número de Palavras Lidas; NPCL/mim, Número de Palavras Corretas Lidas por minuto, e TL, Tempo da Leitura em segundos. Para calcular a precisão de leitura, dividimos a quantidade de palavras lidas corretamente pelo total de palavras do texto, depois multiplicamos por 100. Para calcular a fluência, dividimos o total de palavras lidas corretamente pelo tempo de duração de leitura. Em seguida, multiplicamos por 60.

Depois da aplicação dos testes de leitura, fizemos um teste para avaliar e identificar as habilidades em consciência fonológica, para isso, empregamos o CONFIAS (MOOJEN, 2011). De acordo com a autora, “este instrumento de avaliação foi organizado por um grupo constituído por psicopedagogas, fonoaudiólogas, linguistas e psicóloga, na busca de um teste fidedigno para a avaliação da consciência fonológica em crianças brasileiras” (MOOJEN, 2011, p.10).

A escolha desse instrumento se deu por acreditarmos que, dentre os instrumentos voltados para avaliar o desempenho de alunos em habilidade fonológicas, o CONFIAS seja o mais completo e mais adequado para a faixa etária dos sujeitos contemplados na pesquisa, pois, de acordo com Moojen (2011, p.10), “indica-se a utilização deste instrumento na avaliação de crianças não alfabetizadas e em processo de alfabetização, assim como nos casos de suspeita de dificuldades e/ou transtornos de aprendizagem”.

O teste, que é dividido em duas partes, foi aplicado individualmente, em uma sala cedida pela escola, e o tempo médio foi de 30 minutos para cada criança. Apesar de ser sugerida a aplicação em duas etapas, optamos por realizá-lo em uma única vez, pois tratava-se de alunos de 5º ano; portanto, apesar das dificuldades que pudessem apresentar em relação à leitura, esperávamos certas habilidades de leitura, o que tornaria o teste mais rápido.

O tempo de aplicação dos testes foi cronometrado. Na folha de reposta, foram feitos os registros do número de erros e acertos na hora da aplicação. Em alguns casos, houve a necessidade de interrupção na aplicação, por conta do término do horário de aula. Nesses casos, anotávamos o tempo decorrido e, no dia seguinte, acrescentávamos o tempo restante. Apesar disso, os testes ocorreram dentro da normalidade esperada.

Quanto à estrutura do teste, Moojen (2011) aponta duas partes: Consciência da sílaba e Consciência do fonema:

A primeira corresponde a 9 itens: S1 – síntese; S2 – segmentação; S3 – identificação de sílaba inicial; S4 – identificação de rima; S5 - produção de palavra com a sílaba dada; S6 – identificação de sílaba medial; S7 – produção de rima; S8 – exclusão; S9 – transposição. Enquanto a segunda parte do teste é composta por: F1 – produção de palavra que inicia com o som dado; F2 – identificação de fonema inicial; F3 –

identificação de fonema final; F4 – exclusão; F5 – síntese; F6 – segmentação; F7 – transposição (MOOJEN, 2011, p.21).

Nós, ao contrário, entendemos que o teste avalia três níveis de consciência fonológica distintos: um relacionado ao nível da sílaba, um relacionado a elementos intrassilábicos, mais especificamente, à rima, e, outro relacionado ao nível do fonema. Concordamos, assim, com a classificação sugerida por outros autores, como Carvalho (2003) e Capovilla e Seabra (2011). No Quadro 15, apresentamos os itens voltados para cada nível da consciência fonológica e as respectivas habilidades a serem avaliadas.

**Quadro 15** - Os itens e os níveis de consciência fonológica avaliados na PCF

Nível da sílaba	Nível da rima	Nível do fonema
S1 – síntese; S2 – segmentação; S3 – identificação de sílaba inicial; S5 - produção de palavra com a sílaba dada; S6 – identificação de sílaba medial; S8 – exclusão; S9 – transposição	S4 – identificação de rima; S7 – produção de rima;	F1 – produção de palavra que inicia com o som dado; F2 – identificação de fonema inicial.; F3 – identificação de fonema final; F4 – exclusão; F5 – síntese; F6 – segmentação; F7 – transposição

Fonte: Adaptado de MOOJEN (2011)

Cada item avalia uma habilidade específica, por exemplo, em S1, espera-se que o aluno seja capaz de identificar palavras sintetizadas em sílabas, assim, solicita-se que ele repita uma palavra que fora dita de forma segmentada, sem, entretanto, segmentá-la. Vejamos o item.

**Figura 2** - S1 – Síntese

<p><i>“Nós vamos brincar com os sons das palavras. Eu vou dizer uma palavra separada em pedaços: so-pa. Que palavra eu disse?”</i></p> <p>Pronuncie a palavra ‘sopa’ com um breve intervalo entre cada sílaba: so – pa.</p> <p><i>“E agora pi – ja – ma. Que palavra eu disse?”</i></p> <p><b>Exemplos:</b> so – pa = sopa pi – ja – ma = pijama</p>	<p><b>Palavras-alvo</b></p> <p>bi – co sor – ve – te má – gi – co e – le – fan – te</p>
--	---

Fonte: MOOJEN (2011)

O item seguinte, S2, explora a segmentação, ou seja, faz-se o processo inverso, diz-se a palavra e solicita-se ao aluno que a repita de forma segmentada em sílabas. No nível da sílaba, trabalha-se com diversos aspectos silábicos, síntese, segmentação, identificação da

sílaba inicial e medial, produção de palavras com a sílaba indicada, exclusão e transposição silábica.

No nível da rima, além de reconhecimento dos elementos similares, avalia-se a capacidade dos alunos de produzirem rimas. As Figuras 3 e 4 representam os dois itens voltados para essas habilidades.

**Figura 3 - F4- Identificação de rima**

<p><i>“Que desenho é este? (mão) Eu vou dizer 3 palavras e quero que você me diga qual delas termina (ou rima) como mão.”</i></p> <p><b>Exemplos:</b> mão sal – <i>cão</i> – luz aranha <i>montanha</i> – umbigo – carrinho</p>	<b>Desenhos</b>	<b>Alternativas</b>
	<p>flor martelo abelha coração</p>	<p>pão – <i>dor</i> – trem morango – tapete – <i>castelo</i> relógio – <i>orelha</i> – vestido armazém – carnaval – <i>injeção</i></p>

Fonte: MOOJEN (2011)

Nesse item, o aplicador utiliza figuras como suporte para identificação das palavras que rimam. O mesmo ocorre com o item F7, Produção de rima, no qual o aplicador apresenta uma figura, colorida, e pede que o aluno produza uma palavra que rime com a palavra representada pela figura, como visualizamos na Figura 4.

**Figura 4 - S7- Produção de rima**

<p><i>“Que desenho é este? (chapéu) Que outra palavra termina (ou rima) como chapéu?”</i></p> <p><b>Exemplos:</b> chapéu = céu, véu (dependendo da região, estarão corretas respostas como ‘hotel’, ‘pastel’). pente = quente, dente</p>	<b>Desenhos</b>
	<p>balão café rato bola</p>

Fonte: MOOJEN (2011)

Na segunda parte do teste, trabalha-se com noções relacionadas ao fonema, conforme se exemplifica no item F1 – Produção de palavra que inicia com o som dado.

**Figura 5 - F1- Produção de Palavra que inicia com o som dado**

<p><i>“Eu vou dizer um som e você vai me dizer uma palavra que comece com esse som.”</i></p> <p>Observação: o som de [ʒ] corresponde ao ‘g’ e ao ‘j’ (gente, jóia); o som de [ʃ] corresponde ao ‘ch’ e ao ‘x’ (chave, xícara).</p> <p><b>Exemplos:</b> [a] = amigo, agulha [f] = feijão, família</p>	<p><b>Sons-alvo</b></p> <p>[ ʒ ] [ v ] [ ʃ ] [ s ]</p>
--	--

Fonte: MOOJEN (2011)

Além de produção, há identificação de fonema inicial e final, exclusão, síntese, segmentação e transposição de fonemas. Como se percebe, o instrumento é bastante abrangente, proporcionando avaliação ampla dos aspectos relacionados à consciência fonológica.

Após a aplicação dos testes, analisamos e tabulamos os dados. Sendo a prova formada por 40 questões, 7 itens voltados para a sílaba e 2 para a rima, e, na parte seguinte, 30 questões relacionadas ao fonema, 7 itens. Assim, o maior número de acertos na prova era de 70 pontos. Para o cálculo da pontuação, atribuiu-se um ponto para cada item respondido, de acordo com as orientações do caderno de aplicação, e zero quando houve resposta que não atendia ao item e/ou ausência de resposta.

### 3.3.2 A intervenção

Esta etapa se constituiu da aplicação de atividades voltadas para o desenvolvimento da consciência fonológica e da percepção das correspondências entre fonemas e grafemas. A mesma ocorreu duas vezes por semana, durante os meses de outubro, novembro e dezembro de 2015, nas terças e quartas-feiras, nos turnos matutino e vespertino, na própria escola, em uma sala cedida pela gestão escolar.

No GE, havia três alunos do turno matutino e cinco do turno vespertino, para que os alunos não fossem para a escola nos dois turnos, nos dias das oficinas, preferimos ministrar as oficinas no próprio turno em que os alunos estudavam. Assim, após o término das aulas, os alunos permaneciam mais 30 minutos, a fim de participarem das oficinas. Essa escolha se deu pelo fato de os alunos terem dificuldades para virem à escola nos dois turnos, embora fossem apenas dois dias da semana. Além disso, os alunos já permaneciam na escola meia hora a mais, duas vezes na semana, pois participavam de atividades de reforço escolar oferecido pela escola. Em conformidade com a gestão escolar e os responsáveis, os participantes da intervenção foram liberados do reforço para participarem das oficinas.

Foram realizadas 15 oficinas com duração média de 30 minutos. Cada uma teve como foco uma habilidade relacionada à consciência fonológica e/ou uma das relações grafo-fonêmicas,

privilegiando-se aquelas em que os alunos demonstraram mais dificuldades, as quais serão detalhadas no capítulo *Análise de dados e discussão dos resultados*.

Os resultados no pré-teste, nortearam o trabalho de intervenção, pois pretendíamos desenvolver atividades cujo foco principal fosse exatamente as dificuldades dos alunos. Acreditávamos que ao desenvolver habilidades de manipulação dos sons da fala, estaríamos contribuindo para elevar o nível de leitura dos participantes. As oficinas seguiram a ordem de trabalho sugerida por Capovilla e Seabra (2011), partindo-se do nível da sílaba até chegar aos aspectos fonêmicos.

As oficinas aqui apresentadas seguem sugestões de autores, buscas em *blogs* e sites da *web*, bem como da própria experiência da pesquisadora, enquanto professora. Algumas foram produzidas, outras adaptadas, com intuito de melhor se adequar aos participantes da pesquisa.

### 3.3.2.1 As oficinas

O foco do trabalho de intervenção foi a realização das oficinas pedagógicas, cujo objetivo era desenvolver a consciência fonológica e a compreensão de regras grafofonêmicas. Cada oficina foi pensada no sentido de proporcionar suporte didático ao trabalho do professor, um material simples e eficaz que pudesse contribuir com a aprendizagem dos alunos, especialmente aqueles que apresentam dificuldades relacionadas à aprendizagem da leitura.

Esta etapa da pesquisa se constituiu em um grande desafio, pois precisávamos manter os alunos participando ativamente de uma atividade que não fazia parte da rotina escolar deles. Além disso, era preciso que eles permanecessem meia hora a mais na escola, após quatro horas de atividades. Nas terças-feiras, era mais fácil porque os demais alunos ficavam também para participarem de um reforço escolar, mas nas quartas-feiras era mais desafiador, pois somente eles permaneciam. Nesse dia, eles ficavam agitados e tinham pouca concentração. Algumas vezes tivemos que liberá-los, pois alguns simplesmente não ficavam, diziam que não tinham com quem voltar para casa, ou davam outras desculpas. Quando isso acontecia, as oficinas eram ministradas nos encontros seguintes.

Essa situação nos fazia refletir sobre o desafio que a escola enfrenta, no sentido de superar atrasos na aprendizagem de alunos, o que geralmente acontece por meio de atividade de reforço escolar. Muitas vezes, há espaço físico na escola, há profissionais disponíveis, mas o reforço não alcança os resultados esperados pela infrequência. No nosso caso, que não tínhamos outra forma de realizar as oficinas, senão em um horário extra, já que não fazíamos parte do corpo docente da escola, a alternativa era motivá-los a participar. Assim, além de tentar fazer das atividades um momento lúdico, de descontração, e conversar com eles sobre a importância da leitura e da educação, sempre levávamos alguns



agradados, como doces e chocolate. Além disso, ao final das oficinas, sorteamos um *tablet* entre os alunos que participaram de pelo menos 90% das oficinas.

Sabíamos que trabalhar com um público fora da faixa etária seria ainda mais desafiador, pois, em muitos desses alunos, falta a motivação necessária para permanecer na escola e superar os atrasos na aprendizagem. Sabemos também que se nada for feito, grande parte deles desiste da escola, e o que nos motivou desde o início a fazer esta pesquisa foi exatamente a possibilidade de contribuir com a aprendizagem desse público. Passemos, então, à descrição das oficinas.

### **Oficina 1: Consciência intrassilábica (identificação e reprodução de rima)**

Objetivo: identificar e reproduzir rimas a partir de palavras dadas.

Texto motivador: A casa, música de Vinícius de Moraes.

Material usado: letra de música e texto com lacunas (APÊNDICE C).

Descrição da atividade: os alunos receberam a letra da música “A casa”. A pesquisadora perguntou se os alunos já conheciam ou se sabiam de quem era a letra da música. Em seguida, foi feita leitura coletiva e depois os alunos cantaram a música; logo após, a pesquisadora perguntou se os alunos sabiam o que era rima. No momento, todos ficaram calados, dando a entender que tinham dúvidas a respeito do conceito básico de rima. A pesquisadora fez uma breve explanação sobre o conceito de rima, exemplificou com algumas palavras do texto e depois solicitou que cada um fizesse o reconhecimento das palavras que rimavam.

Os alunos realizaram a tarefa proposta. Ao final, foi feita a correção coletiva e solicitada mais uma leitura conjunta. Ao término desta, foi entregue o mesmo texto, agora, com lacunas, para ser completado e comentado em sala. Observamos que BM 03 não conseguiu realizar a tarefa e AV 04, na estrofe “Ninguém podia dormir na rede/ Porque na casa não tinha parede”, completou a lacuna com a palavra ‘paredi’, (Anexo C), reproduzindo a oralidade. Este aspecto foi observado em atividades subsequentes, e foi trabalhado em oficinas posteriores. Os demais alunos concluíram a atividade com êxito.

Nesta oficina, todos os alunos estavam presentes, tanto os da manhã quanto os da tarde. Houve participação ativa, e os participantes demonstraram interesse e satisfação na realização das atividades.

### **Oficina 2: Consciência intrassilábica (identificação de rima) (Adaptada de Santos, 2011).**

Objetivo: identificar e circular palavras com rimas.

Texto motivador: Fico assim sem você (música de Claudinho e Bochecha interpretada por Adriana Calcanhoto).

Material necessário: som, letra de canção e cópias de atividades (APÊNDICE D).

Descrição da atividade: inicialmente, houve a distribuição da letra da música para ser cantada pelos alunos, com o acompanhamento de som. Como eles já conheciam a letra, houve bastante participação, inclusive pediram para cantar mais de uma vez. Logo após, eles identificaram as palavras que rimavam, as circularam e depois fizemos uma leitura coletiva de cada estrofe (atividade no Anexo D). Nesta atividade, alguns alunos ainda apresentavam dúvidas quanto ao conceito de rima. BM 03 perguntou se rima era quando a última sílaba era igual. Diante do questionamento, destacamos o fato de que a rima não ocorre sempre da mesma forma, podendo envolver uma sílaba, mas também elementos intrassilábicos. Para exemplificar, usamos algumas palavras do texto, expostas a seguir.

A explicação foi: observem no verso: “Avião sem asa, fogueira sem brasa” as palavras ‘asa’ e ‘brasa’. Neste caso, ‘asa’ rima com ‘brasa’; entretanto, os elementos responsáveis pela rima vão além da sílaba: ‘asa’ (palavra toda), e na segunda palavra, é ‘asa’<sup>17</sup>, aqui, há o envolvimento de elementos intrassilábicos, pois além da última sílaba há também a vogal da sílaba anterior. O mesmo acontece com ‘bola’ e ‘Frajola’, no verso: “Futebol sem bola, Piu-piu sem Frajola”. Neste caso, a rima ocorre com o elemento intrassilábico: ‘ola’.

Nesta atividade, os alunos puderam perceber que a rima pode ser formada por diferentes partes da palavra, as quais podem corresponder a uma sílaba, ou a elementos intrassilábicos, maiores que a sílaba.

Neste dia, a atividade se estendeu por conta das discussões, assim, foi entregue o texto com lacunas para que os alunos completassem em casa, o qual foi entregue e comentado na oficina seguinte.

### **Oficina 3: Consciência intrassilábica (identificação, leitura e produção de rima)**

Objetivo: localizar as rimas no texto e ler de forma expressiva; produzir rimas oralmente.

Texto motivador: A casa.

Material necessário: texto com imagens e lacunas (APÊNDICE E).

Descrição da atividade: foi entregue aos alunos um texto com lacunas e figuras para eles completarem com as palavras sugeridas pelas figuras (Anexo E). Em seguida, foi solicitado que cada um lesse o texto da forma mais expressiva possível, enfatizando, especialmente, as palavras com rimas.

---

<sup>17</sup> Optamos por não mencionar os termos *Onset*, *rime* e *coda* por considerar bastante complicado para os alunos, assim, preferimos apenas chamar de unidades intrassilábicas.

Como atividade complementar, os alunos receberam a tarefa “Vamos rimar”, onde havia uma palavra modelo, acompanhada de uma figura. Os alunos deveriam escrever a palavra correspondente à figura e, em seguida, escrever mais duas palavras com rima, conforme as palavras estímulos. Para isso, eles deveriam ativar o léxico mental, a fim de encontrar outras palavras que rimassem com as palavras sugeridas. Contudo, apenas duas alunas conseguiram fazer a tarefa com sucesso (atividade no Anexo F).

Persistindo dúvidas, em relação à produção de rima, realizamos um jogo rápido, no qual a pesquisadora dizia uma palavra e os alunos deveriam dizer, imediatamente, outra que rimasse com a primeira. Eles gostaram da atividade, mas continuavam com dificuldade para encontrar outras palavras.

#### **Oficina 4: Consciência intrassilábica (identificação e produção de rima)**

Objetivo: localizar as rimas do texto e ler de forma expressiva; produzir rimas oralmente.

Texto motivador: versos de Patativa do Assaré.

Material necessário: textos em versos (APÊNDICE F).

Descrição da atividade: como os alunos demonstravam dificuldades em relação às rimas, especialmente no tocante à produção de rima, resolvemos dedicar um pouco mais de tempo no desenvolvimento dessa habilidade.

Entregamos aos alunos algumas estrofes de poemas de Patativa do Assaré. Solicitamos a leitura individual e, logo após, que identificassem, no primeiro texto, as palavras que apresentassem rimas. Em seguida, pedimos aos alunos que observassem a forma como algumas palavras haviam sido grafadas. Neste momento, fizemos um paralelo entre a escrita e a oralidade. Destacamos o fato de que muitas pessoas, ao escreverem, não se dão conta de que estão reproduzindo, na escrita, traços da fala, e que nem sempre há correspondência exata entre as letras e os sons produzidos. Salientamos ainda que quando se trata de texto poético, na maioria das vezes, o desvio ocorre, para maior exatidão das rimas. Pedimos para eles, após identificarem as palavras que apresentassem desvio da norma padrão, tentassem grafá-las de acordo com a norma ortográfica. Dos quatro alunos presentes nesse dia, três conseguiram fazer a atividade (Anexo G).

Na sequência, realizamos mais um jogo rápido de produção de rima, agora, com o apoio dos outros dois textos de Patativa do Assaré. Eles demonstraram mais habilidade na produção.

#### **Oficina 5: Consciência silábica (identificação e produção de palavras com a mesma sílaba medial)**

Objetivo: identificar a sílaba medial das palavras dadas e produzir palavras com a mesma sílaba medial de palavras-estímulos.

Material: envelopes, lista de palavras (APÊNDICE G).

Descrição da atividade: a atividade foi desenvolvida em duplas e consistiu nas seguintes etapas: a pesquisadora escreveu a palavra 'coelho' no quadro, entregou um envelope com 12 palavras (mesmas para todos), em seguida orientou os alunos que encontrassem, dentre as palavras do envelope, três que tivessem a mesma sílaba medial da palavra exposta no quadro. Eles deveriam reescrever essas palavras e apresentar a lista à pesquisadora.

Ao término da atividade, conferimos as listas dos alunos e tecemos comentários sobre a sílaba medial das palavras. Os alunos realizaram a tarefa rapidamente, não apresentando grandes dificuldades. Logo depois, foi entregue outra lista de palavras, agora para que os alunos produzissem novas palavras com a mesma sílaba medial das palavras modelo. Nesta tarefa, porém, houve dificuldades, pois alguns somente repetiram a palavra modelo e, em outros casos, produziram uma palavra com sílaba medial diferente. Como podemos observar nas atividades de BM 03, AV 06 e BV 04 apresentadas no (ANEXO H).

#### **Oficina 6: Consciência silábica (transposição silábica)**

Objetivo: perceber que a ordem das sílabas, na palavra, precisa ser mantida para que a mesma seja compreendida.

Material necessário: fichas com palavras e sílabas (APÊNDICE H).

Descrição da atividade: nesta tarefa, foi entregue aos alunos uma lista com palavras cujas sílabas estavam transpostas. Cada aluno deveria reescrever as palavras da lista colocando as sílabas nos devidos lugares para formar a palavra correta. Após a explicação e exemplificação, os alunos realizaram a tarefa rapidamente, sem apresentar dificuldades.

Após a atividade, discutimos a posição das sílabas nas palavras, destacamos que esta não é aleatória, e que, dependendo do caso, cria-se uma nova palavra ou uma palavra inventada. Em seguida, foram colocadas no quadro algumas palavras, cujas sílabas haviam sido transpostas e os alunos fizeram a transposição, em seguida leram as palavras modificadas.

#### **Oficina 7: Consciência silábica (exclusão de sílaba)**

Objetivo: manipular as sílabas de algumas palavras e formar novas palavras a partir da exclusão silábica.

Texto motivador: O santo do monte, de Cecília Meireles.

Materiais necessários: texto e lista (APÊNDICE I).

Descrição da atividade: os alunos foram orientados a ler o texto de forma silenciosa. Depois da leitura, a pesquisadora foi até o quadro e escreveu a palavra [carrossel], pediu a atenção e disse: “vejam esta palavra: ‘carrossel’. Se eu retirar o pedacinho ‘ssel’ como vai ficar essa palavra?” De imediato, os alunos responderam que era ‘carro’. “Vejam que foi formada uma nova palavra a partir da retirada de uma sílaba. Agora eu quero que vocês leiam atentamente o texto de Cecília Meireles e encontrem nele seis palavras que podem ser formadas retirando-se uma sílaba”.

Os alunos iniciaram a atividade, e ao passo que iam encontrando as palavras, ficavam entusiasmados e chamavam a pesquisadora para mostrar. Finalizada a tarefa, as palavras encontradas foram escritas no quadro e, em seguida, foram feitas algumas considerações sobre a composição silábica das mesmas, a fim de que os alunos passassem a observar que, muitas vezes, a retirada de uma sílaba resulta em uma nova palavra, assim como também o acréscimo de novas sílabas.

Na atividade complementar, os alunos receberam uma lista com palavras e sugestão de retirada de uma sílaba. O objetivo era realizar a tarefa em menos tempo. Os alunos não demonstraram dificuldades e realizaram a tarefa de forma rápida. (Ver atividade no Anexo I).

### **Oficina 8: Consciência fonêmica (identificação de som inicial e final)**

Objetivo: reconhecer os sons iniciais e finais de palavras e produzir palavras a partir de sons sugeridos.

Texto motivador: O burro morto, conto popular.

Material: texto (APÊNDICE J).

Descrição da atividade: iniciamos com a leitura do texto; destacamos e anotamos as seguintes palavras no quadro: ‘semana’; ‘um’; ‘com’; ‘corpo’; ‘obrigação’, em seguida, falamos sobre a quantidade de letras e sons que as compõem; depois pedimos para os alunos prestarem atenção aos sons iniciais e finais das palavras. Inicialmente, tiveram dificuldade para distinguir entre sons e sílabas, mas, após a explicação, eles compreenderam. Foi entregue uma atividade com palavras do texto, a fim de que eles produzissem novas palavras que começassem com o mesmo som inicial, e palavras que tivessem o mesmo som final. Terminada a tarefa, foi feita a correção e discussão dos resultados. Os alunos demonstraram interesse e entendimento, o que foi verificado a partir de um jogo rápido de produção de novas palavras com os sons dados.

### **Oficina 9: Consciência fonêmica e relações grafofonêmicas (produção de palavras com o som dado)**

Objetivo: produzir palavras a partir da indicação de sons: inicial e final.

Descrição da atividade: nesta oficina, obtivemos um resultado muito positivo, os alunos demonstraram bastante interesse e compreensão na realização das tarefas.

Fizemos, inicialmente, a revisão da oficina anterior através da leitura do texto “O burro morto”. Depois, começamos um jogo rápido de produção de palavras. Ao passo que os sons iam sendo sugeridos, eles diziam novas palavras, no início de forma lenta, e depois rapidamente. Após essa atividade, foi solicitada a leitura do texto de forma individual. Nesta, verificamos algumas pronúncias típicas da oralidade, por exemplo: ‘mortos’, /môrtos/, ‘igreja’ /ingreja/, ‘adversário’, /advessário/, ‘o’, /ô/, entre outros; Assim, aproveitamos a oportunidade para enfatizar a pronúncia conforme a norma padrão escrita das palavras e verificar a relação dos grafemas com os fonemas: anotamos no quadro as seguintes palavras do texto:

**Quadro 16** - Palavras do texto: O burro morto (Oficina 09)

padre	frente	quase	grande
-------	--------	-------	--------

Fonte: Dados da pesquisa

Pedimos para os alunos observarem o som final das palavras, e dizerem o que eles podiam perceber. Uma aluna, BM 04, disse que todas terminam com <e>. Ao passo que a pesquisadora disse: “Sim terminam com a letra <e>, mas eu pedi para vocês observarem o som. Esta letra <e> representa o som de que outra letra do alfabeto?” Nesse momento, os alunos responderam que era o som de /i/. A pesquisadora aproveitou para destacar o fato de que algumas letras representam sons diferentes dependendo da posição que ocupam, como era o caso do <e> e do <o> quando estão em sílabas finais. Pediu para os alunos observarem as palavras ‘café’, ‘leque’, ‘pato’ e ‘copo’. “Pronunciem as palavras e vejam as diferenças entre as letras e os sons que as representam. Viram como tanto a letra <e> como a letra <o> podem representar sons diferentes dependendo da posição que ocupam? Isso ocorre porque elas seguem uma regra ortográfica da nossa gramática. Que regra seria essa?” BM 01 respondeu: a letra <e> tem som de /i/ e o <o> tem som de /u/. “Muito bem, mas é correto afirmar que todas as vezes o <e> terá som de /i/ e o <o> terá som de /u/?” Os alunos responderam que não. “Então, podemos dizer que a letra <e> e a letra <o> quando estão no final das palavras, se não forem acentuadas, representam respectivamente o som de /i/ e o som de /u/<sup>18</sup>”.

Foi uma das atividades em que os alunos mais participaram. Ao final, solicitamos que cada um lesse o texto, cronometramos o tempo da leitura do texto feita por cada aluno, e

<sup>18</sup> Preferimos não trabalhar o conceito de tonicidade em decorrência do tempo.

os resultados foram positivos. Com exceção de uma aluna, BM 03, todos os outros leram em menos de um minuto.

**Oficina 10: Consciência fonêmica (substituição de fonemas)** - De acordo com Capovilla e Seabra (2011, p.139), com algumas alterações

Objetivo: perceber trocas de fonemas.

Material: textos (APÊNDICE K).

Descrição da atividade: iniciamos a oficina por meio de conversa informal. Destacamos que eles precisariam ficar atentos para ouvir a leitura de um texto e que deveriam identificar as palavras “bobas”, ou seja, palavras que seriam pronunciadas com troca de fonemas. Nesta oficina, era prevista a utilização de fantoches, mas preferimos não utilizar devido ao fato de nosso público ser composto por adolescentes, neste caso, optamos apenas por fazer a leitura oral do texto.

Antes de iniciar a leitura, exemplificamos a tarefa através das palavras inventadas ‘pado’ e ‘cado’, e pedimos para eles dizerem as palavras que seriam formadas se trocássemos, na primeira palavra, o som da letra <p> e na segunda o <c> pela letra <l>. Eles não demonstraram nenhuma dificuldade para identificar as palavras corretas. Assim, pedimos que todos se concentrassem na leitura para identificar as trocas de fonemas que seriam feitas e fizessem as correções necessárias. Foram lidas as duas histórias (APÊNDICE K) e, em seguida fizemos, com a ajuda dos alunos, uma lista com as “palavras bobas”. Escrevemos no quadro, a fim de que eles percebessem melhor as trocas de fonemas que foram feitas. Pedimos para eles reescreverem, ao lado, as palavras da forma correta. Todos realizaram a atividade com sucesso.

**Oficina 11: Consciência fonêmica e as relações grafofonêmicas (manipulação e transposição)** - Atividade retirada de Capovilla e Seabra (2011, p. 142), com algumas alterações.

Objetivo: pronunciar e manipular fonemas, e perceber relações entre sons e letras.

Material: alfabeto móvel e orientações (APÊNDICE L).

Descrição da atividade: levamos para a sala umas letras do alfabeto, confeccionadas em papel cartão. Disponibilizamos as letras móveis em uma caixa e colocamos em cima da mesa. Na sequência, iniciamos uma conversa com os alunos: “Agora eu vou mostrar para vocês como as palavras têm partes menores que as sílabas. Olhem essas letras aqui. <a> –<i>, essas letras formam a palavra ‘ai’. Essa palavra tem duas partes: /aaa-iii/, repitam: /aaa-iii/. Na escrita, cada

parte é uma letra. Quando falamos, cada parte é um som que produzimos. Agora, vejamos a palavra ‘má’. Também tem duas partes: /mmm-aaa/. Repitam: /mmm-aaa/.

“Agora eu vou falar uma palavra para cada um de vocês e vou colocar as letras que a formam na ordem correta. Cada um vai mover as letras e vai falar o som correspondente de cada palavra. Depois, todos juntos vão repetir os sons e depois a palavra”.

A pesquisadora foi falando e apresentando uma palavra para cada aluno (lista no APÊNDICE L) e estes iam interagindo e realizando a tarefa. Alguns apresentaram dificuldades para pronunciar os fonemas, mas quando isso acontecia, os próprios alunos ajudavam.

Realizada a atividade, os alunos foram incentivados a trocar a posição das letras de algumas palavras. “Vamos ver o que acontece se nós trocarmos a posição das letras da palavra ‘s-ó’, vejam, ‘o-s’. O que isso significa?” BM 04 respondeu: “Mudou a palavra!”. A pesquisadora acrescentou: “Isso mesmo! Isso significa que se não conservarmos a ordem correta das letras, ou os sons na palavra, nós podemos formar uma nova palavra. Agora eu gostaria que vocês tentassem fazer isso com a lista de palavras da atividade anterior. Mudem a ordem das letras e vejam quais delas formam nova palavra”.

Os alunos fizeram a tarefa no quadro. Segue abaixo algumas das mudanças registradas por eles:

**Quadro 17** - Atividades realizadas pelos alunos (Oficina 11)

‘sua’	‘meu’	‘dia’	‘sopa’	‘cola’
‘asu’	‘meu’	‘ida’	‘ospa’	‘loca’
‘uas’	‘ume’	‘adi’	‘sapo’	‘calo’

Fonte: Dados da pesquisa

Após o registro no quadro branco, a pesquisadora se dirigiu aos alunos: “O que podemos concluir de tudo isso? Vocês já viram que as palavras são formadas por partes, primeiro vimos as sílabas, e agora vimos as letras, e os sons. Vimos que as letras, em cada palavra, precisam ter uma ordem própria. Se mudarmos, podemos formar novas palavras. Por isso, é importante que estejamos sempre atentos na hora de escrever ou ler uma palavra porque se trocamos uma “letrinha” apenas, temos uma pronúncia diferente e até mesmo uma palavra diferente. É difícil falar os sons separadamente, mas nós conseguimos. Vejam que em alguns casos formamos novas palavras e em outros inventamos uma palavra”.

**Oficina 12: Consciência fonêmica e as relações grafofonêmicas (Síntese Fonêmica)** - De acordo com Capovilla e Seabra (2011, p. 150)



Objetivo: unir fonemas, a fim de produzir palavras e inventar palavras.

Material necessário: sem indicação. Orientações no (APÊNDICE M).

Descrição da atividade: realizamos um jogo de perguntas e respostas, no qual os alunos uniam os fonemas falados pela pesquisadora, pronunciando a palavra resultante. O jogo foi repetido individualmente e depois os fonemas foram sugeridos para a turma. Assim, ao passo que a pesquisadora ia falando os fonemas, os alunos falavam a palavra. A turma manteve-se atenta e não demonstrou grandes dificuldades. O jogo repetiu-se também com a produção de palavras inventadas. Nesse momento, enfatizamos as possibilidades de formação de palavras através da combinação das letras.

**Oficina 13: Consciência fonêmica (adição e subtração de fonemas)** - Atividade adaptada de Capovilla e Seabra (2011, p.151)

Objetivo: adicionar e subtrair fonemas; perceber a composição das palavras a partir das sílabas e dos fonemas.

Materiais: fichas com palavras, cartões coloridos e formas geométricas (APÊNDICE N).

Descrição da atividade: foram colocadas no quadro algumas fichas com palavras, acima dessas palavras, cartões coloridos foram acrescentados, a fim de representar as respectivas sílabas. Dentro dos cartões, inserimos formas geométricas representando os fonemas. Foi chamada a atenção dos alunos para perceberem a estrutura composicional de cada palavra. Primeiramente, pedimos para observarem as sílabas e depois as letras que formavam cada sílaba. Em seguida, pedimos para os alunos observarem cada letra e pronunciar cada fonema. Em seguida, retiramos alguns fonemas (forma geométrica que o representava) e pedimos para eles pronunciarem a palavra resultante da subtração dos fonemas. Fizemos também o inverso, acrescentando fonemas.

Esta atividade ocorreu de forma tranquila e os alunos participaram ativamente.

**Oficina 14: Consciência fonêmica (contagem e manipulação de fonemas)**

Objetivo: usar formas geométricas para representar fonemas e manipulá-los.

Materiais: formas geométricas e fichas com palavras (APÊNDICE O).

Descrição da atividade: disponibilizamos algumas formas geométricas para os alunos manipularem e formarem sílabas e palavras a partir das mesmas. A pesquisadora inicialmente exemplificou a atividade a partir da palavra 'bater', chamando a atenção para as partes que a compõem (sílabas, grafemas, fonemas), depois pediu para os alunos representarem, através das formas geométricas,

algumas palavras que foram sugeridas. Escolheu um aluno por vez para representar os respectivos sons através das formas geométricas. Depois, escolheu outro(a) aluno(a) para sugerir a retirada de um dos sons, ao passo que o primeiro aluno deveria repetir os fonemas restantes e dizer a palavra resultante da retirada.

**Oficina 15: Consciência fonêmica (inversão de fonemas)** - De acordo com Capovilla e Seabra (2011, p. 156)

Objetivo: formar palavras e inventar palavras a partir da inversão de fonemas; perceber que o processo de inversão pode resultar em palavras novas.

Materiais necessários: formas geométricas e roteiro da atividade (APÊNDICE P).

Descrição da atividade: nesta atividade, a pesquisadora inicialmente conversou com os alunos sobre o término das oficinas. Agradeceu a todos e lembrou que na semana seguinte seriam realizados os testes finais e pediu que não faltassem, lembrou ainda que após os testes realizaria o sorteio do *tablet*. Em seguida disse que gostaria muito da participação de todos na tarefa que iria realizar e que era muito importante que todos estivessem atentos.

Na sequência, mostrou aos alunos algumas formas geométricas, confeccionadas em papel cartão e disse que estas representariam os fonemas das palavras que seriam formadas.

“Agora nós vamos ler as palavras de trás para a frente. Vai ser assim, eu vou dizer uma palavra. Vou escolher um de vocês para colocar as formas geométricas, uma para cada som. Depois vou escolher outro de vocês para falar a palavra de trás para frente, som por som. Por exemplo, a palavra ‘as’. Eu vou colocar as formas geométricas. São duas: /aaa—sss/”. (Apontava para cada forma geométrica e pronunciava o fonema correspondente).

“Repitam: /aaa-sss/. Agora eu vou ler de trás para frente, vai ficar: /sss-aaa/, que dá /as/”. Apontando para as formas geométricas correspondentes, a pesquisadora mostrou a inversão ocorrida na palavra. Após o exemplo, perguntou aos alunos se tinham compreendido o que deveriam fazer, pois agora seria a vez deles. “Agora é com vocês, eu vou colocar uma palavra, e algumas vezes uma palavra inventada, no quadro e vou chamar um aluno de cada vez para realizar o processo. Tem que ler a palavra, depois colocar as formas geométricas no lugar de cada letra para representar os fonemas, mas de forma invertida, e, em seguida, ler a nova palavra que foi formada. Gostaria ainda que vocês ficassem atentos para identificar se vocês estão fazendo a inversão dos sons de uma palavra já existente na nossa língua, ou se é uma palavra inventada, e, quando isso acontecer, utilizar as regrinhas de combinação de palavras que vocês já conhecem para pronunciá-las. Gostaria de lembrar que vou sugerir palavras e inventadas, assim, quando eu disser uma, o resultado será uma palavra existente, e quando eu disser uma

palavra, pode ser formada uma palavra inventada, ou pode ser outra palavra, mesmo. Entretanto, há uma palavra que não vai formar outra palavra e nem pode ser uma palavra inventada. E eu quero que vocês me expliquem porque isso acontece”.

O objetivo aqui era que os alunos percebessem que ao inverter os fonemas da palavra ‘isto’, não seria possível formar palavra, porque a organização da sílaba na língua portuguesa segue um padrão que não foi obedecido ‘ot-si’.

A pesquisadora utilizou as palavras do Quadro 18 para realização da atividade.

**Quadro 18** - Palavras reais e palavras inventadas (Oficina 15)

‘os’	‘ai’	‘és’	‘uo’	‘ao’	‘ua’	‘ie’	‘olé’	‘oca’	‘ira’
‘olá’	‘apo’	‘avu’	‘óva’	‘sala’	‘orca’	‘ave’	‘ema’	‘lina’	‘isto’

Fonte: Dados da pesquisa

“Vocês viram que nós podemos falar as palavras de trás para frente. Nós invertemos os sons da palavra, e formamos uma nova palavra! Nós podemos fazer isso, ler as palavras de trás para frente”.

### 3.3.2.2 Considerações sobre as oficinas

Em todas as atividades, procuramos desenvolver o caráter lúdico, como forma de motivar os alunos a participarem, sem que estas se tornassem cansativas para eles, contribuindo para uma aprendizagem prazerosa. Foi satisfatório o desempenho dos alunos que, apesar de cansados e ansiosos, demonstraram interesse e muita força de vontade para permanecerem na escola após o horário das aulas.

É necessário, ainda, ressaltar que o planejamento dessas atividades ocorreu de forma flexível, uma vez que visava ao desenvolvimento de habilidades pelos alunos. Desta forma, em alguns momentos, houve a necessidade de alteração e adequação à realidade que encontramos na sala

### 3.3.3 Os pós-testes

Ao final da intervenção, foram aplicados aos alunos dos dois grupos os mesmos procedimentos avaliativos dos pré-testes. Essa fase teve como objetivo verificar se houve mudança ou não no desempenho dos alunos quanto à precisão leitora, à fluência e às habilidades em consciência fonológica, e verificar a pertinência das atividades desenvolvidas ao longo da pesquisa. Os instrumentos e a metodologia empregados foram os mesmos utilizados nos pré-testes. Concluída esta etapa, passemos à análise dos dados.

## 4 ANÁLISES DE DADOS E DICUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, analisamos os dados obtidos através da comparação do desempenho dos alunos no pré-teste e no pós-teste, e discutimos a pertinência desta pesquisa para o contexto educacional em que estamos inseridos.

É importante destacar que na análise dos dados, excluímos dois estudantes, ambos fora da faixa etária correspondente à série em estudo. Uma aluna, por apresentar necessidades especiais, conforme nos informou a direção da escola, e, um aluno que, embora não fosse especial, não conseguiu realizar o teste de leitura. Entretanto, para que eles não se sentissem excluídos, optamos por deixá-los fazerem os testes, mas estes não foram considerados para efeito de análise. Assim, no teste piloto, estão apresentados os dados referentes a 94 alunos, dos quais 69 encontram-se na faixa etária e 25 alunos fora da faixa etária. Os participantes da pesquisa, em si, foram 16 alunos, distribuídos em dois grupos, como veremos a seguir.

### 4.1 Teste piloto

O teste piloto, realizado com todos os alunos, além de nos fornecer parâmetros referentes aos desempenhos e às médias em cada teste, comprovou a necessidade de intervenção no processo de aprendizagem da leitura dos alunos com distorção idade-série. Isso será melhor discutido a partir da análise das médias e desvios-padrão dos dois grupos: dentro da faixa etária e fora da faixa etária.

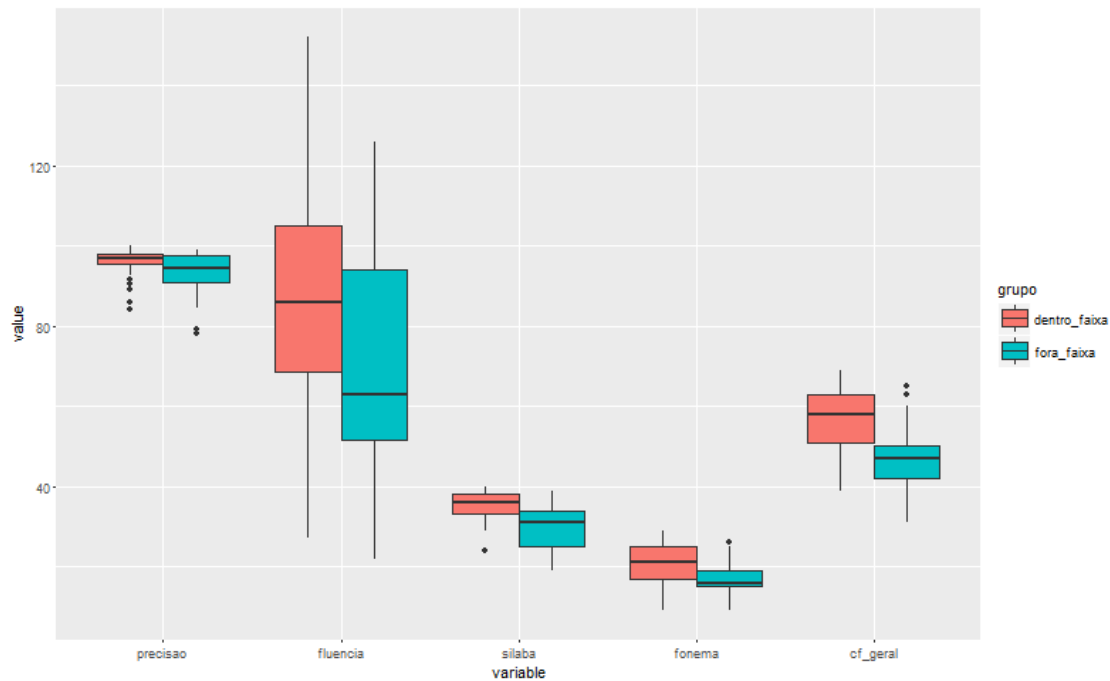
Pelas médias de cada grupo, percebemos diferenças entre ambos os grupos, com o grupo “fora da faixa” apresentando médias inferiores em todos os testes. A fim de verificar se essas diferenças são estatisticamente significativas, testes-t foram conduzidos, e seus resultados mostram que as médias do grupo “fora da faixa” são estatisticamente inferiores às do grupo “dentro da faixa”, como pode ser visto pelo resultado dos testes abaixo. A Tabela 4 e o Gráfico 4 permitem visualizar melhor essas diferenças.

**Tabela 4** - Médias e desvios-padrão de cada teste para o grupo dentro da faixa etária e para o grupo fora da faixa etária.

	<b>Precisão</b>	<b>Fluência</b>	<b>Sílaba</b>	<b>Fonema</b>	<b>CF geral</b>
Dentro da faixa	M = 96; DP = 3	M = 87; DP = 25	M = 35; DP = 4	M = 21; DP = 5	M = 56; DP = 8
Fora da faixa	M = 93; DP = 6	M = 70; DP = 28	M = 30; DP = 6	M = 17; DP = 4	M = 47; DP = 9

Fonte: Dados da pesquisa

**Gráfico 4** - Comparando as medianas e dispersões dos resultados de cada teste entre os “dentro da faixa etária” e os “fora da faixa etária”



Fonte: Dados da pesquisa

Na tabela 5 podemos ainda, acompanhar os resultados realizados no teste T relacionados à precisão, fluência e a consciência fonológica, vejamos.

**Tabela 5** -Resultados do Teste T: Precisão, Fluência e Consciência Fonológica nos níveis da sílaba e do fonema e resultado geral de Consciência Fonológica (CF geral)

Precisão	Fluência	Sílaba	Fonema	CF geral
t(28) = 2.87	t(38) = 2.67	t(31) = 4.34	t(49) = 3.57	t(40) = 4.71
p = 0.007	p = 0.011	p = 0.000	p = 0.000	p = 0.000

Fonte: Dados da pesquisa

Esses resultados confirmam a primeira hipótese, de que há diferença no desempenho de leitura entre alunos dentro e fora de faixa, reforçando a necessidade de intervenção pedagógica no “grupo de alunos fora de faixa”, uma vez sem esta, com o passar do tempo, as diferenças poderão ser ainda mais ampliadas.

Esses dados nos levam a um questionamento: por terem mais idade cronológica, esses alunos não deveriam ter mais experiência de leitura? Os resultados mostram que não. Diversos fatores podem estar embutidos nessa questão, como o processo de alfabetização, o tempo dedicado à leitura na própria sala de aula, a autoestima dos alunos, experiências negativas no processo de ensino-aprendizagem e também a falta de incentivo familiar. Certamente não podemos atribuir à escola a inteira responsabilidade no desenvolvimento da aprendizagem da leitura, pois, indiscutivelmente, outros fatores são indispensáveis, dentre eles, o incentivo

familiar. Entretanto, a escola pode e deve ajudar na superação dessas dificuldades, e a nossa proposta se pauta justamente nessa possibilidade.

A média em precisão leitora dos alunos do “grupo dentro da faixa etária” foi de 96,3%, média muito aproximada daquela considerada por Rasinsk (2004) adequada para um nível de independência leitora, conforme vimos no Quadro 13, sugerido por ele sobre os níveis de precisão leitora, apresentado na seção 2.6.2 *Precisão, na Fundamentação teórica*, o nível de independência (97 a 100% de precisão) indica que o aluno consegue ler um texto compatível com seu nível escolar sem assistência; desta forma, sua leitura é autônoma, pois ele é capaz de monitorar e corrigir os erros cometidos.

No grupo dos alunos fora da faixa etária, essa média foi inferior, 92,8%, colocando-os dentro de um nível considerado por Rasinsk (2004) como “instrucional”, já que a porcentagem obtida se encaixou entre 90 e 96% de precisão leitora. Nesse nível, o aluno consegue ler um texto de dificuldade compatível à série escolar, mas ainda precisa de assistência, pois alguns erros não chegam a ser percebidos. É importante ressaltar que, embora a média desse grupo seja 92,8%, nove alunos desse grupo ficaram abaixo da média de 92,8%, correspondendo a 36% do total deste grupo, ou seja, esses alunos ficaram no “nível de frustração”, que representa, segundo Rasinsk (2004), é o nível mais baixo em relação à precisão leitora. Neste, o aluno considera a leitura de um texto de sua série muito difícil, e, mesmo com assistência do professor ou de outro responsável, ele não consegue monitorar a maioria dos erros na descodificação das palavras e, geralmente, precisa de várias tentativas antes de compreender um elevado número de palavras.

Em relação à fluência leitora, os dados dos dois grupos divergiram ainda mais: enquanto o grupo dos alunos com distorção idade-série leu 70,4 palavras corretas por minuto (pcpm), o grupo dos alunos com idades regulares leu 87,4 pcpm, ou seja, este grupo leu 17 pcpm a mais. Mesmo lendo o texto com maior fluência, este grupo ainda está distante do que alguns autores consideram um leitor proficiente. De acordo com Kleiman (2011, p.13), “o leitor proficiente lê rapidamente - mais ou menos 200 palavras por minuto, se o assunto lhe for familiar ou fácil, e um número menor se lhe for desconhecido ou difícil”. Como vimos na seção 2.6.1 *Fluência*, no capítulo 2 na *Fundamentação teórica*, para Rasinsk (2004), um aluno do 5<sup>o</sup><sup>19</sup> ano que esteja cursando o 3<sup>o</sup> trimestre, como era o caso desses alunos, para serem considerados fluentes, deveriam ler de 100 a 140 pcpm. Se considerarmos que o grupo de alunos sem

---

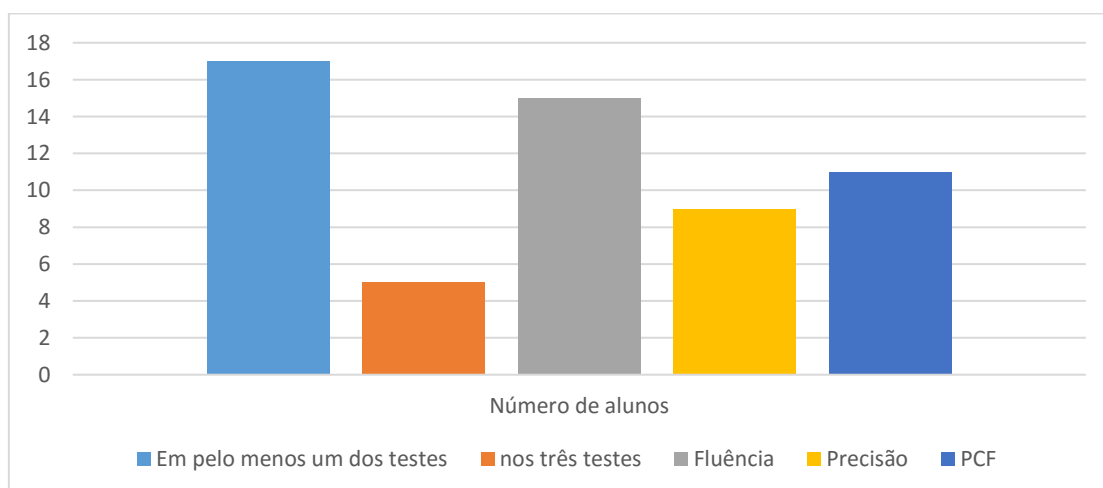
<sup>19</sup> Estamos considerando aqui, as médias do 4<sup>o</sup> ano para os nossos alunos do 5<sup>o</sup> ano, porque no Quadro 13 proposto por Rasinsk (2004), o ensino Fundamental está representado por oito anos de escolaridade. Assim, entendemos que o 4<sup>o</sup> ano, no Quadro 13, corresponde aos alunos da antiga 5<sup>a</sup> série, quando entre nós, o Ensino Fundamental ainda era de 8 anos.

distorção idade-série ainda está distante de alcançar a proficiência leitora, mais preocupante são os dados revelados pelo grupo com distorção, pois 60%, ou seja, 15 alunos não alcançaram a média de 70,4 pcpm.

Em consonância com as nossas hipóteses, o grupo de alunos com distorção idade-série também demonstrou médias inferiores no teste de habilidades fonológicas, tanto relacionado ao nível da sílaba como ao nível do fonema: 29,8 acertos no nível da sílaba, 17,2 no nível do fonema, somando um total de 47 acertos na Prova de Consciência Fonológica (PCF), cujo total de pontos era 70. Já no grupo dos alunos sem distorção idade-série, as respectivas médias de acertos foram de: 35,2 no nível da sílaba; 21,1, no nível do fonema; e 56,4 no total. Neste teste, também tivemos alunos cujos acertos foram inferiores à média do grupo, mais precisamente, 11 alunos, ou 44%, fizeram menos de 47 pontos na PCF. Assim, enquanto no grupo dos alunos fora da faixa etária a porcentagem de aproveitamento na PCF foi de 67,1%, no outro grupo, o aproveitamento foi de 80,5%, diferença de 13,4 pontos percentuais.

Dos 25 alunos com distorção idade-série, 17 alunos ficaram, com pelo menos, uma média inferior à média do próprio grupo. O Gráfico 5 representa as quantidades de alunos e os testes em que obtiveram média inferior ao referido grupo. É importante destacar que desses alunos, oito formaram o Grupo de Estudo da pesquisa, o GE, cujos resultados serão analisados adiante.

**Gráfico 5** - Alunos que obtiveram médias inferiores em pelo menos uma das avaliações do teste piloto. N=25



Fonte: Dados da pesquisa

Conforme os dados que apresentamos, os alunos fora da faixa etária apresentavam habilidades inferiores às dos alunos na faixa etária correta, tanto em relação à precisão e fluência

leitoras quanto ao desenvolvimento da consciência fonológica. Assim, após a tabulação desses dados, comprovamos uma das hipóteses deste trabalho: o grupo de alunos fora da faixa etária apresentou médias inferiores em relação aos alunos que estavam dentro da faixa etária em todos os testes, demonstrando maiores dificuldades do que os demais alunos, o que, por sua vez, justifica um trabalho voltado para esse público.

#### 4.2 Resultados no teste de Precisão

Conforme mencionamos, após o teste piloto, formamos os dois grupos participantes da pesquisa. Inicialmente, os 25 alunos que estavam fora da faixa etária, demonstraram interesse em participar, entretanto, como nem todos tiveram os termos de Consentimento Livre e Esclarecido assinados, o grupo reduziu-se a 16 alunos, os quais foram divididos em GE, composto por oito alunos, conforme os critérios descritos na metodologia, e o GC, também, composto por oito alunos. Podemos acompanhar os resultados dos dois grupos da pesquisa, em precisão leitora, a partir da análise da Tabelas 5.

**Tabela 6** - Média dos alunos do GE e do GC nos testes de precisão leitora

Identificação do aluno	Idade (anos; meses)	Precisão Pré-teste	Precisão Pós-teste
<b>GE</b>			
BM 01	13;02	98,5	98,5
BM 02	12;04	94	95,5
BM 03	12;07	91,5	94
AV 04	13	79	87,5
AV 05	12;07	91,5	95,5
AV 06	12	92	96,5
BV 07	13;01	96,5	-
BV 08	14	85	95,5
Médias	12;6	91	94,5
<b>GC</b>			
AM 01	12;03	96	96,5
AM 02	13;06	94	96,5
AM 03	17;05	91	93
AM 04	13;09	98	98
AV 05	12;10	98	97,5
BV 06	12;09	97,5	98
BV 07	15;03	98	97
BV 08	12;04	94,5	97
Médias	13;3	96	96,5

Fonte: Dados da pesquisa

Começamos por comparar as médias dos dois grupos: a média do GE no pré-teste foi de 91% de precisão, média que aponta a dificuldade que os alunos têm em relação à

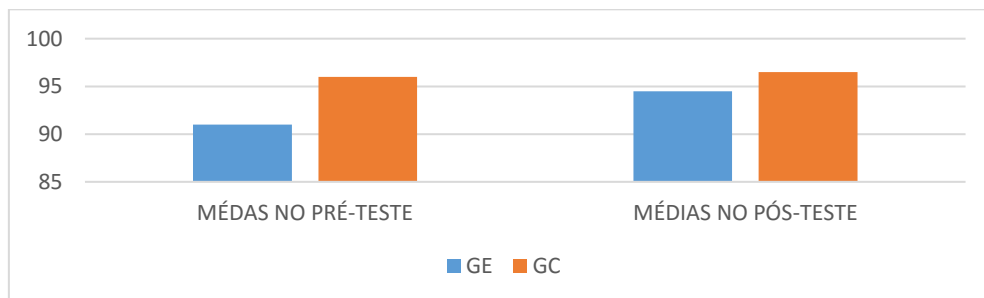


descodificação das palavras, pois, como mencionamos, uma precisão abaixo de 90% representa um nível de frustração, significando que os alunos leem com muita dificuldade. Já o GC apresentou desempenho melhor, 96% de precisão. Entretanto, ainda não chegou a alcançar um nível satisfatório de precisão leitora.

Ao desenvolvermos as atividades de intervenção, esperávamos que o GE apresentasse melhora considerável do que o GC, superando as dificuldades de descodificação, e, assim, igualando-se a ele na precisão leitora ou até mesmo superando a média geral deste grupo. A diferença percebida nos pré-testes entre os dois grupos foi de 5 pontos percentuais na precisão leitora. No pós-teste, essa diferença diminuiu para 2 pontos percentuais, pois o GC teve média de 96,5% e o GE de 94,5%. Inicialmente, parece uma diferença pequena; entretanto, temos que considerar que, do GE, apenas um aluno, BM 04, apresentou, no pré-teste, precisão leitora satisfatória. Esse aluno manteve a mesma média no pós-teste enquanto todos os outros alunos, no pós-teste, obtiveram resultados crescentes. Destacamos BV 08 e AV 04, cujos resultados foram muito superiores aos demais alunos, 10,5 e 8,5 pontos percentuais (pp) de aumento da precisão leitora; AV 06 amentou 4,5 pp, AV 05, 4 pp, BM 03, 2,5 pp e BM 02 1,5 pp, resultados que sugerem o efeito positivo das atividades desenvolvidas. Em contrapartida, no GC, o maior crescimento registrado foi de 2,5 pp de precisão: AM 02 e BV 08. Os demais alunos tiveram aumentos entre 0,5 e 2 pp. AM 04 manteve a mesma média, de 98%, e AV 05 e BV 07 tiveram resultados negativos: - 0,5 pp e -1 pp, respectivamente. Embora esses dados não demonstrem queda, pois é uma pequena variação esperada em testagens diferentes, é importante destacar que nenhum dos alunos do GE teve queda no pós-teste em relação à precisão leitora.

Observando o Gráfico 6, percebemos a redução das diferenças apresentadas entre os dois grupos da pesquisa, em relação à precisão leitora.

**Gráfico 6** - Médias da precisão leitora, GE e GC no pré-teste e no pós-teste



Fonte: Dados da pesquisa

Os dados nos levam a crer que a intervenção surtiu efeito positivo, pois, apesar do GE ainda se encontrar com médias inferiores, houve redução significativa da diferença entre os desempenhos dos grupos. É preciso lembrar que o efeito produzido pelas oficinas ocorreu em um tempo bem reduzido, apenas 15 oficinas de 30 minutos, um total de 450 minutos de atividades, mais precisamente sete horas e meia de trabalho. Consideramos que a ampliação do tempo de aplicação das atividades pode beneficiar ainda mais os alunos que apresentam dificuldades na precisão leitora.

Podemos, ainda, discutir os efeitos da intervenção realizada a partir da análise quantitativa e qualitativa dos erros de descodificação dos dois grupos. Os erros percebidos na leitura dos alunos foram anotados na hora da realização do teste de leitura oral, com objetivos de quantificar, especialmente, os erros decorrentes de descodificação no processo de leitura, determinar a frequência de ocorrência de cada tipo e comparar essa frequência após a intervenção. Nossa hipótese era que após a intervenção, a ocorrência de erros de leitura, decorrentes de falhas na descodificação das palavras, fosse reduzida no GE, de forma mais acentuada do que no GC.

Assim, catalogamos todos os erros de cada aluno e classificamos de acordo com Aquino (2011). Entretanto, vale ressaltar que a referida autora, em sua tese de doutorado, tomou como base os estudos de Labov e Baker (2001, 2003), dividindo os erros de leitura dos alunos em duas categorias: “1. Erros decorrentes de influência da variante dialetal do aluno e 2. Erros decorrentes de estratégias cognitivas de leitura” (AQUINO, 2011, p. 81). Nosso olhar, por sua vez, recaí sobre a segunda categoria de erros, os de cunho cognitivo, mais precisamente àqueles relacionados à descodificação das palavras, sem deixar de considerar outros tipos de erros, como palavras que não foram lidas no texto.

Após a análise das ocorrências de erros de cada aluno dos dois grupos, pudemos sistematizá-los em três categorias: 1. Erros decorrentes de descodificação errada da palavra “quando o leitor troca fonemas ou sílabas da palavra a ser lida” (AQUINO, 2011 p. 81); 2. Substituição de palavras “quando o leitor troca a palavra a ser lida por outra do mesmo campo semântico ou por uma palavra de outro campo semântico, mas parecida na forma” (AQUINO, 2011, p. 81) e 3. Palavras não pronunciadas, quando os alunos deixaram de pronunciar a palavra no texto.

Observando a natureza dos erros decorrentes da primeira categoria, erros da descodificação errada das palavras, resolvemos agrupá-los em três subgrupos, conforme as ocorrências: 1.1 troca de fonema; 1.2 apagamento de fonema, e 1.3 acréscimo de fonema. Com isso, pretendíamos fazer uma análise mais detalhada dos processos com os quais os alunos

demonstravam mais dificuldade, e, posteriormente, apontar as devidas relações com as atividades desenvolvidas nas oficinas. Nos Quadros 19 e 20, podemos acompanhar a descrição e a quantidade de cada categoria de erros identificados nos testes dos alunos do GC e do GE. Antes, porém, é preciso destacar o fato de o GE apresentar quantidade de erros de leitura muito maior que o GC, fato que já era esperado, uma vez que o desempenho daquele grupo foi menor em precisão e fluência leitora, assim como nas habilidades de consciência fonológica.

**Quadro 19** - Comparativo dos erros dos 8 alunos do GE no pré-teste e no pós-teste

Tipo de erro		Ocorrências no Pré-teste	Ocorrência no Pós-teste	Redução dos erros (porcentagem)
1.Descodificação	1.1 troca de fonema	43	15	-----
	1.2 omissão de fonema	10	7	-----
	1.3 acréscimo de fonema	02	4	-----
2. Substituição		71	43	-----
3. Não pronunciados		20	6	-----
Total		146	75	48,6%

Fonte: Dados da pesquisa

**Quadro 20** - Comparativo dos erros dos 8 alunos do GC no pré-teste e no pós-teste

Tipo de erro		Ocorrências no Pré-teste	Ocorrência no Pós-teste	Redução dos erros (porcentagem)
1.Descodificação	1.1 troca de fonema	17	10	
	1.2 omissão de fonema	5	--	
	1.3 acréscimo de fonema	2	4	
2. Substituição		44	41	
3. Não pronunciados		1	2	
Total		69	57	17,4%

Fonte: Dados da pesquisa

O maior quantitativo de erros, de ambos os grupos, deu-se na categoria 2. Substituição, esses dados corroboram com os achados de Aquino (2011, p. 143): “Entre os alunos do 5º ano os erros de substituição foram os mais recorrentes; esse tipo de erro dá indício da estratégia lexical no processo de leitura”. Entretanto, o segundo maior índice de erros foram aqueles decorrentes da descodificação errada das palavras, dos quais, as trocas de fonemas foram os mais expressivos. Segundo Santos (2015, p.14), “nesse tipo de erro, entra em cena a rota fonológica, uma vez que afeta a leitura e conseqüentemente a compreensão”, portanto,

concluimos que os alunos fazem uso das duas rotas de leitura, apoiando-se tanto na rota fonológica quanto na rota lexical, o que sugere, também, um processo de apropriação dos mecanismos de leitura ainda de forma comprometida e muito aquém daquela esperada para a faixa etária. Esses alunos ainda perdem muito tempo descodificando palavras no texto, por isso apresentam o baixo nível de fluência e precisão leitora.

Voltando o nosso olhar para aspectos mais qualitativos, como verificamos, os erros de descodificação errada da palavra ocorreram em maior proporção pela troca de fonemas, o que demonstra que os alunos apresentam dificuldades para distinguir entre os fonemas a serem utilizados nas palavras. Para ilustrar essa dificuldade, vejamos o caso de AV 05, que apresentou o maior quantitativo desse tipo de erro, 17 ocorrências

**Quadro 21** - Erros de leituras decorrentes de trocas de fonemas de AV 05<sup>20</sup>

Participante	Erros de descodificação errada da palavra: 1.1 troca de fonemas
AV 05	'padre' /pãde/; 'cabana' /cabena/; 'aguinha' /aquinha/; 'padre' /pandé/; 'não' /nã/; 'garapa' /gaRapa/; 'padre' /paté/; 'padre' /paté/; 'curioso' /curiosó/; 'causa' /sause/; 'pote' /poté/; 'padre' /paté/; 'furioso' /furiósó/; 'lamento' /lemento/; 'mirrado' /mirado/; 'garapa' /garafa/; 'surra' /sura/.

Fonte: Dados da pesquisa

Vemos que a aluna tinha dificuldade em distinguir quais fonemas utilizar na representação das palavras, pois, tomando como base a palavra 'padre', é possível perceber que ela utilizou três formas diferentes para pronunciar-la: /pãde/, /pãdé], e /paté/. No primeiro caso, a vogal <a> é nasalizada, sendo pronunciada como o fonema /ã/. Nos dois casos seguintes, além da nasalização da vogal /a/, em /pãté], e a troca da oclusiva vozeada /d/ pela oclusiva desvozeada /t/, há confusão na utilização do grafema <e>. O último fenômeno está relacionado diretamente com a falta de compreensão e aplicação da regra de descodificação desse grafema.

O grafema “e” quando estiver em sílaba final átona de vocábulo, seguida ou não de “s”, seja qual for o número de sílabas que a precedem, inclusive nenhuma, representa a neutralização entre as vogais /e/ e /i/ na maioria das variedades sociolinguísticas, quando será lido como [i] (leitura predominante no Brasil) ou [e], quando não houver neutralização, como em “de”, “pote”, “árvore”, “constituente” [...] (SCLIAR-CABRAL, 2003, p. 106).

<sup>20</sup> Aqui optamos por não fazer a transcrição fonética ao pé da letra, pois nosso objetivo, além de descrever a pronúncia da aluna, era tornar a leitura acessível também para aqueles que não possuem conhecimentos específicos sobre a transcrição fonética.

O mesmo fato ocorre com a palavra ‘curioso’, lida pela aluna como /curiosó/. Aqui, deveria ser empregada a mesma regra para o grafema <o> no final de vocábulo com sílaba átona, cuja neutralização se dará entre os fonemas /o/ e /u/. É importante acrescentar que a dificuldade relacionada a esses dois grafemas, <e> e <o> no contexto descrito, foi identificado, ainda, em BM 03, AV 06 e BV 08 (Anexo E). Também no GC dois participantes tiveram dificuldades na aplicação dessa regra: AM 03 e BV 04. Scliar-Cabral (2003, p. 82), destaca que “Dentre as letras que representam as vogais, “e” e “o” são as mais difíceis”. Entretanto, atividades simples, como as sugeridas na oficina 11, descritas na seção 3.3.2.1 As oficinas, contribuiriam para que os alunos reduzissem essas dificuldades, o que pode ser observado no Quadro 22 que apresenta os resultados no pré e no pós-teste, demonstrando boa correção em relação ao emprego desta regra.

**Quadro 22** - Ocorrência de erros de leitura decorrentes da não utilização das regras de neutralização entre as vogais /e/ e /i/ e /o/ e /u/ no final de vocábulos em sílabas átonas

Participante	Ocorrência no Pré-teste	Ocorrência no Pós-teste
BM 03	08	03
AV 04	07	03
BV 08	14	00

Fonte: Dados da pesquisa

No GC, a ocorrência desse problema foi bem menor, pois, como vimos, apenas dois alunos tiveram esse tipo de erro, AM 03, quatro ocorrências, e BV 06, uma. No pós-teste, AM 03 apresentou 5 ocorrências e BV 06 nenhuma.

Ainda em relação à troca de fonemas, além dos problemas percebidos no pré-teste, identificamos, através de atividades escritas, desenvolvidas na Oficina 03, os seguintes desvios na escrita: ‘barata’, foi grafada como ‘baranta’ (BM 03) e ‘marato’ (BV 08). Na atividade de AV 04, encontramos os maiores desvios: ‘jumento’ foi grafado ‘gumehnto’, ‘elefante’, ‘elefahite’, e ‘humano’ grafado, ‘umahu’. Como mencionado, essa aluna foi quem apresentou maiores dificuldades em relação aos erros de troca de fonemas, e ao que nos parece, ela ainda não consegue distinguir entre os sons representados pelas letras <n> e <h>.

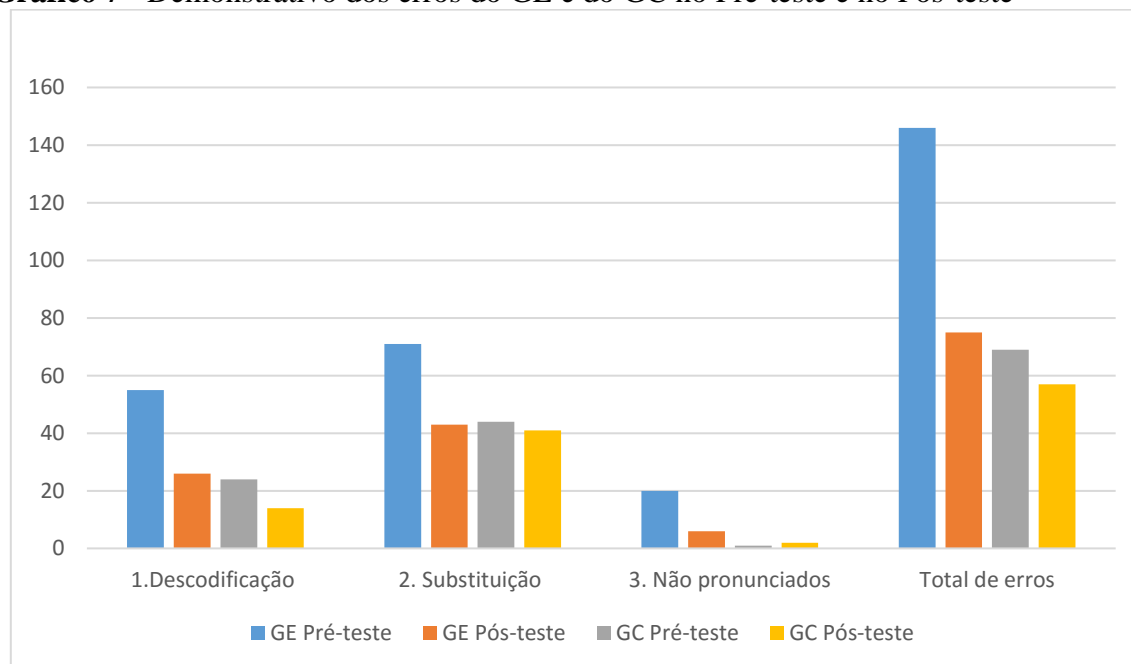
Pela comparação dos dados apresentados, percebemos que a redução dos erros de leitura no GE é mais expressiva do que no GC, especialmente no que se refere à troca de fonemas.

Na substituição de palavras, pudemos, assim como Santos (2015), identificar algumas categorias: de outro campo semântico, mas similares na forma ‘garapa’ ~ ‘garrafa’; ‘cabaça’ ~ ‘cabeça’; ‘cabaça’ ~ ‘cabana’, e substituição por modificação a partir da inserção de

fonema e de sílaba ‘levar’ ~ ‘lembrar’; ‘acaba’ ~ ‘acabace’, ‘lamento’ ~ ‘alimento’, ‘esta’ ~ ‘estava’. De forma geral, observamos que as modificações ocorreram, na maioria dos casos, por conta da semelhança na forma das palavras, havendo preferência por palavras mais comuns, que certamente fazem parte do léxico mental dos alunos. Vejamos os casos das palavras ‘cabaça’ e ‘garapa’: no pré-teste, ‘cabaça’ foi substituída por ‘cabeça’ por três alunos do GE, no total de 5 vezes; no pós-teste, três alunos também incorreram nesta troca, uma vez cada. No GC, o número de alunos no pré-teste que trocaram ‘cabaça’ por ‘cabeça’ foi de 5, em um total de 8 ocorrências. No pós-teste, quatro alunos substituíram cinco vezes. Quanto à palavra ‘garapa’, apenas um aluno do GC a substituiu por ‘garrafa’, tanto no pré-teste quanto no pós-teste. No GE, por sua vez, dois alunos fizeram a mesma substituição, em um total de cinco vezes no pré-teste, já no pós-teste tal processo foi identificado apenas em um aluno, no total de quatro vezes. Esses dados, assim como os demais casos de trocas de palavras, indicam tendência natural de substituição de uma palavra menos comum por uma mais comum nos testes de leitura dos alunos.

Com intuito de sistematizar nossas considerações a respeito das categorias de erros e suas ocorrências, vejamos o Gráfico 7, com o demonstrativo de erros dos dois grupos da pesquisa, tanto no pré-teste quanto no pós-teste.

**Gráfico 7** - Demonstrativo dos erros do GE e do GC no Pré-teste e no Pós-teste



Fonte: Dados da pesquisa

Por esses dados, percebemos que a redução dos erros de leitura do grupo que participou da intervenção foi muito significativa, redução que não ocorreu nas mesmas proporções para o GC, grupo que não foi submetido aos procedimentos para desenvolvimento da consciência fonológica e compreensão das relações grafo-fonêmicas. Esses dados nos mostram que uma intervenção à base da conscientização dos elementos fônicos e da compreensão de regras grafofonêmicas pode representar um ganho para alunos que estão fora da faixa etária, com dificuldades relacionadas à leitura, melhorando, assim, a precisão leitora. Isso significa uma esperança para alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem da leitura e que, em grande parte dos casos, estão fadados ao fracasso escolar.

### 4.3 Resultados nos testes de fluência leitora

A partir da Tabela 7 podemos acompanhar os resultados dos dois grupos em relação à fluência leitora.

**Tabela 7** - Média dos alunos do GE e do GC nos testes de fluência leitora

Identificação do aluno	Idade (anos; meses)	Fluência Pré- teste	Fluência Pós-teste
<b>GE</b>			
BM 01	13;02	93,5	114
BM 02	12;04	63	77,5
BM 03	12;07	53	61
AV 04	13	71	65,5
AV 05	12;07	59,5	88
AV 06	12	49,5	72,5
BV 07	13;01	66,5	-
BV 08	14	38,5	49
Médias	12;6	61,8	75,3
<b>GC</b>			
AM 01	12;03	96	108,5
AM 02	13;06	63	59
AM 03	17;05	39,5	44,5
AM 04	13;09	102	111
AV 05	12;10	113	112,5
BV 06	12;09	91,5	120
BV 07	15;03	94	116,5
BV 08	12;04	126	140
Médias	13;3	90,6	101,5

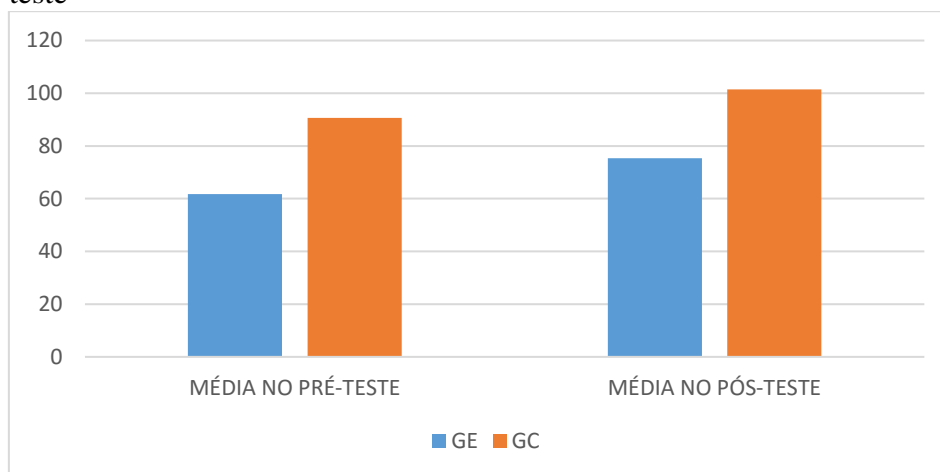
Fonte: Dados da pesquisa

Percebemos que no pré-teste os alunos do GC apresentaram um grau de fluência bem mais elevado do que o GE, 90,6, palavras corretamente lidas por minuto (pcpm). A diferença entre os grupos, no pré-teste, foi uma média de 28,8 pcpm, pois a média do GE foi de

61,8 pcpm. Após a intervenção, houve redução dessa diferença, para 26,2 pcpm, uma vez que o GC ficou com média geral de 101,5 pcpm e o GE, com 75,3 pcpm.

Assim, em relação à fluência leitora, o pós-teste não revelou diferenças de crescimento entre os grupos tão grandes como em precisão. Vejamos o Gráfico 8.

**Gráfico 8** - Comparativo das médias do GE e do GC em fluência leitora no pré-teste e no pós-teste

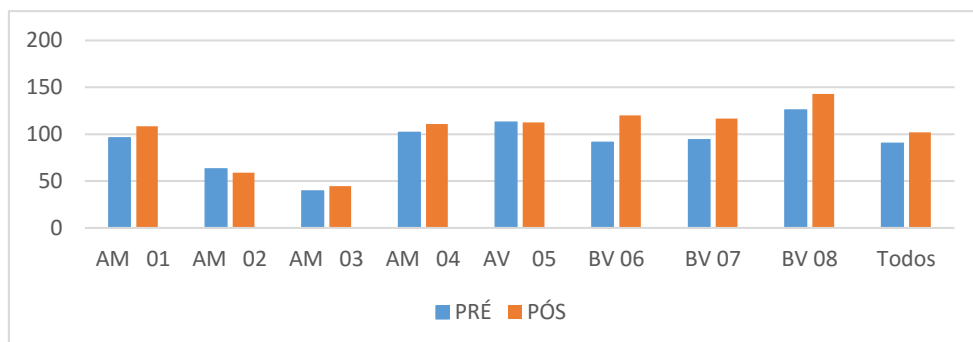


Fonte: Dados da pesquisa

Esses dados, a princípio, sugerem que não houve relação entre a fluência leitora e as habilidades trabalhadas nas oficinas, pois os dois grupos aumentaram a fluência de forma muito aproximada, o que à primeira vista pode sugerir que a fluência leitora desses alunos foi uma consequência natural do processo de ensino e aprendizagem, entretanto, é preciso fazer algumas considerações a respeito. Inicialmente, destacamos o fato dos alunos do GC demonstrarem, no pré-teste, uma fluência superior à dos alunos do GE, assim, se a fluência estivesse vinculada apenas às atividades de sala de aula, era esperado que essa vantagem fosse ampliada no pós-teste, uma vez que esses alunos eram bem mais fluentes, lendo mais palavras do que os alunos do GE, entretanto, isso não ocorreu, já que a média de crescimento do GE no pós-teste foi de 13,5 pcpm, superior à do GC, cujo aumento foi de 11,2 pcpm.

É importante também olharmos para o desempenho individual de cada aluno. Vejamos os Gráficos 9 e 10, a partir dos quais podemos comparar o desempenho de cada aluno por grupo. Primeiramente, o Gráfico 9 apresenta a evolução individual dos alunos do GC.



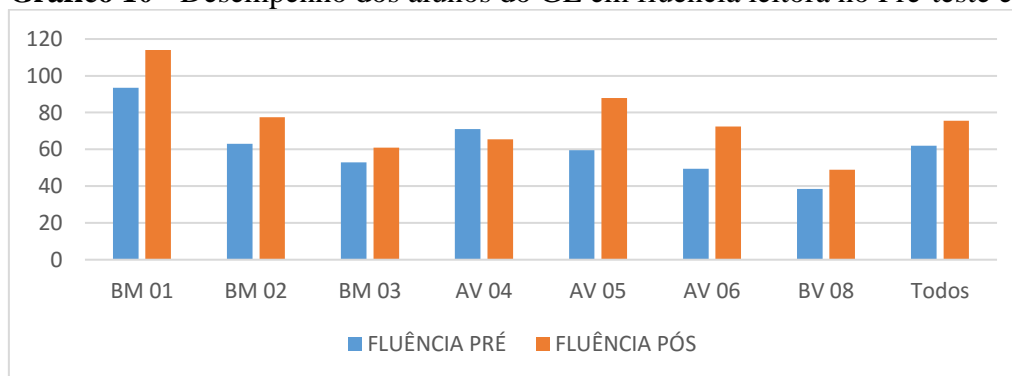
**Gráfico 9** - Desempenho dos alunos do GC em fluência leitora no Pré-teste e no Pós-teste

Fonte: Dados da pesquisa

Os alunos que demonstraram melhores resultados no crescimento da fluência leitora foram BV 06, BV 07, BV 08, AM 01 e AM 04, com médias de crescimento de 28,5; 22,5, 14, 12,5, e 9 pcpm, respectivamente. Esses alunos já liam mais de 90 palavras por minuto.

Entre os alunos que demonstraram as menores médias no pré-teste, estão AM 03, e AM 02, cujas médias no referido teste foram de 39,5 e 43 pcpm. Como podemos ver no Gráfico 9, AM 03 não demonstrou crescimento significativo, apenas 5 pcpm. No caso de AM 02, houve queda no rendimento de 4 pcpm. Destaca-se, ainda, o caso de AV 05 que leu 113 pcpm no pré-teste e teve pequena queda de rendimento no pós-teste, como demonstra o gráfico em análise.

Para melhor acompanhar o rendimento do GE, vejamos o Gráfico 10.

**Gráfico 10** - Desempenho dos alunos do GE em fluência leitora no Pré-teste e no Pós-teste

Fonte: Dados da pesquisa

Nesse grupo, uma aluna também teve rendimento inferior no pós-teste, AM 04. No pré-teste, essa aluna leu 71 pcpm, no pós-teste, apenas 65,5 pcpm. É importante destacar que a aluna teve baixa frequência nas oficinas e nas aulas. Nas oficinas, o índice de faltas foi de 25%. Estava, quase sempre, desatenta às aulas e era pouco participativa. A impressão que passava era de que estava sempre apática, parecia ter vergonha de participar das atividades, sempre era preciso convidá-la para sentar-se mais perto do grupo e insistir para que participasse. Na

aplicação do pós-teste, demonstrou certo nervosismo e pouca concentração. Ao contrário dos demais, foi a única que não teve evolução em fluência leitora. Em uma das atividades desenvolvidas por essa aluna, verificamos grandes dificuldades em relação à grafia de algumas palavras, como já fora demonstrado anteriormente, na análise dos erros.

Os demais alunos tiveram rendimentos positivos, e dentre eles, destacamos AV 05, AV 06, que apresentavam fluência muito aquém da desejada no pré-teste, 59,5 e 49,5 pcpm e no pós-teste tiveram aumentos de 28,5 e 23 pcpm, crescimento tão expressivo quanto de alguns alunos do GC que já eram mais fluentes.

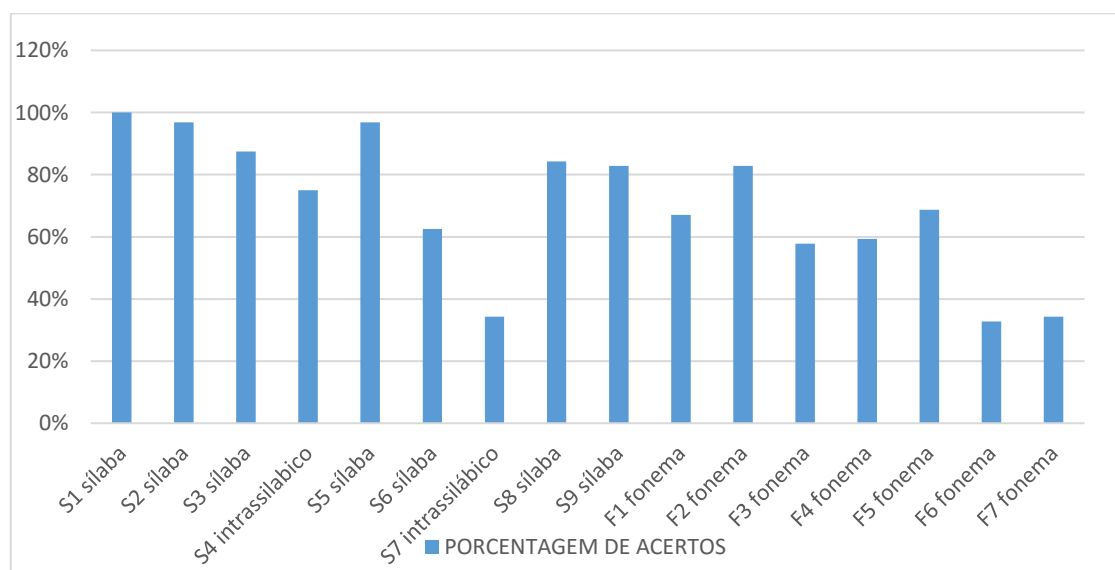
Esses resultados, conforme destacamos, levam-nos a defender o caráter positivo da intervenção, também em relação ao aumento da fluência leitora, embora de forma menos expressiva do que os resultados em precisão leitora.

Analisemos, agora, os resultados obtidos na Prova de Consciência Fonológica.

#### 4.4 Resultados na Prova de Consciência Fonológica (PCF)

O primeiro aspecto a ser destacado nos resultados da PCF está relacionado aos itens avaliados. Apresentamos os 16 itens que compõem a PCF, sete relacionados a elementos silábicos, dois referentes a elementos intrassilábicos e sete aos fonêmicos. No Gráfico 11, podem ser visualizados os resultados gerais dos 16 participantes da pesquisa, nos níveis: intrassilábico e fonêmico.

**Gráfico 11** - Porcentagem de acertos dos 16 participantes da pesquisa (GE e GC) em cada item avaliado na Prova de Consciência Fonológica - PCF (Pré-teste)



Fonte: Dados da pesquisa

Dos itens que compõem a PCF, sete estão relacionados à sílaba, dois relacionados a elementos intrassilábicos (rima) e sete itens relacionados ao fonema. No que concerne às habilidades referentes à sílaba, os alunos demonstraram menos dificuldades, como já era esperado, do que as habilidades relacionadas a termos intrassilábicos e fonêmicos.

Percebemos que os itens mais fáceis, dentre os relacionados à sílaba, foram S1, S2 e S5, que tratam, respectivamente, da síntese silábica, segmentação silábica e produção de palavras com a sílaba dada. Nestes casos, com 100%, 97% e 97% de acertos, não houve necessidade de planejar atividade de intervenção, pois as médias dos alunos em cada item motivou a seleção das atividades desenvolvidas nas oficinas, priorizando-se aquelas em que eles demonstraram maiores dificuldades. No nível da sílaba, a maior dificuldade foi no reconhecimento da sílaba medial, S6, 63% de acertos. As habilidades de reconhecimento de sílabas medias e produção de palavras com a mesma sílaba medial foram tratadas na Oficina 5, descrita na subseção 3.3.2.1 As oficinas, na Metodologia. Após a intervenção, neste item, verificou-se crescimento de 15% de acertos no GE, pois no pré-teste, a média de acertos do grupo foi de 53% e, no pós-teste, foi de 68%. No GC, também houve aumento do número de acertos, mas em uma proporção menor, pois a média no pré-teste foi de 72%, e no pós-teste foi de 84%, diferença de 12 pontos percentuais.

A respeito dos termos intrassilábicos, S4, identificação de rima, foi menos complexo do que S7, produção de rima. Este resultado também já era esperado, uma vez que identificar similaridades sonoras é mais fácil do que produzi-las. Essas dificuldades foram evidenciadas também nas oficinas, pois na produção de palavras com rimas, os alunos apresentaram grau de dificuldade muito grande, especialmente nas primeiras tarefas, comprovando o baixo desempenho observado no pré-teste, apenas 34% de acertos. Por conta disso, resolvemos dedicar um pouco mais de tempo para tratar dessa dificuldade. As habilidades relacionadas a esses itens foram trabalhadas nas Oficinas de 1 a 4 e podemos ver a evolução dos dois grupos a partir da comparação dos resultados no pré-teste e no pós-teste.

**Quadro 23** - Desempenho do GE nos itens S4 e S7 (nível intrassilábico)

<b>Itens</b>	<b>Porcentagem de acertos no Pré-teste</b>	<b>Porcentagem de acertos no Pós-teste</b>	<b>Diferença</b>
S4 - Identificação de rima	66%	75%	9pp
S7- Produção de rima	19%	57%	38pp

Fonte: Dados da pesquisa

**Quadro 24** - Desempenho do GC nos itens S4 e S7

Itens	Porcentagem de acertos no Pré-teste	Porcentagem de acertos no Pós-teste	Diferença
S4 - Identificação de rima	84%	97%	13pp
S7- Produção de rima	50%	69%	19pp

Fonte: Dados da pesquisa

Percebemos que ambos os grupos evoluíram também nesses dois itens. Em relação à S4, apesar do GC não participar de atividades voltadas para o desenvolvimento dessa habilidade, teve resultado mais significativo do que o GE, crescimento de 13pp, enquanto o GE amentou apenas 9%. Uma explicação para isso pode ter sido a ênfase dada mais à produção do que a identificação das rimas das palavras durante as oficinas. Outra possível causa pode ser o fato dessas habilidades terem sido treinadas nas primeiras oficinas, nas quais os alunos ainda demonstravam timidez e pouco *feedback*. Outro fator a ser destacado é que o GC já possuía consciência bastante significativa em relação ao reconhecimento de rimas, demonstrado, no pré-teste, 84% de acertos nesse item, portanto era esperado que essa habilidade fosse mais desenvolvida no decorrer do ano letivo, uma vez que esses alunos já tinham ótimo domínio dessa habilidade.

No que diz respeito à produção de rimas, o GE, que teve porcentagem muito pequena no pré-teste, apenas 19% de acertos, demonstrou excelente crescimento, de 38 pontos percentuais, enquanto o GC obteve apenas 19 pontos de crescimento nos acertos desse item. Isso favorece o efeito positivo das oficinas, pois, apesar do GC demonstrar mais conhecimento dos elementos intrassilábicos no pré-teste, 50% de acertos, o desenvolvimento dessa habilidade ocorreu de forma desproporcional para os grupos, corroborando que essa habilidade pode ser facilmente treinada por meio de atividades simples.

No nível do fonema, os alunos apresentaram quantitativo de acertos bem menor. As maiores dificuldades se deram em F6, segmentação, 33%, F7, transposição, 34%, F4, exclusão, 59% e F3, identificação de fonema final, 58% de acertos. Esses dados comprovam o caráter de complexidade que envolve a consciência fonêmica. Para melhor percebermos o desenvolvimento dos grupos em relação a essas habilidades, vejamos os Quadros 25 e 26.

**Quadro 25** - Desempenho do GE nos itens relacionados ao fonema

Itens	Porcentagem de acertos no Pré-teste	Porcentagem de acertos no Pós-teste	Diferença
F1 – Produção de palavra com o som dado	53%	82%	29pp
F2 - Identificação de fonema inicial	78%	79%	1pp
F3 – Identificação de fonema final	50%	61%	11pp

F4 - Exclusão	56%	79%	23pp
F5 - Síntese	72%	64%	-8pp
F6 - Segmentação	22%	75%	53pp
F7 - Transposição	16%	68%	52pp

Fonte: Dados da pesquisa

#### **Quadro 26** - Desempenho do GC nos itens relacionados ao fonema

Itens	Porcentagem de acertos no Pré-teste	Porcentagem de acertos no Pós-teste	Diferença
F1 – Produção de palavra com o som dado	81%	78%	- 3pp
F2 - Identificação de fonema inicial	87%	81%	- 6pp
F3 – Identificação de fonema final	66%	72%	6pp
F4 - Exclusão	71%	81%	10pp
F5 - Síntese	66%	75%	9pp
F6 - Segmentação	44%	50%	6 pp
F7 - Transposição	53%	63%	10pp

Fonte: Dados da pesquisa

A comparação dos dados é reveladora, pois a consciência fonêmica aumentou nos dois grupos, resultado que corrobora com estudos que defendem a ideia de que essas habilidades aumentam com a escolaridade.

O GC, grupo que não participou da intervenção, demonstrou crescimento em 5 dos 7 itens avaliados. Somente em F1 e F2, os resultados foram inferiores no pós-teste. O GE também demonstrou dificuldade em F2. Para discussão das possíveis causas dessa dificuldade.

O item F1 trata da produção de uma palavra que apresente o mesmo fonema inicial (ver figura 5). Para os alunos do GC, o maior índice de erros nesse item ocorreu na produção de palavras com o fonema /z/, três alunos erraram; a segunda maior dificuldade se deu com os fonemas /v/ e /s/, cada um com dois erros. O que observamos a respeito disso foi o fato dos alunos confundirem o som de /z/ com o de /g/. No segundo caso, a confusão acontece com a troca de /v/ por /f/ e de /s/ por /ʃ/. Entretanto, essa troca não ocorreu com o emprego de /ʃ/, pois apenas um aluno do GE não conseguiu produzir uma palavra com esse fonema inicial.

No item F2, tanto os alunos do GC quanto do GE não tiveram bons resultados, o GC com regressão de 6pp de acertos e o GE com crescimento apenas de 1pp, menor índice de crescimento desse grupo. Vejamos o item.

**Figura 6 - F2 - Identificação de fonema inicial**

<p><i>“Que desenho é este? (sino). Agora eu vou dizer 3 palavras. Uma delas começa com o mesmo som da palavra ‘sino’. Descubra qual é a palavra”.</i></p> <p><b>Exemplos:</b> sino     <i>sede</i> – chuva – gema bota     galo – <i>banco</i> – pêra</p>	<b>Desenhos</b>	<b>Alternativas</b>
	urso folha macaco dedo	ovo – bolo – <i>unha</i> vela – <i>figo</i> – cola <i>menino</i> – presente – salada <i>doce</i> – sapo – linha

Fonte: MOOJEN (2011)

Vemos que o item trata da distinção entre palavras que iniciam com o mesmo fonema. Era apresentada para o aluno uma figura e ele deveria indicar, dentre três palavras sugeridas, aquela cujo som inicial fosse o mesmo da palavra que representava a figura. No GC, o maior índice de erros ocorreu na identificação e distinção entre o fonema /u/ e /o/, pois a palavra a ser escolhida, ‘unha’, era rejeitada e a palavra escolhida era a palavra ‘ovo’. A segunda maior dificuldade neste item ocorreu com o fonema /f/, dois alunos escolheram a palavra ‘vela’ em vez de ‘figo’. Neste caso, mesmo se tratando de uma regra de correspondência grafofonêmica independente do contexto, é muito comum entre os alunos, principalmente entre aqueles que ainda não têm o pleno domínio de regras de correspondência grafofonêmicas, a troca da fricativa labial desvozeada /f/ pela fricativa labial vozeada /v/. Esse fenômeno foi o de maior dificuldade registrada no GE, neste item, três alunos realizaram este tipo de troca. A segunda dificuldade para este grupo foi a confusão entre o som /u/ e /o/, mesmo caso descrito anteriormente com o GC. Ocorreram também dois erros na identificação do fonema /d/ no início da palavra, pois a palavra modelo era ‘dedo’, mas dois alunos apontaram ‘sapo’ como a resposta correta. Este fato pode ter ocorrido por falta de atenção ou, mais remotamente, pela presença do fonema /p/ na palavra /sapo/ que figurava entre as opções, a qual foi apontada por dois alunos.

A respeito do item F5, síntese fonêmica, como representado no **Quadro 25**, foi o de maior dificuldade para o GE, uma vez que no pós-teste não houve avanço, mas retrocesso nos resultados. Com base na Figura 7, tentaremos explicar a queda de rendimento nesse item.

**Figura 7 - F5 Síntese**

<p><i>“A palavra Eva tem estes sons: E – V – A . Eu vou dizer uns sons, e você vai descobrir que palavra eles formam.”</i></p> <p>Pronuncie os sons com um breve intervalo entre cada um deles. A pronúncia deve ser curta para que não se tornem sílabas. Por exemplo, o som de [z] deve ser produzido como ‘zzz’ e não como ‘zã’.</p> <p>Na palavra “giz” o “z” tem som de [s].</p> <p><b>Exemplos:</b> E – v – a = Eva m – e – s – a = mesa</p> <p style="text-align: right;">...</p>	<b>Palavras-alvo</b>
	g – i – z u – v – a a – s – a m – a – l – a

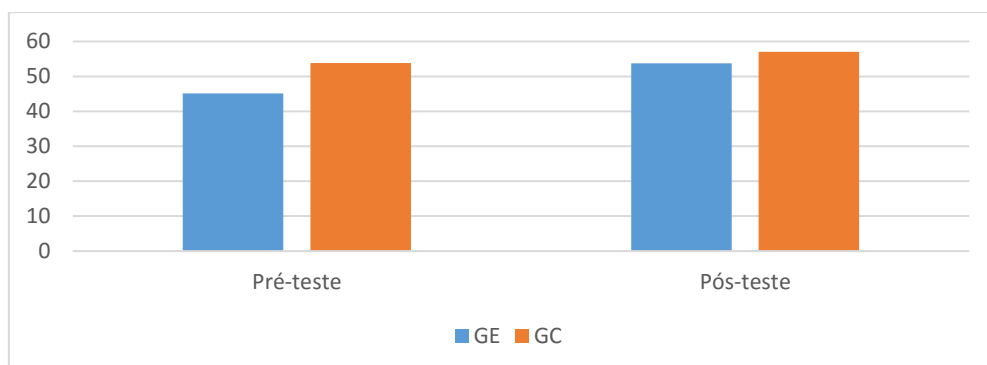
Fonte: MOOJEN (2011)

Inicialmente, é importante destacar que a síntese fonêmica não é uma tarefa simples, mas dentre as tarefas relacionadas ao fonema é considerada uma das mais complexas, pois implica segmentação não natural da cadeia da fala. No que diz respeito ao item, destacamos o fato dos alunos terem dificuldade principalmente na identificação dos fonemas da palavra ‘m-a-l-a’, pois foram quatro erros, eles tiveram dúvidas principalmente na identificação da correspondência do fonema nasal /m/ com o grafema <m>, talvez isso tenha ocorrido pela dificuldade de representação desse fonema de forma isolada. A segunda maior dificuldade, três erros, foi na síntese da palavra ‘g-i-z’, nas outras palavras, ‘u-v-a’ e ‘a-s-a’, em cada uma foi observado um erro.

Apesar do baixo rendimento nos itens descritos, temos que considerar a porcentagem de aumento dos acertos nos demais itens, pois enquanto a maior média de crescimento no GC foi de 10pp, no GE foi muito maior, chegando a mais de 50pp em F6 e F7.

Ampliando a discussão sobre os efeitos da intervenção, é importante comparar os dados dos dois grupos participantes da pesquisa, no teste completo.

**Gráfico 12** - Comparação dos resultados do GE e do GC na PCF: médias gerais



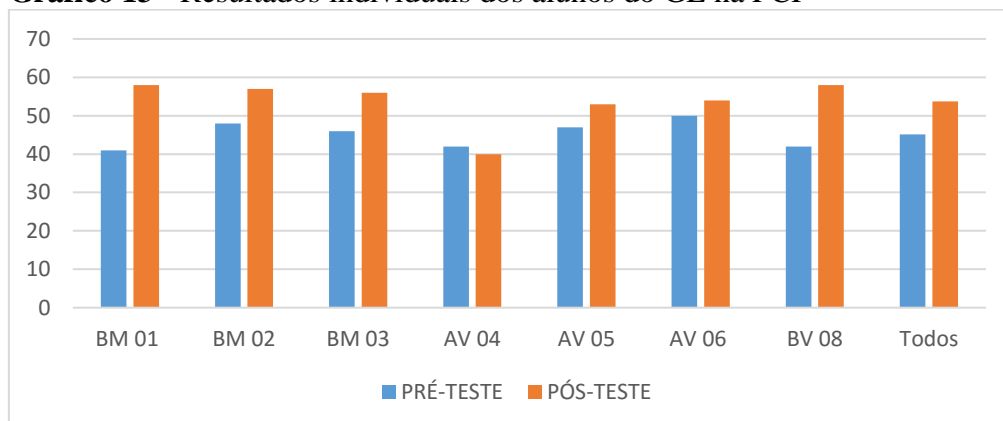
Fonte: Dados da pesquisa

No pré-teste, o GE alcançou média geral de 45 acertos na PCF, enquanto o GC, demonstrando mais domínio de habilidades de consciência fonológica, ficou com média geral de 53,8 acertos. Com isso, os grupos se distanciaram por uma diferença de 8,8 pontos. Essa diferença, após a intervenção, reduziu-se para 3,3 pontos, pois a média do GE no pós-teste foi de 53,7 e do GC foi de 57. Os dados demonstram que, de forma geral, a consciência fonológica é um componente que se desenvolveu nos dois grupos, mas em uma proporção bem menor para o grupo que não participou da intervenção, enquanto o GE apresentou ganhos bem mais significativos. Semelhantemente às demais habilidades tratadas na pesquisa, o efeito das oficinas foi positivo para o desenvolvimento de habilidades fonológicas, ademais serviram para reduzir as diferenças entre os dois grupos de alunos.

Outro caminho que percorremos foi a análise individual dos resultados apresentados após a intervenção, pois, como veremos a seguir, os ganhos em desenvolvimento

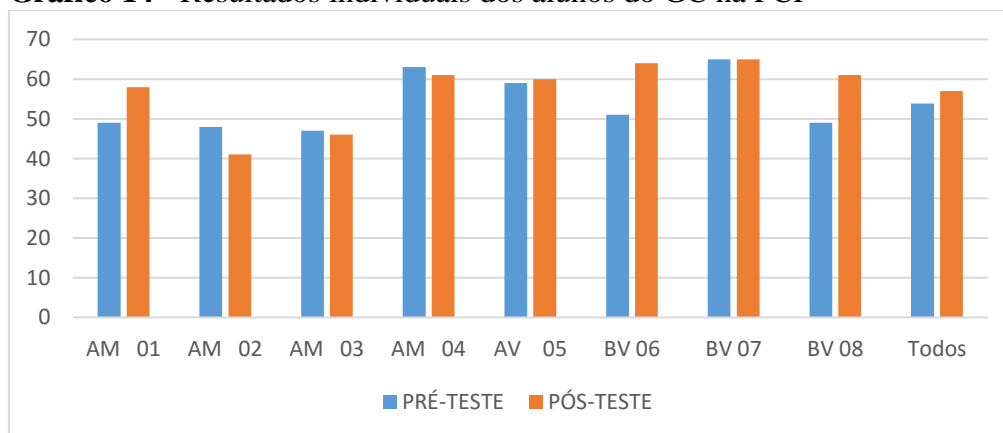
de habilidades fonológicas não ocorreram de forma igual para todos os alunos, o Gráfico 13 demonstra que alguns alunos se beneficiaram mais das oficinas. Demonstra, ainda, que no GE, apenas AV 05 não teve rendimento positivo. No GC, por sua vez, apenas três alunos tiveram crescimento mais expressivos, enquanto três regrediram, um manteve a mesma média e um aumentou 2 pontos.

**Gráfico 13** - Resultados individuais dos alunos do GE na PCF



Fonte: Dados da pesquisa

**Gráfico 14** - Resultados individuais dos alunos do GC na PCF



Fonte: Dados da pesquisa

Com base nos dados, percebemos que, apesar dos alunos do GC demonstrarem maior conhecimento e apropriação das habilidades de consciência fonológica do que os alunos do GE<sup>21</sup> no pré-teste, o aumento do desempenho deste grupo, conforme demonstra os gráficos e o Quadro 27, foram significativamente mais expressivos após a intervenção.

<sup>21</sup> Os dados de BV 07 não foram considerados porque essa aluna não fez o pós-teste. Dessa forma nos gráficos que comparam os desempenhos nos dois testes ela não aparecerá.



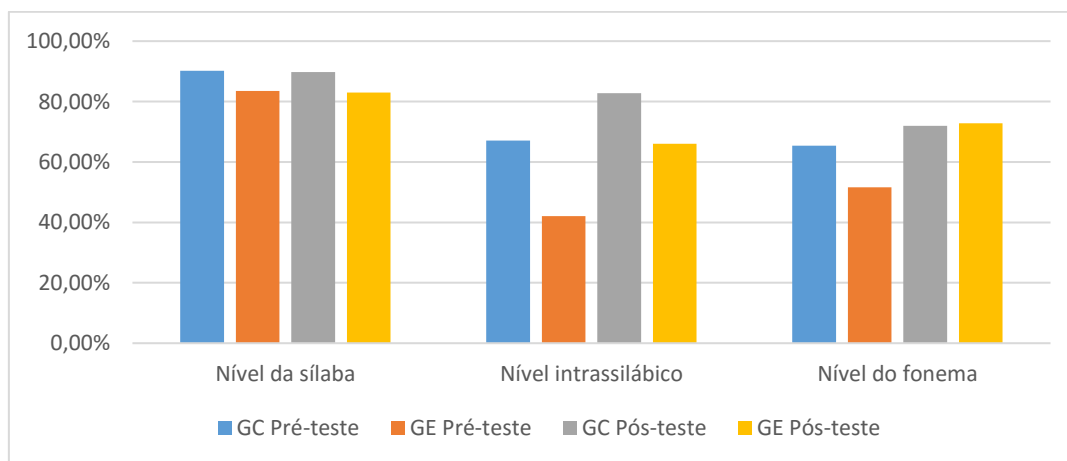
**Quadro 27** - Alunos do GE que demonstraram aumento no número de acertos na PCF

Participante	Aumentos de acertos na PCF
BM 01	17 pp
BV 08	16 pp
BM 03	13 pp
BM 02	09 pp
AV 05	06 pp
AV 06	04 pp

Fonte: Dados da pesquisa

Por esses dados, percebemos que os avanços entre os alunos do mesmo grupo foram bem diferenciados, o que pode significar que outros fatores também estão relacionados com o desenvolvimento da consciência fonológica, fatores esses que nem sempre podem ser controlados pela escola, como a frequência, o interesse, entre outros, que podem ser cruciais para a aprendizagem e o desempenho geral dos alunos.

Para finalizar a análise dos resultados na PCF, vejamos o percentual de acertos dos dois grupos, no pré e no pós-teste, em cada um dos níveis da consciência fonológica: sílaba, elementos intrassilábicos (rima) e fonema.

**Gráfico 15** - Comparação dos resultados do GE e do GC nos itens relacionados à sílaba, aos elementos intrassilábicos (rima) e ao fonema

Fonte: Dados da pesquisa

No nível da sílaba, os dois grupos mantiveram basicamente os mesmos percentuais de acertos do pré-teste, ou seja, tanto os alunos que participaram da intervenção quanto os que não participaram mantiveram resultados similares. Este fato também já fora comprovado em outros estudos voltados para o desenvolvimento da consciência fonológica.

Os resultados obtidos revelaram que o treinamento efetuado teve pouca influência sobre o desempenho das crianças do grupo experimental, em comparação com o grupo controle, nas tarefas que envolviam a manipulação de unidades silábicas. Esses resultados reforçam a ideia de que o desenvolvimento da consciência silábica é menos dependente da instrução sistemática (CARVALHO, 2003, p. 60).

No tocante às habilidades intrassilábicas, verificamos aumento considerável no GE, pois no pré-teste, obteve 42%, e no pós-teste aumentou para 66% de acertos. No GC, os resultados foram de 67%, no pré-teste, e de 82,8%, no pós-teste. Destacamos que no GE, os resultados foram bem melhores em relação à habilidade de produção de rima em detrimento à identificação destas. A diferença percentual entre os dois grupos nesta habilidade, no pré-teste foi de 25pp. Por sua vez, no pós-teste, a diferença foi apenas de 16,8 pp.

No nível do fonema, os ganhos foram mais expressivos, pois a diferença entre os dois grupos foi reduzida. O GC obteve 65,4 % de acertos no pré-teste, no pós-teste aumentou para 72%, com diferença positiva de 6,6 pp. Enquanto isso, o GE teve 51,6% de acertos no pré-teste, indo para 72,8% no pós-teste. Seu aumento percentual foi de 21,2 pp, superando, assim, o número de acertos do GC nesta habilidade. Os dados mostram que é possível aumentar o nível de consciência fonológica através de atividades voltadas para a explicitação das relações grafo-fonêmicas.

Assim, embora o GE não tenha superado os resultados do GC na PCF, é possível inferir que os resultados benéficos da intervenção não foram resultados isolados, mas que futuramente esses alunos poderão ter ganhos ainda maiores, uma vez que essas habilidades servirão para o desenvolvimento e ampliação de novas habilidades.

## 5 CONCLUSÕES

Dada a importância da leitura no contexto social e a grande quantidade de alunos que não conseguem alcançar um nível satisfatório de leitura, este trabalho teve como objetivo investigar aspectos da consciência fonológica e as relações grafo-fonêmicas no desenvolvimento da fluência e da precisão leitoras de alunos com distorção idade-série. Visou, ainda, sistematizar atividades voltadas para a reflexão e o reconhecimento das relações grafo-fonológicas, a fim de subsidiar o trabalho em sala de aula.

Em todas as atividades, procuramos desenvolver o caráter lúdico, como forma de motivar os alunos a participarem, sem que estas se tornassem cansativas para eles, contribuindo para uma aprendizagem prazerosa. Foi satisfatório o desempenho dos alunos que, apesar de cansados e ansiosos, demonstraram interesse e muita força de vontade para permanecer na escola após o horário das aulas. Este fato nos convenceu de que é possível criar alternativas para melhorar o desempenho dos alunos. Foi gratificante perceber, apesar do pouco tempo de trabalho, a desenvoltura dos alunos em relação às atividades propostas. Dentre alguns fatos positivos, destacamos, especialmente, o caso de BM 03, uma aluna muito tímida que no início das oficinas praticamente não lia e tinha vergonha de se manifestar, mas que, ao passar do tempo, demonstrou grande superação e melhorou de forma significativa em termo de participação e leitura oral.

O teste piloto, realizado com todos os alunos matriculados nas quatro turmas de 5º ano, mostrou que o desempenho dos alunos que estavam fora da faixa etária, foi menor em todos os aspectos avaliados: precisão e fluência leitora, e consciência fonológica. Testagem estatística mostrou que a diferença das médias dos dois grupos “dentro da faixa” e “fora da faixa” justifica uma intervenção, pois as médias dos alunos que estavam fora da faixa etária foram estatisticamente inferiores às médias do outro grupo.

Tratando-se dos dois grupos que compuseram o corpus da pesquisa, na precisão leitora, houve redução entre as diferenças apresentadas nos grupos, conforme apresentamos na análise de dados. Estes revelaram que a intervenção se mostrou positiva, pois, apesar do GE ainda se encontrar com médias inferiores às do GC, houve redução significativa da diferença entre os desempenhos dos grupos.

Os dados referentes aos erros de leitura identificados nos dois grupos, também, comprovaram que o GE teve ganhos ainda mais significativos na redução total dos erros, do que o GC. A porcentagem geral de redução dos erros foi de 46,6%, enquanto no GC a redução foi apenas de 17,4%. Embora, a precisão leitora e o nível de correção dos erros ocorram de forma gradativa com o aumento da escolaridade, os ganhos nos dois grupos não ocorreram de

forma proporcional, como os dados sugerem. Esses dados demonstram que o trabalho com a explicitação das relações grafofonêmicas pode minimizar significativamente os erros de leitura causados pela descodificação errada das palavras, com especial destaque para a substituição e a troca de fonemas, os dois tipos de erros que foram reduzidos em maiores proporções. Isso significa que é possível melhorar o desempenho da precisão leitora de alunos que estão fora da faixa etária, o que por si significa uma esperança para alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem da leitura e que, em grande parte dos casos, estão fadados ao fracasso escolar.

Os resultados sobre a fluência leitora, embora de forma menos expressivos, apontam também para ganhos do GE em comparação ao GC. É importante lembrarmos que os alunos de ambos os grupos se encontravam abaixo da média de fluência leitora para o nível do ano escolar. Os dados do pós-teste mostraram que apenas um aluno do GC, BV 08, apresentou média de fluência leitora conforme o esperado para o 3º trimestre do ano letivo no 5º ano, 143 palavras lidas corretamente por minuto, pcpm. Os demais não conseguiram atingir esta média e, em alguns casos, ficaram muito distante de alcançá-la, por exemplo, AM 03, do GC, que no pré-teste leu 39,5 pcpm e no pós-teste, 44,5 pcpm. Esses resultados demonstram que esse aluno ler menos palavras por minuto do que um aluno do segundo ano do ensino fundamental, cuja média no 3º trimestre letivo deve ser de 30 a 60 pcpm, conforme o Quadro 12<sup>22</sup>. O mesmo fato também pode ser atribuído a BV 08, do GE, cujas médias foram 38,5 e 49, no pré e no pós-teste, respectivamente.

Apesar dos alunos do GE terem demonstrado resultado inferior na fluência leitora em relação aos alunos do GC, pois a média do GE no pré-teste foi de 61,8 pcpm, enquanto no GC foi de 90,6 pcpm, o pós-teste indicou aumento maior em relação a este aspecto da leitura, no GE do que no GC, uma vez que a média desse grupo, no pós-teste, foi de 101,5 pcpm, e no GE, a média foi de 75,3 pcpm. Assim, o crescimento em pontos percentuais, no GE foi de 13,5 pp, resultado mais significativo do que no GC que foi apenas de 10,9 pp. Isso implica que embora de forma acentuada, houve avanços maiores no GE do que no GC.

Podemos ainda discutir esses dados, levando em consideração os demais alunos. Os resultados apontam para necessidade de se implementar, na escola, atividades que venham contribuir para o aumento da fluência em leitura, uma vez que tanto os alunos que estavam fora da faixa etária quanto os alunos que se encontravam dentro da faixa etária, não conseguiram alcançar desempenho satisfatório quanto à fluência leitora, que era a leitura de 100 e 140 pcpm, conforme já foi destacado na análise dos dados.

---

<sup>22</sup> Utilizamos os dados do 1º ano como base para o cálculo da fluência de alunos do 2º ano do ensino fundamental de 9 anos. Ver quadro na p. 65.

Com base nos dados referentes à Prova de Consciência Fonológica, PCF, reafirmamos a nossa convicção. O desenvolvimento de atividades voltadas para manipulação dos sons da fala e da explicitação das relações grafo-fonêmicas podem otimizar o desempenho de alunos em relação à consciência fonológica. E esta, por sua vez, ajuda a melhorar o desempenho em precisão e fluência leitora.

Além disso, pudemos mostrar que as habilidades que compõem a consciência fonológica possuem um grau de dificuldade diferente, há gradação de acordo com o nível da consciência fonológica: nas atividades voltadas para o nível da sílaba os alunos demonstraram menos dificuldades do que àquelas relacionadas aos elementos intrassilábicos, estas, por sua vez, foram menos complexas do que aquelas relacionadas à consciência fonêmica.

Comparando o desempenho dos dois grupos da pesquisa na PCF, vemos que apesar do GE não superar os resultados do GC, após a intervenção, houve grande redução das diferenças entre os resultados dos dois grupos. No pré-teste, o GE obteve média de 45 pontos; o GC obteve 53,8. Neste caso, a diferença entre os dois grupos foi de 8,7 pp. No pós-teste, a média do GE foi de 53,7 acertos, no GC, por sua vez, foi de 57 acertos. Assim, vemos que após a intervenção, a diferença no número de acertos dos dois grupos foi, significativamente, reduzida, pois caiu de 8,7 para 3,3 pp.

Se considerarmos o percentual de acertos dos dois grupos, nos diferentes níveis da consciência fonológica, veremos que no nível da sílaba, os dois grupos demonstraram basicamente os mesmos percentuais de acertos do pré-teste, assim, os resultados dos grupos foram bastante similares. O GE, no pré-teste, teve 83,5% de acertos e o GC, 90,2%; no pós-teste, GE ficou com 83% e GC, com 89,8%.

No nível intrassilábico, GE obteve, no pré-teste, 42,1% de acertos e o GC, 67,1%; no pós-teste, o GE apresentou 66% e o GC 82,8%. Neste caso, o percentual de acertos do GE, 24 pp, superou o percentual de acertos do GC que foi de 16,8%. Quanto ao nível fonêmico, os resultados no pré-teste foram de 51,6% no GE, e, 65,4% no GC. No pós-teste, os percentuais foram de 73% no GE e de 72% no GC. Como percebemos, no nível do fonema, o GE conseguiu superar a porcentagem de acertos do GC, que embora apresentasse mais consciência em relação aos fonemas, obteve percentual de acertos menor do que o GE. Após a intervenção, o GE demonstrou quantitativo de acertos na PCF maior que o GC, as diferenças foram de 25 pp no GE e 18,8% no GC.

Os dados são claros: é possível aumentar o nível de consciência fonológica através de atividade voltadas para a análise e manipulação dos fonemas e a explicitação das relações grafofonêmicas.

De forma geral, o que podemos concluir a partir desses dados? Primeiramente, que podemos aumentar o grau de consciência fonêmica a partir de atividades simples, e que a intervenção cumpriu muito bem o papel a que se propôs, aumentar a consciência fonológica dos alunos, nos seus diversos níveis, e, embora os ganhos em relação à sílaba e aos elementos intrassilábicos tenham sido bem discretos, a

consciência fonêmica foi significativamente ampliada, e de forma proporcional, no GE também ocorreram ganhos na proficiência e na precisão leitora.

Estamos cientes de que o tempo dedicado a essas atividades foi curto e acreditamos que os resultados podem ser melhorados se o tempo para o desenvolvimento delas for ampliado. O ideal seria, que ao longo do período letivo, os professores pudessem inserir esse tipo de tarefas em suas próprias aulas, pois isso ajudaria não apenas na aquisição da leitura, mas também na apropriação de regras grafo-fonêmicas e na superação das dificuldades que muitos alunos vão acumulando ao longo da alfabetização. Neste caso, os professores poderiam incluir atividades curtas, porém constantes/frequentes.

Conforme o exposto, conseguimos responder aos questionamentos que nortearam esta pesquisa. Em relação à primeira pergunta:

1. Qual é a diferença na fluência e precisão leitoras de alunos dentro e fora de faixa etária no 5º ano do Ensino Fundamental?

Através da comparação dos resultados, concluímos que o desempenho dos alunos com distorção idade-série foi inferior ao desempenho dos alunos sem distorção idade-série, tanto em relação à fluência quanto à precisão. Enquanto o grupo “dentro da faixa” leu em média, 87 palavras por minuto, pcpm, no “grupo fora da faixa”, a média foi de 70 pcpm. Na precisão leitora, os dois grupos ficaram em níveis diferentes. O grupo “dentro da faixa” ficou no “nível de independência”, pois obteve média de 96% de precisão. Significa que nesse grupo, os alunos já têm certa autonomia na leitura. Por sua vez, o “grupo fora da faixa” ficou com média de 93% de precisão. Tal resultado inseriu os alunos desse grupo no “nível instrucional”, neste caso, eles ainda cometem muitos erros de leitura, precisando de assistência por parte do professor. Além disso, verificamos que 36% dos alunos do “grupo fora da faixa” ficaram no “nível de frustração”, com precisão menor que 90%, o que sugere bastante dificuldade na leitura.

Quanto a nossa segunda pergunta:

2. Qual é a relação entre o baixo nível de consciência fonológica e o baixo desempenho em precisão e fluência na leitura?

O “grupo fora de faixa” teve resultado inferior nos três níveis da Prova de Consciência Fonológica enquanto o “grupo dentro da faixa” obteve média geral de 56 acertos na PCF. O “grupo fora da faixa” obteve apenas 47. Os dados nos levam a acreditar que há relação de reciprocidade entre a fluência e precisão leitoras e a consciência fonológica: melhor desempenho na PCF resultou em maior fluência e precisão.

Quanto à terceira pergunta,

3. Qual é a influência de metodologias voltadas para o desenvolvimento da consciência fonológica e da compreensão das relações grafo-fonêmicas no aumento da precisão e a fluência leitora de alunos com distorção idade-série?

Concluímos que as atividades voltadas para a explicitação das relações grafofonêmicas e o desenvolvimento da consciência fonológica contribuíram de forma significativa para melhorar o desempenho na precisão leitora dos alunos que participaram da intervenção. Houve ampliação considerável tanto em relação ao número de palavras lidas corretamente por minuto, pcpm, quanto em correção dos erros de leitura, o que resultou em maior precisão leitora e melhor fluência.

Os dados, portanto, servem para confirmar as nossas hipóteses:

- a) Os alunos com distorção idade-série apresentaram resultados inferiores em habilidades de consciência fonológica, em fluência e precisão leitora, comparados ao grupo dos alunos “dentro da faixa”;
- b) Os alunos que tiveram baixos resultados na Prova de Consciência Fonológica tiveram resultados inferiores também na precisão e na fluência leitora.
- b) As habilidades relacionadas à manipulação fonêmica e explicitação das relações grafofonológicas contribuem para melhorar o desempenho dos alunos fora de faixa, reduzindo as diferenças entre estes e o grupo “dentro de faixa”.

Respondidas as questões e comprovadas as nossas hipóteses, acreditamos ter atingindo o nosso objetivo que foi investigar aspectos da consciência fonológica e as relações grafofonêmicas no desenvolvimento da fluência e da precisão leitoras de alunos de 5º ano do Ensino Fundamental I, com distorção idade-série. Uma vez encontrado uma relação de reciprocidade entre o aumento da consciência fonológica e da compreensão das relações grafofonêmicas com o aumento da fluência e da precisão na leitura, propomos uma sequência de atividades, com vistas a desenvolver habilidades de consciência fonológica e a compreensão das relações grafofonêmicas. Essas atividades estão reunidas em uma proposta didática (APÊNDICE R) voltada para a aplicação em sala de aula. Nela, há instruções aos professores e também atividades para os alunos. Além das atividades, trazemos alguns referenciais teóricos com vistas a subsidiar no aprofundamento de temas pouco debatidos na formação inicial dos professores, especialmente nas turmas de Pedagogia, como os aspectos fonêmicos da língua e regras de correspondências grafofonológicas. Esperamos que essas sugestões possam contribuir com o trabalho do professor em sala de aula, se tornado uma fonte de pesquisa sobre o tema e que possa também ajudar a melhorar o desempenho em fluência e precisão leitora de alunos que se encontrem fora da faixa etária.

## REFERÊNCIAS

- ADAMS, M.J.; COLLINS, A. A schema-theoretic view of Reading. In: FREDLE, R. O. (Org.). **New Directions in Discourse Processing**. New Jersey: Ablex, 1979)
- ADAMS, M.J. *et al.* **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ALONSO, J.; MATEOS, M. M. Comprensión lectora: modelos, entenamiento y evaluavión. *Infancia y Aprendizaje*. **Infancia y Aprendizaje**, v.31, n.32, p.5-19, 1985.
- ALVES, U. K. O que é consciência fonológica. In: LAMPRECHT, R. R. (Org.). **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetzadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p.29-41.
- AQUINO, M. F. S. **Uma proposta de tipologia de “erros” de leitura: análise sociolinguística e cognitiva**. 2011. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba – PROLING, João Pessoa, 2011.
- BLANCO-DUTRA, A. P. Instrumentos de avaliação de consciência fonológica. In: LAMPRECHT, R. R. (Org.). **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetzadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012a. p.43-55.
- BLANCO-DUTRA, A. P. *et al.* Consciência fonológica e aquisição de língua materna. In: LAMPRECHT, R. R. (Org.). **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetzadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012b. p.75-91.
- BORTONI-RICARDO, E. M. **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: Contexto, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). **Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização**. 2ª edição – Versão Revisada. 2012.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). **Saeb/Prova Brasil**. 2011 – Primeiros resultados [Internet]. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao\_basica/prova\_brasil\_saeb/resultados/2012/Saeb\_2011\_primeiros\_resultados\_site\_Inep.pdf.>. Acesso em: 16 out. 2015.



BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Taxas de Rendimentos -2014** [Internet]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 25 out. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). **Taxas de Rendimentos -2015** [Internet]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 25 out. 2016.

BRYANT, P.; BRADLEY, L. **Problemas de leitura na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

CAPOVILLA e SEABRA, A. G. *et al.* **Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica**. 6. ed. São Paulo: Memnon, 2011.

CARDOSO-MARTINS, C. **Sensitivity to rhymes, syllables, and phonemes in literacy acquisition in Portuguese**. *Reading Research*, 30, p. 808-828, 1995

CARVALHO, A. O.; PEREIRA, M. **Teste de Avaliação da fluência e precisão da leitura « O Rei »** [Internet]. Imprensa da Universidade de Coimbra: 2009. Disponível em: <<https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/5469/1/19%20-%20O%20Rei%20-%20Um%20Teste%20para%20Avaliacao%20da%20Fluencia%20e%20Precisao%20da%20Leitura%20no%201o%20e%202o%20ciclos%20do%20Ensino%20Basico.pdf?ln=pt-pt>>. Acesso em: 26 out. 2015.

CARVALHO, W. J. A. **O desenvolvimento da consciência fonológica: da sensibilidade à consciência plena das unidades fonológicas**. 2003. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia Instituto de Letras Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Salvador, BA: 2003.

CHARTIER, A. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

COLLISCHONN, G. A sílaba em português. In: BISOL, L. (Org.). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. p.100.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. (tradução: Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

ELLIS, A. W. **Reading Writing and dyslexia: a cognitive analysis**. London: Lawrence Erlbaum associates, 1984.

FOSCARINI, S. F. S. **Os efeitos da decodificação fonológica e a teoria de autoensino: um estudo de aprendizes do quinto ano do ensino fundamental**. 2015. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Letras da Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

FREITAS, G. C. M. Sobre a Consciência fonológica. In: LAMPRECHT, R. R. *et al.* **Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.57-70.

GALVÃO, A.; LEAL, T.F. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores(as). In: MORAIS, A.G.; CORREIA, E.B.; LEAL, T.F. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 11-28.

GOMBERT, E. **Metalinguistic development**. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

GOODMAN, K. S. Behind the eye: What happens in Reading. In: SINGER, H.; RUDELL, B.R. (Org.). **Theoretical Model and Processes of Reading**. Delaware: International Reading Asso, 1976.

GOSWAMI, U.; BRYANT, P. **Phonological skills and learning to read**. Hillsdale: Erlbaum, 1990.

INDICADOR DE ALFABETISMO FUNCIONAL (INAF). **Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa mostram evolução do alfabetismo funcional na última década** [Internet]. 2012. Disponível em: <[http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/inaf2011\\_2012.aspx](http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/inaf2011_2012.aspx)>. Acesso em: 15 out. 2015.

JUSTINO, M. I. S. V. **Efeitos do reforço escolar numa abordagem fônica em alunos do ensino fundamental com graves defasagem na alfabetização**. 2010. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Ribeirão Preto, 2010.

KATO, M. A. **No Mundo da escrita** – Uma perspectiva psicolinguística. Editora Ática, São Paulo: 1998.

\_\_\_\_\_. **O aprendizado da leitura**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, A. **Leitura: ensino e pesquisa**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

LABERGE, D.; SAMUELS, S. J. Toward a Theory of Automatic Information Processing in Reading. **Cognitive Psychology**, n.6, 1974. p.293-323.

LABOV, W.; BAKER, B. **What is a Reading Error?** University of Pennsylvania, 2003. Disponível em: <http://www.ling.upenn.edu/~wlabov/Papers/WRE.html>. Acesso em: 15 de outubro de 2016.

LAMPRECHT, R. R. (Org.). **Cosciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

\_\_\_\_\_. *et al.* **Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Editora Ática, 2004.

LIMA JÚNIOR, R. M. **Pronunciar para comunicar: uma investigação do efeito do ensino explícito da pronúncia na sala de aula de LE**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília 2008.

MAGAHÃES, I. **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

MALUF, M. R. Apresentação. Em M. R. M. (Org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2003. p. 9-18.

MATZENAUER, C. L. B. Bases para o entendimento da aquisição fonológica. In: LAMPRECHT, R. R. (Org.). **Aquisição fonológica** do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 33-58.

MOOJEN, S. **Consciência Fonológica (CONFINS): Instrumento de Avaliação Sequencial**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

MORAIS, J. Phonological awareness: a bridge between language and literacy. In: SAWYER, D. J.; FOX, B. J. (eds.). *Phonological awareness in reading*. New York: Springer Verlag, 1991, p.31-71.

MORAIS, J. **A arte de ler**. (Tradução) Álvaro Lorencini- São Paulo: Editora UNESP, 1996.

OLIVEIRA, D. H. "**Fonética e fonologia**." UFPB Virtual. 2009. Disponível em [http://www.cchla.ufpb.br/clv/images/docs/modulos/p2/p2\\_1.pdf](http://www.cchla.ufpb.br/clv/images/docs/modulos/p2/p2_1.pdf). Acesso em: 15 maio 2016.

OLIVEIRA, E. R.; AMARAL S. B. G.; PICANÇO, G. **Velocidade e precisão na leitura oral: identificando alunos fluentes**. Nonada Letras em Revista [Internet], 2014. Disponível em: <http://seer.uniritter.edu.br/index.php/nonada/article/view/800/527>. Acesso em: 15 maio 2016.

PINHEIRO, A. M. V. **Leitura e escrita: uma abordagem cognitiva**. Campinas – SP: Editorial Psy, 1994.

POERSCH, J. M. Uma questão terminológica: consciência, metalinguagem, metacognição. **Letras de Hoje**, v.33, n.4, p.7-12, dez. 1998.

RASINSKI, T. V. **Assessing reading fluency [Internet]**. Honolulu, HI: Pacific Resources for Education and Learning, 2004. Available from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED483166.pdf>. Cited 2016 Oct. 20.

RIBEIRO, V. S. Consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita: uma análise dessa relação em crianças em fase inicial de alfabetização. **Entrepalavras**, ano 1, v.1, n.1, p. 100-116, 2011.

RIGATTI-SCHERER, A. P. Consciência fonológica e compreensão do princípio alfabético: subsídios para o ensino da língua escrita. **Letras de Hoje**, v. 43, n. 3, p. 81-88, 2008.

SANTOS, L. F. Sugestões de atividades linguístico-pedagógicas para o desenvolvimento da consciência fonológica e para a aquisição da escrita. In: GONÇALVES, Geovana Ferreira, et. al. **Estudos em aquisição fonológica**. Pelotas: Editora Universitária, UFPel, 2011.

SANTOS, M. S. Erros de decodificação no reconhecimento da palavra na leitura em voz alta. In: **Anais eletrônicos... IX SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E ESTRANGEIRA E DE LITERATURA**. 4 a 6, 2015, Paraíba. Paraíba:

Universidade Federal de Campina Grande, 2015. Disponível em: <http://www.selimel.com.br/wp-content/uploads/2016/03/Marcos-Suel-gt-02.pdf>. Acesso em: 15 maio 2016.

SCHERER, P. R. Conversa inicial. In: LAMPRECHT, R. R. (Org.). **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p.23-5.

SCLIAR-CABRAL, L. **Princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.

SELKIRK, E. Syllables. In: HULST, H. V. D.; SMITH, N. (Eds.). **The structure of phonological representations**, 1982. p. 337-383.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6ª ed. Porto Alegre: Penso, 1989.

SPINELLI, E.; FERRAND, L. **Psicologia da linguagem**. O escrito e o falado, do sinal à significação. Paris: Armand Colin, 2005. (tradução: Joana Chaves).

UOLEDUCAÇÃO. PISA: **desempenho do Brasil piora em leitura e ‘empaca’ em ciências** [Internet]. São Paulo. 2013. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/12/03/pisa-desempenho-do-brasil-piora-em-leitura-e-empaca-em-ciencias.htm>. Acesso em: 07 set. 2015.

WIELEWICKI, H. G. **Testagem de proficiência em leitura em inglês: examinandos e teste como fontes de entendimento sobre esse processo**. 1997. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Letras, Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 1997.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A - Termo de autorização para realização de pesquisa e coleta de dados**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA E COLETA DE DADOS**

Ao Diretor da Escola \_\_\_\_\_

Prezado Senhor, \_\_\_\_\_

Solicito autorização para a coleta de dados e realização da pesquisa “CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E AS RELAÇÕES GRAFOFONÊMICAS: UMA PROPOSTA PARA O DESENVOLVIMENTO DA FLUÊNCIA E PRECISÃO LEITORAS DE ALUNOS COM DISTORÇÃO IDADE/SÉRIE”, de minha responsabilidade e sob orientação do Prof. Dr. Ronaldo Lima Jr. (ronaldojr@letras.ufc.br), como parte da minha formação no Programa de Mestrado Profissional em Letras pela Universidade Federal do Ceará.

A pesquisa tem como objetivo principal investigar aspectos da consciência fonológica e as relações grafo-fonêmicas no desenvolvimento da fluência e da precisão leitoras de alunos com distorção idade/série. A mesma seguirá as seguintes etapas: etapas: Teste piloto, Pré-teste, Intervenção e Pós-teste, e foram empregados dois instrumentos: Teste de Precisão e Fluência Leitora (CARVALHO, e PERIRA, 2009) e Consciência Fonológica: Instrumento de avaliação Sequencial – CONFIAS (MOOJEN, 2011). Tanto o pré-teste, quanto o pós-teste, ocorrerão em duas etapas: aplicação de teste de leitura e teste de consciência fonológica; para a intervenção, necessito de espaço (uma sala) para a realização de oficinas, pelo menos duas vezes semanais. A participação dos alunos (5º ano) será por meio de testes (teste piloto, todos os alunos, pré-teste e pós-teste, alunos com distorção idade-série) e nas oficinas, sendo que apenas um grupo de 10 a 12 alunos participarão das oficinas, grupo a ser definido após os pré-testes e autorização dos pais ou responsáveis.

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

A coleta de dados será iniciada em agosto de 2015 e as oficinas em setembro. O pós-teste ocorrerá após as oficinas, em novembro ou dezembro, a depender do calendário escolar. A conclusão do estudo se dará em novembro de 2016 e seus resultados serão divulgados por meio da minha dissertação de mestrado bem como em pelo menos um artigo científico.

Coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento agora e no decorrer da pesquisa pelo email [mariartur@outlook.com](mailto:mariartur@outlook.com) ou pelo telefone (85) 9742-0194.

Atenciosamente,

\_\_\_\_\_  
 Maria José Leite Lima

Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras

Universidade Federal do Ceará  
Autorizo a coleta de dados e realização da pesquisa de acordo com  
termos expostos acima.

---

Fortaleza, 20 de agosto de 2015.

---

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX  
Diretor da Escola Municipal XXXXXXXXXXXXX

**APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido****UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
CENTRO DE HUMANIDADES  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS  
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O menor \_\_\_\_\_, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **“CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E AS RELAÇÕES GRAFOFONÊMICAS: UMA PROPOSTA PARA O DESENVOLVIMENTO FLUÊNCIA E PRECISÃO LEITORAS DE ALUNOS COM DISTORÇÃO IDADE/SÉRIE”** sob a responsabilidade da pesquisadora Maria José Leite Lima e sob orientação do Prof. Dr. Ronaldo Lima Jr. (ronaldojr@letras.ufc.br), como parte da formação no Programa de Mestrado Profissional em Letras pela Universidade Federal do Ceará.

Nesta pesquisa, pretendemos investigar aspectos da consciência fonológica e as relações grafo-fonêmicas no desenvolvimento da fluência e da precisão leitoras de alunos com distorção idade/série. O motivo que nos leva a pesquisar esse assunto é o grande número de alunos de escolas públicas não conseguirem desenvolver habilidades de leitura, o que resulta em atrasos de aprendizagem e até mesmo em evasão escolar.

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: Aplicação de pré-teste (Teste de Precisão e Fluência Leitora (CARVALHO, e PERIRA, 2009) e Consciência Fonológica: Instrumento de avaliação Sequencial – CONFIAS (MOOJEN, 2011); realização de oficinas de intervenção; e aplicação do pós-teste. Tanto o pré-teste quanto o pós-teste ocorrerão em duas etapas: aplicação de teste de leitura e teste de consciência fonológica. As oficinas ocorrerão nos meses de outubro, novembro e dezembro, duas vezes semanais com duração de 30 minutos, terça e quarta-feira, no próprio turno que a criança estuda, após o término das aulas, na própria escola, em sala cedida pela direção escolar. Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Ele será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. O (A) Sr. (a), como responsável pelo menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. A participação dele é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pela escola. A identidade do menor será tratada com padrões profissionais de sigilo. O menor não será identificado em nenhuma publicação. A pesquisa contribuirá para a identificação e tratamento de dificuldades de aprendizagem relacionadas à leitura, por meio da aplicação de metodologias que desenvolvam a consciência fonológica e a compreensão das relações grão-fonêmicas.

A conclusão do estudo se dará em novembro de 2016 e seus resultados serão divulgados por meio da dissertação de mestrado bem como em pelo menos um artigo científico, e poderá ser disponibilizado ao Sr. (a), caso haja interesse. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável



por um período de 5(cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida ao Sr. (a).

Eu, \_\_\_\_\_, portador (a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_, responsável pelo menor \_\_\_\_\_, fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do menor sob minha responsabilidade de participar, se assim o desejar. Recebi uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Fortaleza, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) Responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Em caso de dúvidas ou para qualquer esclarecimento agora e no decorrer da pesquisa, entre em contato pelo email [mariartur@outlook.com](mailto:mariartur@outlook.com) ou pelo telefone (85) 9742-0194.

APENDICE C- Letra de música, texto com lacunas: oficina 1

NOME: \_\_\_\_\_  
 PROFESSORA: \_\_\_\_\_



COMPLETE A RIMA NO POEMA A CASA DE VINÍCIUS DE MORAES.

Era uma casa muito engraçada  
 Não tinha teto, não tinha \_\_\_\_\_

Ninguém podia entrar nela, \_\_\_\_\_  
 Porque na casa não tinha chão.

Ninguém podia dormir na rede  
 Porque na casa não tinha \_\_\_\_\_.

Ninguém podia fazer \_\_\_\_\_  
 Porque penico não tinha ali.

Mas era feita com muito esmero  
 Na rua dos bobos, número \_\_\_\_\_.

KRAUSS, Heleneida, [A casa](http://notebookdaprof.blogspot.com.br/search/label/A%20casa). 27, junho, 2013. Disponível em: <http://notebookdaprof.blogspot.com.br/search/label/A%20casa>>. Acesso 20/10/2015



ERA UMA CASA MUITO ENGRAÇADA.  
 NÃO TINHA TETO, NÃO TINHA NADA.  
 NINGUÉM PODIA ENTRAR NELA, NÃO.  
 PORQUE NA CASA NÃO TINHA CHÃO.  
 NINGUÉM PODIA DORMIR NA REDE.  
 PORQUE NA CASA NÃO TINHA PAREDE.  
 NINGUÉM PODIA FAZER PIPI,  
 PORQUE PENICO NÃO TINHA ALI.  
 MAS ERA FEITA COM MUITO ESMEIRO.  
 NA RUA DOS BOBOS, NÚMERO ZERO.

KRAUSS, Heleneida, [A casa](http://notebookdaprof.blogspot.com.br/search/label/A%20casa). 27, junho, 2013. Disponível em: <http://notebookdaprof.blogspot.com.br/search/label/A%20casa>>. Acesso 20/10/2015

## APENDICE D - Letra de música e atividades: oficina 2

### Fico assim sem você (Adriana Calcanhoto)

Avião sem asa/ Fogueira sem brasa  
 Sou eu assim, sem você/ Futebol sem bola  
 Piu-Piu sem Frajola/ Sou eu assim, sem você  
 Por que é que tem que ser assim?  
 Se o meu desejo não tem fim/ Eu te quero a todo instante  
 Nem mil autofalantes/ Vão poder falar por mim  
 Amor sem beijinho/ Buchecha sem Claudinho  
 Sou eu assim sem você/ Circo sem palhaço  
 Namoro sem abraço/ Sou eu assim sem você  
 Tô louco pra te ver chegar/ Tô louco pra te ter nas mãos  
 Deitar no teu abraço/ Retomar o pedaço  
 Que falta no meu coração/ Eu não existo longe de você  
 E a solidão é o meu pior castigo/ Eu conto as horas pra poder te ver  
 Mas o relógio tá de mal comigo/ Eu não existo longe de você  
 E a solidão é o meu pior castigo/ Eu conto as horas pra poder te ver  
 Mas o relógio tá de mal comigo/ Por quê? Por quê?  
 Neném sem chupeta/ Romeu sem Julieta  
 Sou eu assim, sem você/ Carro sem estrada  
 Queijo sem goiabada/ Sou eu assim, sem você  
 Você  
 Por que é que tem que ser assim?/ Se o meu desejo não tem fim  
 Eu te quero a todo instante/ Nem mil autofalantes  
 Vão poder falar por mim/ Eu não existo longe de você  
 E a solidão é o meu pior castigo/ Eu conto as horas pra poder te ver  
 Mas o relógio tá de mal comigo/ Eu não existo longe de você  
 E a solidão é o meu pior castigo/ Eu conto as horas pra poder te ver  
 Mas o relógio tá de mal comigo

NOME: \_\_\_\_\_

DATA/\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

CACANHOTO, Adriana. Fico assim sem você. Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/adriana-calcanhoto/fico-assis-sem-voce.html>

### COMPLETE A MÚSICA COM AS PALAVRAS QUE RIMAM : Fico assim sem você (Adriana Calcanhoto)

Avião sem asa/ Fogueira sem \_\_\_\_\_  
 Sou eu assim, sem você/ Futebol sem bola  
 Piu-Piu sem \_\_\_\_\_/ Sou eu assim, sem você  
 Por que é que tem que ser assim?  
 Se o meu desejo não tem \_\_\_\_\_/ Eu te quero a todo instante  
 Nem mil \_\_\_\_\_/ Vão poder falar por mim  
 Amor sem beijinho/ Buchecha sem \_\_\_\_\_  
 Sou eu assim sem você/ Circo sem palhaço  
 Namoro sem \_\_\_\_\_/ Sou eu assim sem você  
 Tô louco pra te ver chegar/ Tô louco pra te ter nas mãos  
 Deitar no teu abraço/ Retomar o \_\_\_\_\_  
 Que falta no meu coração/ Eu não existo longe de você  
 E a solidão é o meu pior castigo/ Eu conto as horas pra poder te ver  
 Mas o relógio tá de mal \_\_\_\_\_/ Eu não existo longe de você  
 E a solidão é o meu pior castigo/ Eu conto as horas pra poder te ver  
 Mas o relógio tá de mal comigo/ Por quê? Por quê?  
 Neném sem \_\_\_\_\_/ Romeu sem \_\_\_\_\_  
 Sou eu assim, sem você/ Carro sem estrada  
 Queijo sem \_\_\_\_\_/ Sou eu assim, sem você  
 Você  
 Por que é que tem que ser \_\_\_\_\_?/ Se o meu desejo não tem fim  
 Eu te quero a todo \_\_\_\_\_/ Nem mil autofalantes  
 Vão poder falar por mim/ Eu não existo longe de você  
 E a solidão é o meu pior \_\_\_\_\_/ Eu conto as horas pra poder te ver  
 Mas o relógio tá de mal \_\_\_\_\_/ Eu não existo longe de você

E a solidão é o meu pior castigo/ Eu conto as horas pra poder te ver  
Mas o relógio tá de mal \_\_\_\_\_

NOME: \_\_\_\_\_

DATA/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

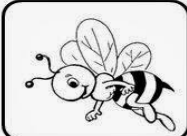



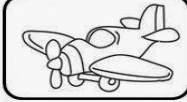

### APENDICE E - Texto com imagens e lacunas: oficina 3

A CASA		A CASA	
ESSA CASA É DE CACO, QUEM MORA NELA É O _____		ESSA CASA É DE CACO, QUEM MORA NELA É O _____	
ESSA CASA TÃO BONITA, QUEM MORA NELA É A _____		ESSA CASA TÃO BONITA, QUEM MORA NELA É A _____	
ESSA CASA DE CIMENTO, QUEM MORA NELA É O _____		ESSA CASA DE CIMENTO, QUEM MORA NELA É O _____	
ESSA CASA DE TELHA, QUEM MORA NELA É _____		ESSA CASA DE TELHA, QUEM MORA NELA É _____	
ESSA CASA DE LATA, QUEM MORA NELA É A _____		ESSA CASA DE LATA, QUEM MORA NELA É A _____	
ESSA CASA É ELEGANTE, QUEM MORA NELA É O _____		ESSA CASA É ELEGANTE, QUEM MORA NELA É O _____	
EU DESCOBRI, DE REPENTE, QUE NÃO FALEI DE CASA DE _____		EU DESCOBRI, DE REPENTE, QUE NÃO FALEI DE CASA DE _____	

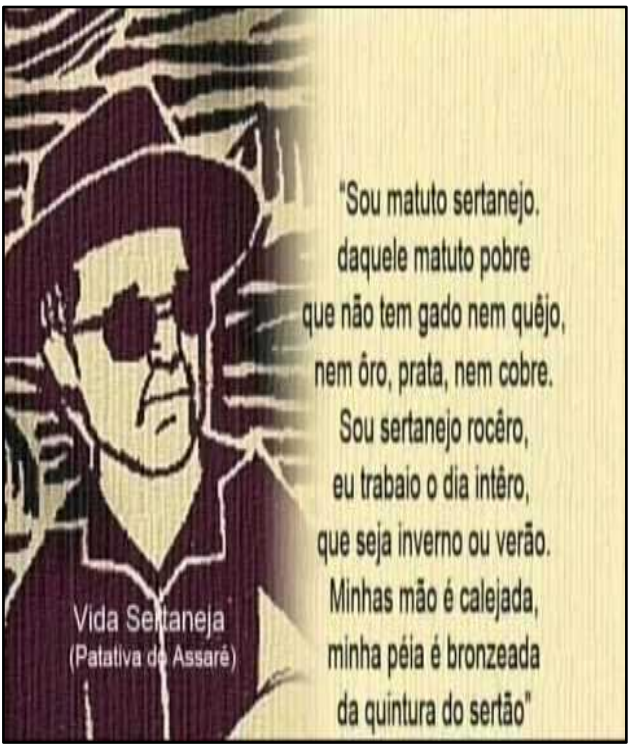
NOME: \_\_\_\_\_

PROFESSORA: \_\_\_\_\_

Vamos Rimar!

	Rima Com: _____	Telha
	Rima Com: _____	Tomate
	Rima Com: _____	Cipó
	Rima Com: _____	Pastel
	Rima Com: _____	Piã
	Rima Com: _____	Japonês

APÊNDICE F- Textos em versos: oficina 04

 <p>Vida Sertaneja (Patativa do Assaré)</p> <p>"Sou matuto sertanejo. daquele matuto pobre que não tem gado nem quêjo, nem ôro, prata, nem cobre. Sou sertanejo rocêro, eu trabaio o dia intêro, que seja inverno ou verão. Minhas mão é calejada, minha péia é bronzeeada da quintura do sertão"</p>	<p>Patativa do Assaré Eu sou de uma terra que o povo padece Mas não esmorece e procura vencer. Da terra querida, que a linda cabocla De riso na boca zomba no sofrer Não nego meu sangue, não nego meu nome Olho para a fome, pergunto o que há? Eu sou brasileiro, filho do Nordeste, Sou cabra da Peste, sou do Ceará.</p> <p>Viajar pela leitura Viajar pela leitura sem rumo, sem intenção. Só para viver a aventura que é ter um livro nas mãos. É uma pena que só saiba disso quem gosta de ler. Experimente! Assim sem compromisso, você vai me entender.</p>
---	--

FERREIRA, Hércules da Silva Xavier. Cantaiada e poesia. 12, mai. 2012. Disponível em: <https://poemia.wordpress.com/tag/patativa-do-assare/>> Acesso em: 15/10/2015.

**APÊNDICE G** - Identificação da sílaba medial e produção de novas palavras: oficina 05

**ORIENTAÇÕES:** (Formar duplas) Vocês estão recebendo um envelope com 12 palavras. Entre essas palavras tem três palavras que apresentam a mesma sílaba medial da palavra COELHO. A tarefa de vocês é encontrar essas palavras e escrevê-las e trazer para mim. Vence a tarefa quem terminar primeiro.

VERMELHO	JABOTI
JOELHO	GOTEIRA
ESPELHO	MOELA
DINHEIRO	MENINA
POEIRA	JANELA
GOELA	ESPADA

**TAREFA:** Observe as palavras da coluna à esquerda e produza novas palavras com a mesma sílaba medial da palavra modelo

<b>PALAVRAS MODELOS</b>	<b>NOVAS PALAVRAS</b>
CAVALO	
MACACO	
JUMENTO	
CARROÇA	
PIPOCA	
LANTERNA	
URUBU	
HERANÇA	
PATETA	
CARINHO	
ESPERTO	
ESCOLA	

**APENDICE H - Fichas com palavras e sílabas: oficina 6**

Instruções: Vocês receberão uma lista com palavras que não existem. Essas palavras falsas foram formadas a partir da mudança de posição de uma das sílabas, assim, a tarefa de vocês é identificar a sílaba que foi transposta e reescrever a palavra verdadeira. Exemplo: lapane = panela; darró = roda. Entenderam?

Agora é a vez de vocês.

Lista de palavras a ser entregue para os alunos

MICASA	CAMISA
RÉCAJA	JACARÉ
TÃOPOR	PORTÃO
JÃOFEI	FEIJÃO
RABATA	BARATA
DACOR	CORDA
POCAPI	PIPOCA
TASLA	LATAS
XABRU	BRUXA
VROLI	LIVRO



APÊNDICE I- Texto “O santo do monte” e lista: oficina 7

<p><b>O SANTO DO MONTE</b> (Cecília Meireles)</p> <p>No monte, O Santo Em seu manto, Sorria tanto</p> <p>Sorria para uma fonte Que havia no alto do monte E também porque defronte Se via o sol no horizonte.</p> <p>No monte O Santo Em seu manto Chora tanto!</p> <p>Chora - pois não há mais fonte, E agora há um muro defronte Que já não deixa do monte Ver o sol nem o horizonte.</p> <p>No monte O Santo Em seu manto Chora tanto!</p> <p>(Duro muro escuro!)</p> <p>LENTZ, Guilherme. <b>O santo do monte</b> (Cecília Meireles). Três Cecílias de Maristas. 16 nov. 2008. [Blog]. Disponível em: &lt;<a href="http://ceciliamarista.blogspot.com.br/2008/11/o-santo-no-monte.html">http://ceciliamarista.blogspot.com.br/2008/11/o-santo-no-monte.html</a>&gt;. Acesso em: 09 out. 2015.</p>	<p style="text-align: center;"><b>LISTA DE PALAVRAS PARA SUBTRAÇÃO DE SÍLABAS</b></p> <table border="1"> <tr> <td>CANAVIAL</td> <td>- VIAL = CANA</td> </tr> <tr> <td>CAVALO</td> <td>- LO = CAVA</td> </tr> <tr> <td>AMANHÃ</td> <td>-A = MANHÃ</td> </tr> <tr> <td>NOVELO</td> <td>- LO = NOVE</td> </tr> <tr> <td>JACARÉ</td> <td>- RÉ = JACA</td> </tr> <tr> <td>PAPAI</td> <td>- PA =PAI</td> </tr> <tr> <td>QUADRADO</td> <td>- DO = QUADRA</td> </tr> <tr> <td>FILHOTE</td> <td>- TE = FILHO</td> </tr> <tr> <td>PIMENTA</td> <td>-PI= MENTA</td> </tr> <tr> <td>RODAPÉ</td> <td>- PÉ = RODA</td> </tr> <tr> <td>CORTINA</td> <td>- COR = TINA</td> </tr> <tr> <td>FURACÃO</td> <td>-CÃO = FURA</td> </tr> </table>	CANAVIAL	- VIAL = CANA	CAVALO	- LO = CAVA	AMANHÃ	-A = MANHÃ	NOVELO	- LO = NOVE	JACARÉ	- RÉ = JACA	PAPAI	- PA =PAI	QUADRADO	- DO = QUADRA	FILHOTE	- TE = FILHO	PIMENTA	-PI= MENTA	RODAPÉ	- PÉ = RODA	CORTINA	- COR = TINA	FURACÃO	-CÃO = FURA
CANAVIAL	- VIAL = CANA																								
CAVALO	- LO = CAVA																								
AMANHÃ	-A = MANHÃ																								
NOVELO	- LO = NOVE																								
JACARÉ	- RÉ = JACA																								
PAPAI	- PA =PAI																								
QUADRADO	- DO = QUADRA																								
FILHOTE	- TE = FILHO																								
PIMENTA	-PI= MENTA																								
RODAPÉ	- PÉ = RODA																								
CORTINA	- COR = TINA																								
FURACÃO	-CÃO = FURA																								

## APÊNDICE J – Texto “O burro morto”: oficina 8

<p><b>O BURRO MORTO</b></p> <p>Um burro morreu bem em frente duma Igreja e, como uma semana depois, o corpo ainda estava lá, o padre resolveu reclamar com o Prefeito.</p> <p>- Prefeito, tem um burro morto na frente da Igreja há quase uma semana! E o Prefeito, grande adversário político do padre, alfinetou:</p> <p>- Mas Padre, não é o senhor que tem a obrigação de cuidar dos mortos? - Sim, sou eu! - respondeu o padre, com serenidade. - Mas também é minha obrigação avisar os parentes!</p> <p>O BURRO MORTO. <b>Piadas Curtas</b>. Disponível em: &lt;<a href="http://www.piadascurtas.com.br/o-burro-morto/">http://www.piadascurtas.com.br/o-burro-morto/</a>&gt; Acesso em: 15 nov. 2015</p>	<p>Orientações: produza novas palavras que apresentem:</p> <p>a) O mesmo som inicial das palavras: burro, frente, igreja, adversário, padre, serenidade, mortos.</p> <p>b) O mesmo som final das palavras: cuidar, também, parentes, político, resolveu, frente, obrigação</p>
--	--

**APÊNDICE K** – Roteiro para atividades: oficina 10**OFICINA 10- ATIVIDADE TEATRO DE FANTOCHES**

Hoje vamos brincar de fantoche. Eu vou ser esse fantoche aqui que não sabe falar direito. Eu falo algumas palavras erradas. Mas, quando eu falar alguma coisa errada, vocês têm que me corrigir, tá? [Contar uma história, falando algumas palavras erradas]:

[História 1]: Oi! Eu sou o Piriri. Eu não sei falar direito ainda, então vocês têm que me ajudar. Quando eu falar alguma coisa errada, vocês têm que me corrigir, certo? Ontem eu vi um coelhinho. Ele gosta de comer cePoura. Ele tem Arelhas grandes. O olho dele é vIrmelho, e o pelo dele é todo Fraquinho. Na Páscoa ele coloca ovo de Nocolate.

[História 2]: Ontem eu fui ao parque com um amigo, o Pedro. Lá tinha muitos brinquedos para a gente Trincar. Eu gosto de Trincar no parque. Eu gosto do Palanço, e do escorregaLor. Tinha bola para a gente jogar Cutebol. Mas eu não gosto de Cutebol, eu gosto mais é de Fôlei. Tinha umas menisnas Trincando de Goneca. Elas faziam de conta que as Gonecas estavam fazendo Polo de chocolate. Mas eu e o Pedro gostamos mesmo foi de Trincar na gangoLa. Era uma delícia, subir e descer na gangoLa. Nós também Trincamos na areia, só que por isso eu sujei a minha rouDa. Quando eu cheguei em Tasa, minha mãe perguntou se eu tinha caído numa poças de lama!

Discussão: vocês viram que nós podemos falar as palavras trocando alguns sons, mas aí fica tudo esquisito, a palavra não fica certa! Então nós podemos colocar o som certo no lugar, para consertar a palavra.

Com base em SEABRA, (2011;139-140)

**APÊNCIDE L - Orientações: oficina 11****ATIVIDADE: OFICINA 11**

Agora eu vou mostrar para vocês como as palavras têm partes menores ainda. Olhem essas letras aqui. [colocar as letra A e I] Essas letras forma a palavra /ai/. Tem duas partes: /aa-iii/ Repitam: /aa-iii/ Cada parte é uma letra.

Agora a palavra /má/. [Colocar as letras M e A]. Também tem duas partes: /mmm-aa/. Repitam: /mmm-aa/.

Agora eu vou falar uma palavra para cada um de vocês e vou mostrar as letras ao mesmo tempo, e cada um vai tentar mover as letras falando cada som da palavra. Depois todos juntos vão repetir os sons daquela palavra.

[Colocar as letras e falar a palavra inteira. A criança deve tentar segmentar em fonemas apontando para as respectivas letras. Se ela não conseguir, o adulto deve ajudar. Depois todas as crianças falam juntas a palavra inteira e os fonemas.

1. eu      2. só      3. Sua      4. meu      5.pé      6.dia      7.  
Tá      8.sopa      9. cola      10.boca      11. cama      12.dado

Depois, dessa atividade as crianças serão incentivadas a trocarem a posição dos fonemas a fim de verificar as mudança ocorridas nas respectivas palavras.

Discussão: Vocês viram que as palavras têm partes menores ainda que as sílabas. São os sons das letras. É difícil falar os sons separadamente, mas nós conseguimos. Juntando os sons nós formamos as sílabas. Cada letra tem um som. Se nós trocarmos a posição das letras, ou sons, vamos formar novas palavras, ou pseudopalavras.

Atividade retirada de (SEABRA, 2011;142), com algumas alterações.

**APÊNDICE M - Atividade síntese fonêmica: oficina 12**

a) Agora eu vou somente falar os sons de palavras para vocês, e vocês devem adivinhar qual é a palavra. Eu vou falar uma sequência de sons para cada um de vocês. Por exemplo, se eu falar /o-ss-o/, juntando vai dar: /osso/. Entenderam? Repitam comigo: /o-ss-o/, /osso/. Agora vocês:

1. /e-i/                      2. /i-r/                      3. /o-s/                      4. /o-u/

4./a-s/                      6./a-r/                      7./é-s/                      8./a-u

b) Mais difícil agora:

1./s-e-i/                      2./m-e-u/                      3./v-a-i/                      4/ f-a-z/

5./r-e-i/                      6./s-o-u/                      7./l-e-i/                      8./d-e-u/

c) Outra vez:

1./s-e-d-e/                      2./t-e-l-a/                      3./c-o-x-a/                      4./s-o-p-a/

5./r-o-d-a/                      6./p-e-n-a/                      7./j-o-g-o/                      8./c-a-ma/

d) Agora vamos tentar fazer a mesma coisa, só que as palavras que eu vou falar para vocês não existem, foram inventadas.

1./g-u-n-e/                      2./n-a-p-e/                      3./c-o-v-i/                      4./f-e-l-u/

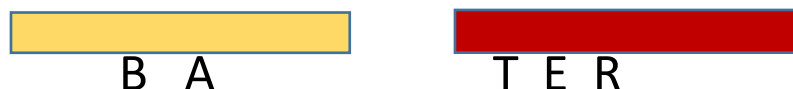
5./p-u-j-a/                      6./z-a-b-o/                      4./p-o-ca/                      8./c-a-n-e

Discussão: Vocês viram que nós podemos juntar vários sons e formar uma palavra. Quando nós juntamos /e/ com /u/, deu /eu/. Quando nós juntamos /j/, /o/, /g/ e /o/, deu /jogo/. Então, nós podemos juntar os sons para formar palavras que existem e também palavras que não existem.

De acordo com Seabra, (2011, p. 150.)

## APÊNDICE N- Adição e subtração de fonemas - orientações: oficina 13

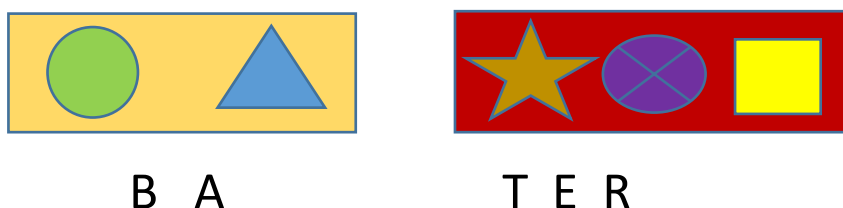
Hoje nós vamos fazer um jogo com cartões. Eu vou mostrar para vocês as palavras separadas nas suas partes maiores, as sílabas, e nas suas partes menores, os sons. Então, eu vou tirar um pedacinho e quero que vocês digam como vai ficar a palavra. Por exemplo, a palavra /bater/. São dois pedacinhos maiores /ba/ e /ter/, que são essas cartolinas coloridas. [Colocar dois pedaços de cartolina de cores diferentes].



Mas cada pedaço desses tem pedaços ainda menores: os sons. Então, dentro de /ba/ existem dois sons: /bbb-aaa/. Então, vou colocar duas formas aqui.

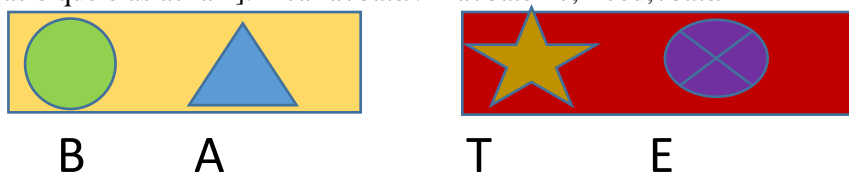
[colocar duas formas geométricas sobre o primeiro pedaço de cartolina] E a segunda parte, /ter/. tem três pedaços, certo? /ttt-eee-rrr/. Então, vou colocar três formas aqui.

[Colocar três formas geométricas sobre o segundo pedaço de cartolina].



Então temos: /bbb-aaa-ttt-eee-rrr/. Repitam comigo: /bbb-aaa-ttt-eee-rrr/.

Agora como ficaria essa palavra /bater/ se eu tirar esse bloco aqui do fim, que é o /rrr/? [Perguntar às crianças o que elas acham]. Ficaria /bate/. Era /baterrr/, ficou, /bate/



a) Agora vamos fazer a mesma coisa com outras palavras. [Deixar os dois cartões à vista da criança. O adulto, então, fala a palavra e coloca o número de formas geométricas necessárias para representar cada fonema da palavra, distribuindo-as sobre os cartões. O adulto diz, então, qual fonema deve ser retirado, e a criança deve retirar a forma geométrica correspondente e falar qual é a palavra resultante].

- |                         |                         |                         |
|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| 1./ga-tas/ - /s/ [gata] | 2./no-ssa/ - /a/ [nós]  | 3./e-mas/ -/e/ [mas]    |
| 4./mi-lha/ -/m/ [ilha]  | 5./fal-so/ - /l/ [faço] | 6./mar-ço/ - /r/ [maço] |
| 7./bo-ca/ - /c/ [boa]   | 8.pru-ma - /r/ [puma]   | 9./can-to/ -/n/ [cato]  |

b) Agora vamos fazer quase igual, só que agora vamos dizer como fica a palavra se nós colocarmos um pedacinho a mais nela.

Por exemplo, a palavra /mato/. São dois pedaços maiores /ma-to/, que são essas cartolinas coloridas. [Colocar dois pedaços de cartolinas de cores diferentes]

Mas cada pedaço desses tem pedaços ainda menores: os sons. Então, dentro de /ma/ existem dois sons: /mmm-aaa/. Então, vou colocar duas formas geométricas sobre o primeiro pedaço de cartolina].

E a segunda parte /to/. Tem dois pedaços, certo? /ttt-ooo/. Então vou colocar duas formas geométricas aqui. [Colocar duas formas geométricas sobre o segundo pedaço de cartolina].

Então temos: /mmm-aaa-ttt-ooo/. Repitam comigo: /mmm-aaa-ttt-ooo/.

Agora como fica essa palavra /mato/ se eu colocar um bloco aqui do fim, que é o /sss/? Fica /matos/. Era /mato/, ficou /matos/

Agora vamos fazer a mesma coisa com outras palavras.

- |                                    |                                      |
|------------------------------------|--------------------------------------|
| 1. /ti-ra/ + /r/ no fim [tirar]    | 2. /ca-sa / + /l/ no fim [casal]     |
| 3. /mo-ra/ + /a/ no começo [amora] | 4. /al-ta/ + /f/ no começo [falta]   |
| 5. /ga-ta/ + /s/ no meio [gasta]   | 6. /po-te/ + /r/ no meio [porte]     |
| 7. /pi-o/ + /z/ no meio [piso]     | 8. /bra-ço/ + /a/ no começo [abraço] |

De acordo com Seabra, 2011, (p. 151,152).

## APÊNDICE O - Contagem e manipulação de fonemas - roteiro da atividade: oficina 14

### Orientações ao aplicador:

Agora vamos fazer um jogo com as formas geométrica que vou disponibilizar para vocês. Eu vou dizer uma palavra e vocês irão representa-las. Essas formas geométricas serão os sons que formam essas palavras e vocês deverão organizá-las de forma que a palavra fique correta. É necessário prestar bastante atenção! Tem que colocar o número correto de sons e na ordem correta também. Se a palavra ficar incorreta, os colegas podem ajudar! Depois que colocarem o número de sons, vocês deverão retirar um desses sons e dizer que palavra ficou. Só que quem vai indicar o som que será tirado será um dos colegas e não eu. Não tem problema se formar uma palavra que não existe.

Por exemplo, eu falo a palavra /mica/, e aí um de vocês vai ter que colocar as formas geométricas e falar cada som da palavra /f-ii-cc-aa/. Aí um outro de vocês vai dizer qual som tirar, por exemplo tirar o /f/. Então, o primeiro vai tirar essa forma aqui [tirar o /mm/] e vai dizer como fica, no caso /ii-cc-ca/

[Deixar os cartões à vista da criança. O adulto, então, fala uma palavra, e a própria criança deve selecionar o número de formas geométricas necessárias para representar cada fonema da palavra, distribuindo-as sobre os cartões. Uma outra criança, então, escolhe um fonema para ser retirado, e a primeira criança deve retirar uma forma geométrica correspondente ao fonema e falar qual é a palavra resultante.

1./moça/ 2./fila/ 3.passo/ 4./casa/ 5./gola/ 6./fino/ 7./rede/

Muito bom! Agora de novo vocês vão colocar as formas geométricas para a palavra que eu disser, mas, agora, o colega vai dizer um som diferente para ser **colocado** na palavra.

Por exemplo, eu falo a palavra / pato/, e aí um de vocês vai ter que colocar as formas e falar cada som da palavra separadamente. No caso, precisamos de quatro formas, e fica assim: /ppp-aaa-ttt-ooo/. [As crianças devem falar cada fonema]. Aí um outro de vocês vai dizer um som para colocar e vai apontar o lugar em que deve ser colocado.

Por exemplo, colocar /sss/ no fim. Então, o primeiro vai colocar mais uma forma aqui. [colocar uma outra forma geométrica no final] e vai dizer como fica, no caso /ppp-aaa-ttt-ooo-sss/. Agora cada um de vocês vai colocar as formas geométricas para a palavra que eu disser, e vai dizer os sons separadamente. Ai o colega vai dizer um som para colocar e onde ele deve ser colocado.

1. /vaca/ 2. /sopa/ 3. /ruga/ 4. /figo/  
5. /caju/ 6. /rabo/ 7. /tudo/ 8./cola/

*Discussão:* Vocês viram que nós podemos colocar e tirar sons das palavras que existem e das que são inventadas. Quando nós colocamos ou tiramos um som, formamos uma palavra diferente. Nós sempre podemos fazer isso, colocar e tirar sons das palavras.

De acordo com Seabra, (2011, p. 154).



**APÊNDICE P** - Consciência fonêmica (inversão de fonemas): oficina 15

Orientação ao aplicador:

Agora nós vamos ler as palavras de trás para a frente. Vai ser assim, eu vou dizer uma palavra. Vou escolher um de vocês para colocar as formas geométricas, uma para cada som. Depois vou escolher outro de vocês para falar a palavra de trás para frente, som, por som. Por exemplo, a palavra “as”. Eu vou colocar as formas geométricas. São duas: /aaa—sss/. [Apontar para cada forma geométrica dizendo o fonema correspondente].

A S

Repitam: /aaa-sss/. Agora eu vou ler de trás pra frente, vai ficar: /sss-aaa/, que dá /sa/. [Apontar para as formas geométricas correspondentes e mostrando a inversão]. Formou uma nova palavra de trás para frente. Agora vocês: [O adulto fala a palavra, e a criança deve colocar o número de formas geométricas necessárias para mapear os fonemas da palavra. Então, a criança deve dizer os fonemas na ordem invertida e, finalmente, falar qual palavra foi formada]

/ós/ “só”	/ai/ (ia)	/és/ (sé)	./au) (ua)
/ei/ (ie)	/olé/ (elo)	/oca/ (aco)	/ari/ (ira)
/avu/ (uva)	/óva/ (avó)	/sala/ (alas)	cama

Discussão: Vocês viram que nós podemos falar as palavras de trás para frente. Nós invertemos os sons da palavra, e formamos uma nova palavra! Nós sempre podemos fazer isso, ler as palavras de trás para frente.

De acordo com Seabra, (2011, p. 156).



**APÊNDICE R: Proposta Didática****DESENVOLVENDO A LEITURA ATRAVÉS DA  
CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E DA COMPREENSÃO  
DAS RELAÇÕES GRAFOFONÊMICAS**

*Proposta didática voltada para o desenvolvimento da fluência e precisão leitoras de alunos de 5º ano do Ensino Fundamental com distorção idade-série*

MARIA JOSÉ LEITE LIMA



## SUMÁRIO

<b>OBJETIVO</b> .....	03
<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	03
<b>O TRABALHO COM A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E A EXPLICITAÇÃO DAS CORRESPONDÊNCIAS GRAFOFONÊMICAS</b> .....	04
<b>OFICINA 1- Consciência silábica (identificação e produção de palavras com a mesma sílaba medial)</b> .....	05
<b>OFICINA 2- Consciência silábica (transposição silábica)</b> .....	08
<b>OFICINA 3- Consciência silábica (exclusão de sílaba)</b> .....	10
<b>OFICINA 4- Consciência intrassilábica (identificação e reprodução de rima)</b> .....	12
<b>OFICINA 5 E 6 - Consciência intrassilábica (identificação de rima)</b> .....	14
<b>OFICINA 7- Consciência intrassilábica (identificação e produção de rima)</b> .....	17
<b>OFICINA 8 - Consciência fonêmica (identificação de som inicial e final)</b> .....	19
<b>OFICINA 9 - Consciência fonêmica e as relações grafo-fonêmicas produção de (palavras com o som dado)</b> .....	21
<b>OFICINA 10 - Consciência fonêmica (substituição de fonemas)</b> .....	23
<b>OFICINA 11- Consciência fonêmica e as relações grafo-fonêmicas (manipulação e transposição)</b> .....	24
<b>OFICINA 12 - Consciência fonêmica e as relações grafo-fonêmicas (síntese fonêmica)</b> .....	26
<b>OFICINA 13 - Consciência fonêmica (adição e subtração de fonemas)</b> .....	28
<b>OFICINA 14 - Consciência fonêmica (contagem e manipulação de fonemas)</b> .....	31
<b>OFICINA 15 - Consciência fonêmica (inversão de fonemas)</b> .....	33
<b>CONCLUINDO</b> .....	35
<b>REFERÊNCIAS</b>	

## **OBJETIVO**

Desenvolver habilidades de leitura através da consciência fonológica e da compreensão de regras grafofonêmicas.

**Público alvo:** Alunos de 5º ano do Ensino Fundamental com distorção idade-série.

**Aplicação:** 15 oficinas distribuídas ao longo de três meses.

## **APRESENTAÇÃO**

Esta proposta está voltada para o desenvolvimento da fluência e da precisão leitoras de alunos de 5º ano do Ensino Fundamental com distorção idade-série, que apresentam baixo nível de consciência fonológica e pouca compreensão das correspondências grafofonêmicas. Pode ser adaptada para alunos do 6º ano que demonstrem dificuldades na leitura e também para alunos de 2º, 3º e 4º ano do Ensino Fundamental I. A mesma tem como base, o desenvolvimento da consciência fonológica e a explicitação das relações grafofonêmicas como forma de aprimorar os processos de decodificação e a apropriação dos mecanismos de correspondência entre grafemas e fonemas, que por sua vez, ajudam na fluência e na precisão leitoras.

As atividades foram pensadas de forma a proporcionar um suporte pedagógico aos professores que lidam diretamente com o ensino da leitura, em especial com alunos que apresentem atrasos relacionados à fluência e precisão leitora, e, ao mesmo tempo, pouca apropriação dos mecanismos de correspondência grafofonêmicas e poucas habilidades de consciência fonológica.

Propomos uma sequência de 15 oficinas com duração média de 30 minutos, podendo ser ampliados, conforme a necessidade e a realidade de cada turma. As atividades foram testadas em uma pesquisa de mestrado, e em alguns casos, foram reformuladas, com vistas a sua melhor aplicação. Cada oficina tem como foco uma habilidade relacionada à consciência fonológica e/ou uma das relações grafo-fonêmicas. As habilidades de consciência fonológica a serem treinadas estão relacionadas a três níveis: consciência silábica, consciência intrassilábica e consciência fonêmica.

O trabalho está estruturalmente organizado em **Objetivos**, **Apresentação**, uma breve fundamentação teórica, **O trabalho com a consciência fonológica e a explicitação das correspondências grafofonêmicas**, onde apresentamos alguns pressupostos teóricos sobre a temática, **Oficinas** que está organizada nas seguintes partes: apresentação de cada oficina com explicitação dos objetivos e material necessário; descrição da atividade e orientações gerais ao professor; atividades voltadas para o aluno; conversa com o professor, onde apontamos formas de avaliar o conteúdo trabalhado e, em alguns casos, há uma subseção chamada **É bom saber**, na qual trazemos informações adicionais com base em algum autor, e, finalmente, temos a seção **Concluindo**, onde fazemos nossas considerações finais e logo após, as **Referências** que foram consultadas e que podem ajudar na ampliação do assunto.

## **O TRABALHO COM A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E A EXPLICITAÇÃO DAS CORRESPONDÊNCIAS GRAFOFONÊMICAS**

Para Scherer (2012, p. 23) consciência fonológica “é a habilidade de reconhecer e manipular os sons que compõem a fala”. Essa “habilidade” nas palavras de Lamprecht (2012) refere-se às capacidades cognitivas que a criança já possui, como a sensibilidade às similaridades dos sons da fala, e, segundo ela, trabalhar essas relações entre sons e as letras é muito importante para a aquisição das habilidades de leitura.

BLANCO-DUTRA (2012) destaca que atividades voltadas para desenvolver a consciência fonológica podem ser utilizadas para ajudar na superação de dificuldades advindas de uma alfabetização insuficiente e também na superação de desvios fonológicos e/ou quando há comprometimento na aprendizagem.

Pesquisas apontam que há uma relação recíproca entre o baixo nível de consciência fonológica e o baixo desempenho na fluência e precisão leitoras, e, que as metodologias voltadas para a reflexão acerca dos mecanismos fonêmicos e a explicitação das relações grafofonológicas contribuem para o aumento dessas habilidades, reduzindo-se as diferenças no desempenho de leitura dos alunos que participam de atividades sistemáticas voltadas para o desenvolvimento dessas habilidades.

Sabemos que o ato de ler é um processo que envolve muitas habilidades, dentre elas, a decodificação. FOSCARINI (2015) enfatiza que a associação da capacidade de decodificação

fonológica ao vocabulário oral e ao contexto, proporciona autonomia à criança para ler palavras novas. Com a utilização cada vez mais eficaz da rota fonológica, a descodificação passa a ser automatizada possibilitando a utilização da rota lexical de forma autônoma.

É preciso que haja uma automatização dos processos de descodificação a fim de que os alunos possam empregar sua atenção em outros aspectos mais gerais do texto, construindo assim, a significação textual que é resultado do emprego eficiente dos diversos procedimentos envolvidos na leitura. Assim, a descodificação não é um fim, mas um meio de se chegar aos processos mais complexos que envolvem o ato de ler. Sem a automatização dos processos de descodificação, o aluno não consegue avançar a níveis mais elevados no processo da leitura, por isso, é imprescindível que este aspecto seja desenvolvido, especialmente, nos anos iniciais da escolarização.

Pensando nisso, organizamos uma sequência de atividades para desenvolver a consciência fonológica e a compreensão de regras grafo-fonêmicas com vistas a melhorar o desempenho em leitura.

#### **OFICINA 1: Consciência silábica (identificação e produção de palavras com a mesma sílaba medial)**

**Objetivo:** Identificar a sílaba medial das palavras dadas e produzir palavras com a mesma sílaba medial de palavras-estímulos.

**Material:** envelopes e lista de palavras.

**Descrição da atividade:** O professor deve, inicialmente, fazer uma breve revisão do conceito de sílaba, para em seguida tratar da sílaba medial. Com alunos menores, sugere-se iniciar o trabalho com as sílabas iniciais e finais, pois apresentam um grau de dificuldade menor. Na nossa proposta, partimos da sílaba medial, por tratarmos de alunos do 5º ano, que já possuem certa propriedade em relação às sílabas das palavras.

Sugere-se que a atividade seja desenvolvida em duplas. Conforme as seguintes etapas: escreva a palavra "coelho" no quadro e identifique com os alunos a sílaba medial da palavra sugerida. Em seguida entregue um envelope com 12 palavras (mesmas para todos). O envelope deve conter pelo menos três palavras com a mesma sílaba medial da palavra exposta no quadro. Faça um jogo de caça palavras, para que eles identifiquem aquelas cujas sílabas medias forem iguais a palavra dada. Feito isso, sistematize no quadro, anotando as palavras e fazendo comentários sobre elas.

No segundo momento, entregue outra lista de palavras, agora para que os alunos produzam novas palavras com a mesma sílaba medial das palavras modelo. Outra sugestão é trabalhar com pesquisa de palavras com a mesma sílaba medial em textos diversos. Os alunos devem identificar, recortar e fazer listas com as palavras encontradas.

*É bom saber:* Para MATZENAUER (2004) as sílabas são elementos ordenados em sequência que entram na constituição de palavras nas diferentes línguas naturais. Elas apresentam um núcleo ou um pico de sonoridade, além de elementos de sonoridade crescente e decrescente em relação ao pico ou núcleo. Estes constituintes por sua vez, podem ser classificados como onset, núcleo e coda.

Quanto a representação fonológica da sílaba a literatura aponta para propostas distintas, aqui, adotamos, assim como, ALVES (2012) e OLIVEIRA (2009), a proposta de SELKIRK (1982). Segundo ela, a sílaba é composta pelos elementos principais: ataque, também chamado de onset e rima. Sendo que a rima se subdivide em núcleo e coda. O ataque ou onset corresponde aos elementos que podem ocupar a posição que antecede a vogal da sílaba. Alves (2012) destaca que em uma sílaba como 'par' a consoante <p> está ocupando a posição de ataque. A rima, por conseguinte, corresponde aos elementos que não fazem parte do ataque. Ela é formada a partir da vogal, a qual se constitui no núcleo da rima, e os sons consonantais que a seguem dentro da sílaba, ocupando assim, a posição de coda. Na sílaba 'par', exemplo anterior, a rima é formada por 'ar', onde <a> é o núcleo silábico e <r> é a coda.

#### Atividades

1º) Vocês estão recebendo um envelope com 12 palavras. Entre essas palavras tem três que apresentam a mesma sílaba medial da palavra COELHO. A tarefa de vocês é encontrar essas palavras, escrevê-las e trazer a lista para mim. Vence a tarefa quem terminar primeiro.

Lista de palavras para desenvolvimento da atividade

VERMELHO	JABOTI
JOELHO	GOTEIRA
ESPELHO	MOELA
DINHEIRO	MENINA
POEIRA	JANELA
GOELA	ESPADA



2º) Observe as palavras da coluna à esquerda e produza novas palavras com a mesma sílaba medial da palavra modelo.

PALAVRAS MODELOS	NOVAS PALAVRAS
CAVALO	
MACACO	
JUMENTO	
CARROÇA	
PIPOCA	
LANTERNA	
URUBU	
HERANÇA	
PATETA	
CARINHO	
ESPERTO	
ESCOLA	

Professor: Ao final da atividade, discuta com os alunos sobre os resultados e/ou as dificuldades, se necessário, amplie a atividade através de exercícios complementares.

## OFICINA 2: Consciência silábica (transposição silábica)

**Objetivo:** Perceber que a ordem das sílabas, na palavra, precisa ser mantida para que a mesma seja compreendida.

**Material necessário:** Fichas com palavras e sílabas.

**Descrição da atividade:** Nessa tarefa, o professor entrega aos alunos uma lista com palavras cujas sílabas estejam transpostas (troçadas). Antes disso, o professor deve citar um exemplo, (pode ser através de exposição no quadro). Em seguida, entrega a lista e orienta os alunos a reescreverem as palavras colocando as sílabas nos devidos lugares para formar a palavra correta. Após a realização da atividade, deve ser enfatizado a importância da ordem das sílabas nas palavras. O aluno deve perceber que, na palavra, cada sílaba segue uma ordem específica, e a troca delas pode resultar em uma nova palavra, ou numa palavra inventada e até mesmo em uma sequência totalmente arbitrária, por não ser respeitada a estrutura fonotática<sup>1</sup> da língua portuguesa.

Para a verificação do entendimento dos alunos acerca da atividade, o professor pode propor a produção de uma lista de palavras com sílabas transpostas para serem troçadas entre eles (pode ser feito individualmente ou em duplas). Após as trocas, cada dupla, se for o caso, deverá identificar as sílabas troçadas e organizar as palavras. A discussão sobre as tarefas deve proporcionar a reflexão sobre as regras, pois mais importante do que conhecer, é empregar as regras no seu contexto de uso e interação.

### Atividades

1ª) Vocês receberão uma lista com palavras que não existem. Essas palavras falsas foram formadas a partir da mudança de posição de uma das sílabas, assim, a tarefa de vocês é identificar a sílaba que foi transposta e reescrever a palavra verdadeira. Exemplo: lapane = panela; darró = roda. Entenderam?

Agora é a vez de vocês.

### Sugestão de lista para realização da atividade

MICASA	CAMISA
RECAJA	JACARE
TAOPOR	PORTAO
JAOFEI	FEUJAO
RABATA	BARATA
DACOR	CORDA
POCAPI	PIPOCA

<sup>1</sup> Por Fonotática devemos entender a forma como os segmentos estão dispostos ou ordenados nos contextos. OLIVEIRA (2009, p. 31) em nota de rodapé.

TASLA	LATAS	
XABRU	BRUXA	
VROLI	LIVRO	
2º) Leia as palavras abaixo e mude as posições das sílabas a fim de formar novas palavras ou palavras inventadas. Socialize a sua lista e comente os resultados com os colegas e o seu professor (a).		
BALAO CORDA GIRafa	MACARRAO PEINE LUVA	LOBO AMIGO BOLACHA

**Professor:** Comente os resultados com os alunos e aproveite para explorar as posições das sílabas na palavra. Ajude-os a perceber as estruturas fonotáticas da língua.

**E bom saber:** *A estrutura fonotática das palavras pode ser entendida ao se pensar que os segmentos estão organizados em unidades silábicas, e que as palavras podem conter várias ocorrências diferentes ou semelhantes entre si. Algumas línguas apresentam palavras que mostram uma simples repetição de sílabas CV, outras apresentam padrões diferenciados. Entre estas últimas está a Língua Portuguesa. (OLIVEIRA 2009, p. 31)*

### OFICINA 3: Consciência silábica (exclusão de sílaba)

**Objetivo:** Manipular as sílabas de algumas palavras e formar novas palavras a partir da exclusão silábica.

**Texto motivador:** “O santo do monte”, de Cecília Meireles.

**Materiais necessários:** Textos e lista.

**Descrição da atividade:** Sugerimos que a atividade seja iniciada com a leitura silenciosa do texto “O santo do monte” de Cecília Meireles. Depois da leitura, o professor oferece um exemplo aos alunos (escrever no quadro a palavra ‘carrossel’) em seguida pede aos alunos que retirem da palavra, o pedacinho ‘ssel’. Ao passo que eles reconheçam a nova palavra, o professor fala do processo que ocorreu, ou seja, retirar a sílaba resultou em uma nova palavra. Depois disso, o professor solicita aos alunos que retomem o texto de Cecília Meireles e encontrem nele, pelo menos, seis palavras que podem ser formadas, a partir da exclusão de uma sílaba.

Finalizada a tarefa, algumas das palavras encontradas devem ser escritas no quadro e, em seguida, o professor comenta sobre as descobertas dos alunos. É importante que eles sejam instigados a observar as palavras a fim de perceberem que a retirada de uma sílaba pode resultar em uma nova palavra, assim como também o acréscimo de novas sílabas.

Depois do trabalho com o texto, pode ser entregue aos alunos uma lista com palavras para que eles retirem sílabas e formem outras palavras.

#### Atividades

1º) Leia o texto de Cecília Meireles, em seguida observe atentamente as palavras. Destaque no texto, palavras que ao se retirar uma sílaba, resultará em outra palavra. Faça uma lista com essas palavras e apresente ao professor.

**O Santo no Monte**  
Cecília Meireles  
*No monte,  
O Santo  
Em seu manto,  
Sorria tanto  
Sorria para uma fonte  
Que havia no alto do monte  
E também porque defronte  
Se via o sol no horizonte.  
No monte  
O Santo  
Em seu manto  
Chora tanto!*

*Chora - pois não há mais fonte,  
E agora há um muro de frente  
Que já não deixa do monte  
Ver o sol nem o horizonte.  
No monte  
O Santo  
Em seu manto  
Chora tanto!  
(Duro  
muro  
escuro!)*

2º) Leia a lista de palavras abaixo. Retire uma sílaba de cada palavra e forme novas palavras. Socialize os resultados.

CANAVAL	- VIAL = CANA
CAVALO	- LO = CAVA
AMANHÃ	- A = MANHÃ
NOVELO	- LO = NOVE
JACARÉ	- RÉ = JACA
PAPAI	- PA = PAI
QUADRADO	- DO = QUADRA
FILHOTE	- TE = FILHO
PIMENTA	- PI = MENTA
RODAPÉ	- PÉ = RODA
CORTINA	- COR = TINA
FURACÃO	- CÃO = FURA

**Professor:** Além de discutir os resultados, para a ampliação do conteúdo, pode ser feita uma competição com os alunos. Para isso, deve entregar materiais impressos e pedir que os alunos façam o reconhecimento de palavras que podem resultar em novas palavras a partir da retirada de uma sílaba. Nessa atividade pode ser dado ênfase nas posições iniciais, finais e/ou mediais, a depender das dificuldades dos alunos.

**OFICINA 4: Consciência intrassilábica (identificação e reprodução de rima)**

**Objetivo:** Identificar e reproduzir rimas a partir de palavras dadas.

**Texto motivador:** A casa, música de Vinícius de Moraes.

**Material usado:** Letra de música e texto com lacunas.

**Descrição da atividade:** A sugestão é que o professor inicie essa oficina a partir da letra da música “A casa” de Vinícius de Moraes. Pode ser feita apenas uma leitura, ou os alunos podem ser convidados a cantarem a música. O professor também pode conversar com os alunos sobre aspectos mais gerais, como por exemplo, o compositor da letra, se eles gostam da música, se já ouviram antes, assim, eles se sentirão mais à vontade para interagirem nas demais tarefas.

Em seguida, pode ser feita uma leitura coletiva e depois, o professor deverá ler o texto, de forma expressiva, dando ênfase às palavras que apresentam rimas. Logo após, deve perguntar se os alunos conseguiram identificar alguma palavra parecida. Neste momento deve introduzir o conceito de rima. Sugerimos que seja através da identificação das próprias palavras do texto. O professor pode pedir para os alunos identificarem e circularem as palavras que apresentam rima. Outra possibilidade é trabalhar com o texto com algumas lacunas para os alunos completarem com as palavras que rimam.

Depois disso, deve ajudar na ampliação do conhecimento, pois geralmente há uma sensibilidade no reconhecimento das rimas, entretanto, quando se trata de identificar os elementos responsáveis pela construção da rima nas palavras, a maioria encontra dificuldades, pois ela pode corresponder a elementos maiores que a sílaba.

**Atividades**

1º) Leia, de forma expressiva, a letra da música de Vinícius de Moraes. Em seguida circule as palavras que apresentam rimas.



2º) Vamos completar o texto com as palavras que estão faltando. Em seguida, faça uma leitura expressiva.

NOME: \_\_\_\_\_  
PROFESSORA: \_\_\_\_\_



COMPLETE A RIMA NO POEMA A CASA  
DE VENÍCIUS DE MORAES.

Era uma casa muito engraçada  
Não tinha teto, não tinha \_\_\_\_\_

Ninguém podia entrar nela,  
Porque na casa não tinha chão,

Ninguém podia dormir na rede,  
Porque na casa não tinha \_\_\_\_\_

Ninguém podia fazer \_\_\_\_\_  
Porque penico não tinha ali.

Mas era feita com muito esmero  
Na rua dos bordos, número \_\_\_\_\_.

**Professor:** Discuta com os alunos, veja se não ficaram dúvidas. Faça questionamentos orais para a ampliação do conceito de rima.

**E bom saber:** A rima é definida como a completa identidade em som, a partir da vogal tônica ou ditongo ao último fonema” (Cardoso-Martins, 1994). Em palavras dissilábicas ou multissilábicas a rima corresponde a um segmento maior do que a sílaba (e.g., bola-goia). Em palavras oxítonas monossilábicas ou multissilábicas, por outro lado, a rima corresponde a um segmento intrassilábico, a rime (e.g., mau). (CARVALHO, 2003, p.47). Em nota de rodapé.

**OFICINAS 5 e 6: Consciência intrassilábica (identificação de rima)**

(Adaptada de SANTOS, 2011).

[Sugerimos a divisão das atividades em duas oficinas pela extensão das atividades]

**Objetivo:** Identificar e circular palavras com rimas. Identificar os elementos responsáveis pela criação da rima nas palavras. Produzir palavras com rima.

**Texto motivador:** Fico assim sem você (música de Claudinho e Bochecha interpretada por Adriana Calcanhoto).

**Material necessário:** Som, letra de canção e cópias de atividades.

**Descrição da atividade:** Sugerimos que o professor leve um som para a sala de aula e peça para os alunos acompanharem a letra da música, "Fico assim sem você". Convide-os a cantar a canção e, depois disso, peça para eles identificarem as palavras com rima. Após esse momento, o professor deve destacar que a rima pode ser constituída de elementos diferentes, como a sílaba ou uma parte maior que a sílaba.

**Atividades**

1ª) (Após entregar a letra da canção). Vocês conhecem essa música? (Deixar espaço para os alunos falarem). Vamos ouvi-la e depois vou propor algumas tarefas a partir dela. (Depois da execução da música). Alguém conseguiu identificar palavras que rimam entre si, na letra da música? Quem pode exemplificar algumas palavras com rima a partir da letra da música?

**Fico assim sem você**  
Adriana Calcanhoto  
Avião sem asa/  
Fogueira sem brasa  
Sou eu assim, sem você/  
Futebol sem bola  
Piu-Piu sem Frajola/  
Sou eu assim, sem você/  
Por que é que tem que ser assim?  
Se o meu desejo não tem fim/  
Eu te quero a todo instante  
Nem mil autofalantes/  
Vão poder falar por mim  
Amor sem beijinho/ Bochecha sem  
Claudinho  
Sou eu assim sem você/  
Circo sem palhaço  
Namoro sem abraço/  
Sou eu assim sem você  
Tô louco pra te ver chegar/  
Tô louco pra te ter nas mãos  
Deitar no teu abraço/  
Restomar o pedaço

Eu não existo longe de você/  
E a solidão é o meu pior castigo/  
Eu conto as horas pra poder te ver  
Mas o relógio tá de mal comigo/  
Por quê? Por quê?  
Nemem sem chupeta/  
Romeu sem Julieta  
Sou eu assim, sem você/  
Carro sem estrada  
Queijo sem goiabada/  
Sou eu assim, sem você  
Você  
Por que é que tem que ser assim?/  
Se o meu desejo não tem fim  
Eu te quero a todo instante/  
Nem mil autofalantes  
Vão poder falar por mim/  
Eu não existo longe de você/  
E a solidão é o meu pior castigo/  
Eu conto as horas pra poder te ver  
Mas o relógio tá de mal comigo/  
Eu não existo longe de você  
E a solidão é o meu pior castigo/



<p>Que falta no meu coração/          Eu não existo longe de você/          E a solidão é o meu pior castigo/          Eu conto as horas pra poder te ver/          Mas o relógio tá de mal comigo/</p>	<p>Eu conto as horas pra poder te ver/          Mas o relógio tá de mal comigo.</p>
<p>2º) Destaque algumas rimas em palavras do texto e em seguida, faça uma comparação entre as partes das palavras responsáveis pela rima.</p>	
<p>3º) Destaque nas palavras abaixo, os elementos que produzem as rimas.</p> <p>a) Instante e autofalantes          b) Palhaço e abraço          c) Beijinho e Claudinho          d) Castigo e comigo          e) Estrada e goiabada</p>	
<p>4º) Nesta atividade, vocês irão receber a letra da música com espaços para vocês completarem. Entretanto, as palavras devem ser diferentes das palavras do texto, ou seja, vocês devem procurar outras palavras para rimarem com as da música.</p> <p>[Em seguida, a música pode ser reescrita com as novas palavras. É importante que o professor comente os resultados com os alunos].</p>	
<p>Avião sem asa/ Fogueira sem _____          Sou eu assim, sem você/ Futebol sem bola          Piu-Piu sem _____ / Sou eu assim, sem você          Por que é que tem que ser assim?          Se o meu desejo não tem _____ / Eu te quero a todo instante          Nem mil _____ / Vão poder falar por mim</p>	
<p>Amor sem beijinho/ Buchecha sem _____          Sou eu assim sem você/ Circo sem palhaço          Namoro sem _____ / Sou eu assim sem você          Tô louco pra te ver chegar/ Tô louco pra te ter nas mãos          Deitar no teu abraço/ Retomar o _____          Que falta no meu coração</p>	
<p>Eu não existo longe de você/ E a solidão é o meu pior castigo          Eu conto as horas pra poder te ver/ Mas o relógio tá de mal _____ / Eu não existo longe de você          E a solidão é o meu pior castigo          Eu conto as horas pra poder te ver          Mas o relógio tá de mal comigo/ Por quê? Por quê?</p>	
<p>Neném sem _____ / Romeu sem _____          Sou eu assim, sem você/ Carro sem estrada          Queijo sem _____ / Sou eu assim, sem você/Você          Por que é que tem que ser _____ ?/ Se o meu desejo não tem fim          Eu te quero a todo _____ / Nem mil autofalantes          Vão poder falar por mim</p>	
<p>Eu não existo longe de você          E a solidão é o meu pior _____ / Eu conto as horas pra poder te ver</p>	

Mas o relógio tá de mal \_\_\_\_\_ / Eu não existo longe de você  
E a solidão é o meu pior castigo / Eu conto as horas pra poder te ver  
Mas o relógio tá de mal \_\_\_\_\_

Professor: É necessário conduzir uma discussão e uma reflexão sobre as possibilidades de formação da rima nas palavras, a partir da observação e análise de elementos intrassilábicos. Por exemplo: peça para os alunos observarem no verso: "*Avião sem asa, fogueira sem brasa*" as palavras 'asa' e 'brasa'. Neste caso, 'asa' rima com 'brasa'; entretanto, os elementos responsáveis pela rima vão além da sílaba: 'asa' (corresponde a palavra toda), e na segunda palavra, é 'asa', (esse elemento é um pedaço da palavra maior que a sílaba) aqui, há o envolvimento de elementos intrassilábicos, pois além da última sílaba há também a vogal da sílaba anterior. O mesmo acontece com 'bola' e 'Frajola', no verso: "*Futebol sem bola, Pin-piu sem Frajola*". Neste caso, a rima ocorre com o elemento intrassilábico: 'ola'. Com base nisso, peça para os alunos identificarem, nas palavras, os elementos das palavras que são responsáveis pela produção da rima.

Além de avaliar a compreensão do aluno através da realização das atividades, avalie a criatividade e as relações de sentido estabelecidas no texto, se as palavras escolhidas contribuíram para a coerência textual.

### OFICINA 7: Consciência intrassilábica (identificação e produção de rima)

**Objetivo:** Localizar as rimas do texto e ler de forma expressiva; produzir rimas oralmente.

**Texto motivador:** Versos de Patativa do Assaré.

**Material necessário:** Textos em versos e roteiro com perguntas.

**Descrição da atividade:** Entregue aos alunos, estrofes de poemas de Patativa do Assaré. Solicite a leitura individual e, logo após, peça para identificarem, no texto 1, as palavras que apresentam rimas. Em seguida, peça para observarem a forma como algumas delas foram grafadas. Neste momento, o professor deve fazer um paralelo entre a escrita e a oralidade, destacando o fato de que muitas vezes, ao escrevermos, reproduzimos traços da fala, e que nem sempre há correspondência exata entre as letras e os sons produzidos. Destaque que ao se tratar de texto poético, na maioria das vezes o desvio ocorre, para maior exatidão das rimas. Peça a eles, que após identificarem as palavras que apresentam desvio da norma padrão escrita, grife-as de acordo com a norma ortográfica. Na sequência, proponha um jogo rápido de produção de rima, agora, com o apoio dos outros dois textos de Patativa do Assaré. O professor ler o texto e os alunos devem apontar outras palavras que rime com as do texto.

#### Atividades

1º) Vou entregar alguns trechos de poemas de Patativa do Assaré, um poeta nordestino. Alguém já ouviu falar dele? [O professor pode ir além do texto para desenvolver outros aspectos voltados para a compreensão da leitura, como por exemplo, solicitar uma pesquisa sobre o poeta, discutir sobre sua obra, etc.]. Leiam o texto 1 e em seguida, faça as tarefas propostas.

#### Texto 1



- a) Circule no texto, as palavras que apresentam rima.
- b) Observe as formas das palavras que você identificou no texto.
- c) Explique o que ocorreu com essas palavras. (Os alunos devem perceber os desvios da norma ortográfica).
- d) Reescreva as palavras conforme a norma ortográfica. (O professor deve ajudar os alunos, pois em alguns casos, as palavras podem fazer parte do dialeto deles, fato que pode dificultar a identificação do desvio da norma padrão escrita.)

2º) Agora, com base nos textos 2 e 3, nós vamos realizar um jogo rápido de produção de rima. Eu vou ler o texto e vocês vão dizer, uma palavra que rime com a palavra do final do verso. (O professor deve fazer uma leitura do texto para os alunos, antes de começar o jogo.)

Texto 2	Texto 3
<p>Patativa do Assaré</p> <p>Eu sou de uma terra que o povo padece            Mas não esmorece e procura vencer.            Da terra querida, que a linda cabocla            De riso na boca zomba no sofrer            Não nego meu sangue, não nego meu nome            Olho para a fome, pergunto o que há?            Eu sou brasileiro, filho do Nordeste,            Sou cabra da Peste, sou do Ceará.</p>	<p>Viajar pela leitura            Viajar pela leitura            Sem rumo, sem intenção.            Só para viver a aventura            Que é ter um livro nas mãos.            É uma pena que só saiba disso            Quem gosta de ler.            Experimente!            Assim sem compromisso,            Você vai me entender.</p>

**Professor:** As atividades propostas nesta oficina, podem ser ponto de partida para a discussão sobre aspectos da variação linguística e ampliação dos conhecimentos acerca da linguagem. Assim, além de avaliar o conhecimento sobre as rimas, aproveite para observar aspectos de variação linguística nos falares dos alunos e ajude-os a ampliar seus conhecimentos sobre esses aspectos.

*E bom saber:* As diferenças formais normalmente observadas entre a fala e a escrita nada mais são do que diferenças acarretadas pelas condições de produção e de uso da linguagem.

*Quando se fala em diferenças entre a linguagem oral e a escrita, pensa-se em duas modalidades invariáveis, quando, na verdade, no interior de cada uma, há múltipla variação. Essa variação é causada por diversos fatores: as variáveis social e psicológica; o grau de letramento; o estágio de desenvolvimento linguístico; o gênero; o registro; e a modalidade. (KATO, 1998, p.20).*

## OFICINA 8: Consciência fonêmica (identificação de som inicial e final)

**Objetivo:** Reconhecer os sons iniciais e finais de palavras e produzir palavras a partir de sons sugeridos.

**Texto motivador:** "O burro morto", conto popular.

**Material:** Texto.

**Descrição da atividade:** A atividade deve começar pela leitura do texto, em seguida, o professor escreve as palavras: 'semana'; 'corpo'; 'obrigação', no quadro. Depois deve comentar sobre a quantidade de letras e sons que as compõem; os alunos devem prestar atenção aos sons iniciais e finais das palavras. É natural que nesse primeiro momento eles confundam o fonema com a sílaba, pois não estão acostumados a segmentar a cadeia da fala em fonemas.

É necessário cuidado por parte do professor na hora de fazer a segmentação dos fonemas, pois alguns são impronunciáveis isoladamente, como é o caso de /p/, /b/ /k/ entre outros que se apoiam nos sons vocálicos.

### Atividades

1ª) Hoje nós vamos começar com a leitura do texto 1. Ao lerem prestem muita atenção na pronúncia de cada palavra. Depois faremos algumas atividades a partir desse texto.

#### Texto 1

#### O BURRO MORTO

Um burro morreu bem em frente duma Igreja e, como uma semana depois, o corpo ainda estava lá, o padre resolveu reclamar com o Prefeito.

– Prefeito, tem um burro morto na frente da Igreja há quase uma semana!

E o Prefeito, grande adversário político do padre, alfinetou:

– Mas Padre, não é o senhor que tem a obrigação de cuidar dos mortos?

– Sim, sou eu! – respondeu o padre, com serenidade. – Mas também é minha obrigação avisar os parentes!

a) Observem as palavras: 'semana'; 'corpo'; 'obrigação'. Com que som começa cada uma delas?

b) Tente pronunciar apenas o primeiro som de cada palavra.

c) Agora pronuncie apenas o som final. (Professor, fique atento para ver se os alunos estão pronunciando apenas o som ou a sílaba).

d) Vocês estão acostumados a separarem as palavras em sílabas, mas como podem perceber, também podemos pronunciar os sons que formam a palavra de forma isolada.

e) Observem que no caso das palavras 'semana'; 'corpo'; 'obrigação' cada letra representa um som. [Professor, sugere-se a segmentação das palavras em fonemas para melhor entendimento dos alunos.]. Vejamos, /s/e/m/a/n/a/; /c/o/r/p/o/; /o/b/r/i/g/a/ç/ã/o/. Agora pronunciem a palavra 'semana' sem o som do <s>. Fica 'emana', certo? Vejam que as palavras são formadas (na escrita) pelas letras, mas na fala, cada letra, nessas palavras representa um som diferente.

f) Agora retirem o som inicial das palavras: 'corpo'; e 'obrigação'. Que palavra ficou?

g) Agora eu vou dizer uma palavra do texto e vocês vão dizer outra palavra que comece com o mesmo som da palavra que eu disser. Depois vamos fazer com os sons finais. Eu digo uma palavra do texto e vocês dizem outra que termine com o mesmo som da palavra que eu vou ler.

Professor: Aproveite para explorar bastante os sons iniciais e finais das palavras, veja se os alunos compreenderam e se estão pronunciando os fonemas ou estão pronunciando a sílaba, caso seja necessário dê outros exemplos a fim de ampliar os conhecimentos.

*É bom saber: O fonema é uma unidade construtiva – dois sons são fonemas separados de uma língua quando a diferença fonética entre ambos causa uma diferença de significado. Ex. a substituição do seguimento /t/ por /l/ na palavra "bota". Nestes termos, "bota" e "bola" são duas palavras distintas, e tal distinção é resultado, justamente da troca do fonema /t/ por /l/. (LAMPRECHT e col. 2004, p. 215)*

**OFICINA 9: Consciência fonêmica e as relações grafo-fonêmicas (produção de palavras com o som dado)**

**Objetivo:** Produzir palavras a partir da indicação de sons: inicial e final; compreender as regras de neutralização entre as vogais /e/ e /i/ e /o/ e /u/ no final de vocábulos em sílabas átonas.

**Descrição da atividade:** Revise os conceitos trabalhados na oficina 8 e depois, faça um jogo rápido de produção de palavras. Explique para os alunos que você dirá uma palavra e eles deverão dizer, imediatamente, uma outra que comece com o mesmo fonema inicial. Em seguida faça o mesmo com os fonemas finais.

Sugerimos que sejam trabalhados os sons das letras <e> e <o> em palavras com sílaba final átona. Os alunos devem compreender que estas vogais se neutralizam em sílabas átonas nos finais de palavras, representando, respectivamente os sons /i/ e /u/.

### Atividades

1º) Hoje vamos fazer um jogo rápido de produção de palavras. A regra é a seguinte: eu digo uma palavra e vocês têm que dizer outra que tenha o mesmo som inicial.

2º) Agora vamos fazer o mesmo jogo rápido, só que será com palavras que tenham o mesmo som no final.

3º) Leiam as palavras: 'café', 'leque', 'pato' e 'copo'. Observem os sons finais de cada palavra. E tentem identificar a letra que representa o último som em cada uma delas.

**Professor:** Os alunos devem compreender a regra de neutralização das letras <e> e <i> <o> e <u> em palavras com final átono. Para isso, dê exemplos de palavras terminadas com <e> e <i>, com <o> e <u>.

*É bom saber:* "O grafema "e" quando estiver em sílaba final átona de vocábulo, seguida ou não de "s", seja qual for o número de sílabas que a precedem, inclusive nenhuma, representa a neutralização entre as vogais /e/ e /i/ na maioria das variedades sociolinguísticas, quando será lido como [i] (leitura predominante no Brasil) ou [e], quando não houver neutralização, como em "de", "pote", "árvore", "constituante".

O grafema "e" quando estiver em final de sílaba seguido ou não de "s", será lido como a realização de /j/, formando um ditongo crescente, se as letras precedentes forem "ã" ou "õ"

como em "mãe(s)" e "põe(s)" ou em ditongo crescente, se vier seguido de letra que represente vogal, na mesma sílaba, como em "presentear". O ditongo poderá ser lido como hiato. Neste caso, a letra "e" representará a realização da vogal /i/.

O grafema "o", quando estiver em sílaba final de vocábulo, seguido ou não de "s", seja qual for o número de sílabas que a precederem, inclusive nenhuma, representa a neutralização dos fonemas /o/ e /u/ na maioria das variedades sociolinguísticas, quando será lido como "u" ou "o", quando não houver neutralização, como em "do", "dado", "pálido", "participativo". Em final de vocábulo, seguido ou não de "s", o grafema "o" será lido como a realização da semivogal /w/ nasalizada, formando ditongo decrescente, se a letra precedente for "ã", como em "mão(s)".

O grafema "o" pode ser lido ainda como a realização da semivogal /w/ quando figurar antes de vogal na sílaba, formando com ela ditongo crescente: "toalha". O ditongo poderá ser lido como hiato. Neste caso, a letra "o" representará a realização da vogal /u/.

(SCLLAR-CABRAL 2003, p. 106, 107).



### OFICINA 10: Consciência fonêmica (substituição de fonemas)

De acordo com (CAPOVILLA e SEABRA, 2011, p.139), com algumas alterações.

**Objetivo:** Perceber trocas de fonemas.

**Material:** Textos.

**Descrição da atividade:** O professor poderá utilizar fantoches para desenvolver esta oficina, ou se preferir, apenas realizar a leitura de forma expressiva. Diga para os alunos que eles precisam ficar muito atentos nesta atividade para ouvir a leitura de um texto e que deverão identificar as palavras "bobas", ou seja, palavras que serão pronunciadas com troca de fonemas.

#### Atividades:

1\*) Hoje vamos brincar de fantoche. Eu vou ser esse fantoche aqui que não sabe falar direito. Eu falo algumas palavras erradas. Mas, quando eu falar alguma coisa errada, vocês têm que me corrigir, tá? [Contar uma história, falando algumas palavras erradas]:

[História 1]: Oi! Eu sou o Piriri. Eu não sei falar direito ainda, então vocês têm que me ajudar. Quando eu falar alguma coisa errada, vocês têm que me corrigir, certo? Ontem eu vi um coelhinho. Ele gosta de comer cePoura<sup>2</sup>. Ele tem Arelhas grandes. O olho dele é virmelho, e o pelo dele é todo Fraquinho. Na Páscoa ele coloca ovo de Nocolate.

[História 2]: Ontem eu fui ao parque com um amigo, o Pedro. Lá havia muitos brinquedos para a gente Trincar. Eu gosto de Trincar no parque. Eu gosto do Palanço, e do escotregaLor. Tinha bola para a gente jogar Cutebol. Mas eu não gosto de Cutebol, eu gosto mais é de Fôlei. Tinha umas menismas Trincando de Goneca. Elas faziam de conta que as Gonecas estavam fazendo Polo de chocolate. Mas eu e o Pedro gostamos mesmo foi de Trincar na gangoLa. Era uma delícia, subir e descer na gangoLa. Nós também Trincamos na areia, só que por isso eu sujei a minha rouDa. Quando eu cheguei em Tasa, minha mãe perguntou se eu tinha caído numa poça de lama!

**Professor:** Discuta com os alunos:

[ Vocês viram que nós podemos falar as palavras trocando alguns sons, mas aí fica tudo esquisito, a palavra não fica certa! Então nós podemos colocar o som certo no lugar, para consertar a palavra]. Esse tipo de atividade ajuda a desenvolver a percepção dos alunos em relação ao reconhecimento dos fonemas nas palavras, por isso, é importante que ela possa ser ampliada e realizada mais vezes.

<sup>2</sup> As letras maiúsculas foram empregas apenas para indicar a troca de fonemas.

## OFICINA 11: Consciência fonêmica e as relações grafofonêmicas (manipulação e transposição)

Atividade retirada de Capovilla e Seabra (2011, pg. 142), com algumas alterações.

**Objetivo:** Pronunciar e manipular fonemas, e perceber relações fonemas e grafemas.

**Material:** Alfabeto móvel.

**Descrição da atividade:** O professor deve levar letras do alfabeto, que podem ser confeccionadas em papel cartão, para serem disponibilizadas aos alunos. Antes da atividade, faça uma revisão sobre o conceito de fonema, destacando que as palavras são constituídas por partes menores que a sílaba. É preciso também, que os alunos entendam a diferença entre os fonemas (sons) e os grafemas (letras ou grupos de letras).

### Atividades

1º) Agora eu vou mostrar para vocês como as palavras têm partes menores que as sílabas. Olhem essas letras aqui. A - I, essas letras formam a palavra 'ai'. Essa palavra tem duas partes: /aaa-iii/, repitam: /aaa-iii/. Na escrita, cada parte é uma letra. Quando falamos, cada parte é um som que produzimos. Agora vejam a palavra 'má', /m - á/. Também tem duas partes: /mmm-aaa/. Repitam: /mmm-aaa/.

2º) Agora eu vou falar uma palavra para cada um de vocês e vou colocar as letras que a formam na ordem correta. Cada um vai mover as letras e vai falar os sons correspondentes de cada palavra. Depois, todos juntos vão repetir os sons e depois a palavra. (o professor pode utilizar as sugestões abaixo para desenvolver a atividade)

eu	só	sua	meu	fê	via	lá	sopa	mola	sino
lata	jato	nave	luva	ave	chama	pato	prato	faca	lua

3º) Agora, nós vamos trocar a posição das letras e pronunciar cada som, e, em seguida, a palavra ou pseudopalavra que resultou da mudança das letras, ou posição dos sons.

**Professor:** Discuta com os alunos:

[Vocês viram que as palavras têm partes menores ainda que as sílabas. São os sons das letras. É difícil falar os sons separadamente, mas nós conseguimos. Juntando os sons nós formamos

as sílabas. Cada letra representa um som. Se nós trocarmos a posição delas na palavra, ou os sons quando pronunciamos, vamos formar novas palavras, ou pseudopalavras].

Os alunos devem perceber que as letras, em cada palavra, precisam ter uma ordem própria. Se mudarmos, podemos formar novas palavras. Por isso, é importante que estejamos sempre atentos na hora de escrever ou ler uma palavra porque se trocamos uma “letrinha” apenas, temos uma pronúncia diferente e até mesmo uma palavra diferente.

*É bom saber: Pseudopalavras (ou palavras falsas) são sequências de caracteres que compõem um todo pronunciável, mas carente de significado (SEABRA, 2010, p. 7).*

**OFICINA 12: Consciência fonêmica e as relações grafo-fonêmicas (Síntese Fonêmica)**

De acordo com Capovilla e Seabra (2011, p. 150.).

**Objetivo:** Unir fonemas, a fim de produzir palavras e inventar palavras.**Material necessário:** sem indicação.**Descrição da atividade:** Sugerimos um jogo de produção de palavras a partir de sons indicados pelo professor. Os alunos precisam ficar atentos para unir os fonemas e formar as palavras.**Atividades**

1º) Agora eu vou somente falar os sons de palavras para vocês, e vocês devem adivinhar qual é a palavra. Eu vou falar uma sequência de sons para cada um de vocês. Por exemplo, se eu falar /o-ss-o/, juntando vai dar: /osso/. Entenderam? Repitam comigo: /o-ss-o/, /osso/. Agora vocês:

/e-i/	/i-r/	/o-s/	/o-u/
/a-s/	/a-r/	/e-s/	/a-u/

2º) Agora nós vamos aumentar um pouquinho o grau de dificuldade. Vou falar uma sequência de três sons.

/s-e-i/	/m-e-u/	/v-a-i/	/f-a-z/
/r-e-i/	/s-o-u/	/l-e-i/	/d-e-u/

3º) Agora nós vamos aumentar um pouquinho o grau de dificuldade. Vou falar uma sequência de quatro sons.

/s-e-d-e/	/t-e-l-a/	/c-o-x-a/	/s-o-p-a/
/r-o-d-a/	/p-e-n-a/	/j-o-g-o/	/c-a-m-a/

4º) Agora vamos tentar fazer a mesma coisa, só que as palavras que eu vou falar para vocês não existem, foram inventadas.

g-u-n-e/	/n-a-p-e/	/c-o-v-i/	/f-e-l-u/
/p-u-j-a/	/z-a-b-o/	/p-o-c-a/	/c-a-n-e/

**Professor:** Discuta com os alunos:

[Vocês viram que nós podemos juntar vários sons e formar uma palavra. Quando nós juntamos /e/ com /u/, deu /eu/. Quando nós juntamos /s/, /o/, /g/ e /o/, deu /jogo/. Então, nós podemos juntar os sons para formar palavras que existem e também palavras que não existem].

Verifique, através de questionamentos orais, se os alunos compreenderam o conteúdo trabalhado.

**OFICINA 13: Consciência fonêmica (adição e subtração de fonemas)**

Atividade adaptada de Capovilla e Seabra (2011, p.151)

**Objetivo:** Adicionar e subtrair fonemas; perceber a composição das palavras a partir das sílabas e dos fonemas.

**Materiais:** Fichas com palavras, cartões coloridos e formas geométricas.

**Descrição da atividade:** Sugerimos a confecção de cartelas representando formas geométricas, assim como fichas com palavras, sílabas e letras do alfabeto. O aluno deve perceber a relação entre as letras (escrita) e os sons que produzimos ao pronunciar as palavras.

Dentro dos cartões, devem ser inseridas formas geométricas representando os fonemas. O professor deve chamar a atenção dos alunos para que percebam a estrutura composicional de cada palavra. Primeiramente, devem observar as sílabas e depois as letras que formam cada sílaba. Em seguida, os alunos devem apontar as letras e pronunciar cada fonema que são representados por elas. Por fim, o professor indica um som que deve ser retirado da palavra e pede para o aluno pronunciar a palavra resultante da subtração dos fonemas (retirar as formas geométricas que representam os fonemas.) Deve ser feito, também, o inverso, acrescentando fonemas e pronunciando a nova palavra formada.

**Atividade**

1º) Hoje nós vamos fazer um jogo com cartões. Eu vou mostrar para vocês as palavras separadas nas suas partes maiores, as sílabas, e nas suas partes menores, as letras. Já vimos que as letras representam, na escrita, os sons da fala. Então, eu vou tirar um pedacinho e quero que vocês digam como vai ficar a palavra. Por exemplo, a palavra /bater/. São dois pedacinhos maiores /ba/ e /ter/, que são essas cartolinas coloridas. [Colocar dois pedaços de cartolina de cores diferentes].



B A



T E R

Mas cada pedaço desses tem pedaços ainda menores: as letras, que representam os sons. Então, dentro de /ba/ existem dois sons: /bbb-aaa/. Então, vou colocar duas formas aqui.

[colocar duas formas geométricas sobre o primeiro pedaço de cartolina] E a segunda parte, /ter/ tem três pedaços, certo? /ttt-eee-rrr/. Então, vou colocar três formas aqui.

[Colocar três formas geométricas sobre o segundo pedaço de cartolina].



B A



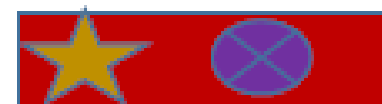
T E R

Então temos: /bbb-aaa-ttt-eee-rrr/. Repitam comigo: /bbb-aaa-ttt-eee-rrr/.

Agora como ficaria essa palavra 'bater' se eu tirar esse bloco aqui do fim, que representa o /rrr/? [Perguntar às crianças o que elas acham]. Ficaria /bate/. Era /baterrr/, ficou, /bate/



B A



T E

2º) Agora vamos fazer a mesma coisa com outras palavras. [Deixar os dois cartões à vista do aluno. O professor, então, fala a palavra e coloca o número de formas geométricas necessárias para representar cada fonema da palavra, distribuindo-as sobre os cartões. O professor diz, então, qual fonema deve ser retirado, e o aluno deverá pronunciar a palavra].

Sugestão de palavras a serem usadas.

/ga-tas/ - /s/ 'gata'	/no-ssa/ - /a/ 'nós'	/e-mas/ - /e/ 'mas'
/mi-lha/ - /m/ 'ilha'	/fal-so/ - /l/ 'faço'	/mar-ço/ /r/ 'maço'
/bo-ca/ - /c/ 'boa'	pru-ma - /r/ 'puma'	/bran-co/ - /r/ 'banco'

**Professor:** Sugerimos que ao trabalhar com a palavra 'falso' seja conversado com os alunos sobre a representação escrita dessa palavra, pois se fôssemos levar em consideração a escrita, a palavra resultante da subtração da letra <l> seria 'faso' uma não palavra, mas como tratamos aqui da subtração de fonemas, a palavra resultante é 'faço'. Aqui o professor deve aproveitar para explicitar as regras de descodificação do fonema /s/ e algumas de suas possibilidades de realização. Neste caso, específico, a letra <s> na não palavra 'faso' é decorrente da regra: a letra <s> entre duas vogais representa o som, ou fonema /z/. Essa regra é determinada pelo contexto em que a letra aparece, no caso, entre vogais. Outro ponto que pode ser trabalhado aqui, é a representação do fonema /s/ por letras diferentes do alfabeto, como é o caso da palavra 'faço' onde o fonema /s/ é representado pela letra <ç>. Sugerimos que sejam trabalhadas as relações de concorrência fonêmica, ou seja, quando mais de uma letra pode

representar o mesmo som, as atividades podem ser estendidas a outras oficinas. Veja mais detalhes na seção é bom saber.

3º) Agora vamos fazer quase igual, só que vamos dizer como fica a palavra se nós colocarmos um pedacinho a mais nela. Por exemplo, a palavra 'mato'. São dois pedaços maiores /ma-to/, que são essas cartolinas coloridas. [Colocar dois pedaços de cartolinas de cores diferentes] Mas, cada pedaço desses têm pedaços ainda menores: os sons. Então, dentro de /ma/ existem dois sons: /mmm-aaa/. Então, vou colocar duas formas geométricas sobre o primeiro pedaço de cartolina. E a segunda parte /to/. Tem dois pedaços, certo? /ttt-ooo/. Então vou colocar duas formas geométricas aqui. [Colocar duas formas geométricas sobre o segundo pedaço de cartolina].

Então temos: /mmm-aaa-ttt-ooo/. Repitam comigo: /mmm-aaa-ttt-ooo/.

Agora como fica essa palavra 'mato' se eu colocar um bloco aqui no fim, que é o /sss/? Fica /matos/. Era /mato/, ficou /matos/.

Agora vamos fazer a mesma coisa com outras palavras.

/ti-ra/ + /r/ no fim 'tirar'	/ca-sa / + /l/ no fim 'casal'
/mo-ra/ + /a/ no começo 'amora'	/al-ta/ + /f/ no começo 'falta'
/ga-ta/ + /s/ no meio 'gasta'	po-te/ + /r/ no meio 'porte'
/pi-o/ + /z/ no meio 'piso' <sup>9</sup>	/bra-ço/ + /a/ no começo 'abraço'

**Professor:** É necessário avaliar se os alunos compreenderam as regras de correspondência entre grafemas e fonemas pois elas são fundamentais para automatizar o processo de descodificação. Este aspecto pode ser observado principalmente, nas produções escritas dos alunos.

*É bom saber: O grafema "s" representará o fonema "s" quando estiver no início do vocábulo, como em "sapo" ou quando em início da sílaba, estiver depois das letras "n", "l" ou "r" como em "ganço", "bolsa" e "urso".*

*O grafema "s" representará o fonema "z" quando estiver entre as letras que representam as vogais ou semivogais, como em "mesa", "deusa", "casual", "Ásia". (SCLLAR-CABRAL 2003, p. 85).*

<sup>9</sup> Aqui novamente é importante explicitar a regra de realização do fonema /z/ dependente do contexto.



**OFICINA 14: Consciência fonêmica (contagem e manipulação de fonemas)**

De acordo com Seabra, (2011, p. 154)

**Objetivo:** Usar formas geométricas para representar fonemas e manipulá-los. Identificar e contar o número de fonema em palavras.

**Materiais:** Formas geométricas e fichas com palavras.

**Descrição da atividade:** O professor deve providenciar algumas formas geométricas para que os alunos possam manipular e formar sílabas e palavras a partir da combinação dos fonemas (representados pelas formas geométricas). Pode iniciar a partir da palavra “bater” (usada na oficina anterior). A atividade deve proporcionar a participação de todos os alunos.

**Atividades**

1º) Agora vamos fazer um jogo com as formas geométricas que vou disponibilizar para vocês. Eu vou dizer uma palavra e vocês irão representá-las. Essas formas geométricas serão os sons que formam essas palavras e vocês deverão organizá-las de forma que a palavra fique correta. É necessário prestar bastante atenção! Tem que colocar o número correto de sons e na ordem correta também. Se a palavra ficar incorreta, os colegas podem ajudar! Depois que colocarem o número de sons, vocês deverão retirar um desses sons e dizer que palavra ficou. Entretanto, quem vai indicar o som que será retirado, será um dos colegas e não eu. Não tem problema se formar uma palavra que não existe.

Por exemplo, eu falo a palavra /fica/, e aí um de vocês vai ter que colocar as formas geométricas e falar cada som da palavra /ff-ii-cc-aa/. Aí um outro de vocês vai dizer qual som tirar, por exemplo tirar o /ff/. Então, o primeiro vai tirar essa forma aqui [tirar o /f/ e vai dizer como fica, no caso /ii-cc-ca/.

[Deixar os cartões à vista dos alunos. O professor, então, fala uma palavra, e um dos alunos deve selecionar o número de formas geométricas necessárias para representar cada fonema da palavra, distribuindo-as sobre os cartões. Outro aluno, então, escolhe um fonema para ser retirado, e o primeiro aluno deve retirar a forma geométrica correspondente ao fonema e falar qual é a palavra resultante].

/moça/	/fila/	/passo/	/casa/
/gola/	/fino/	/rede/	luta

Muito bom! Agora vocês vão colocar novamente as formas geométricas para a palavra que eu disser, mas, um colega vai dizer um som diferente que deverá ser colocado na palavra, e indicar a posição em que este deve ser inserido.

Vejamos, eu falo a palavra /pato/, e aí um de vocês vai ter que colocar as formas e falar cada som da palavra separadamente. No caso, precisamos de quatro formas, e fica assim: /ppp-aaa-ttt-ooo/. [As crianças devem falar cada fonema]. Outro de vocês vai dizer um som para colocar e vai apontar o lugar em que deve ser colocado.

Por exemplo, colocar /sss/ no fim. Então, o primeiro vai colocar mais uma forma aqui. [colocar uma outra forma geométrica no final] e vai dizer como fica, no caso /ppp-aaa-ttt-ooo-sss/. Agora cada um de vocês vai colocar as formas geométricas para a palavra que eu disser, e vai dizer os sons separadamente. Então, um colega vai dizer um som para colocar e onde ele deve ser colocado.

Sugestão de palavras

/vaca/	/sopa/	/ruça/	/figo/
/caju/	/rabo/	/tudo/	/cola/

**Professor:** Discuta com os alunos a fim saber se eles compreenderam o que ocorreu ao colocarem e tirarem sons das palavras que já existem. Pois eles devem perceber que quando nós colocamos ou tiramos um som, formamos uma palavra diferente.

**OFICINA 15: Consciência fonêmica (inversão de fonemas)**

De acordo com Capovilla e Seabra (2011, p. 156)

**Objetivo:** Formar palavras e inventar palavras a partir da inversão de fonemas; perceber que o processo de inversão de fonemas pode resultar em palavras novas.

**Materiais necessários:** Formas geométricas.

**Descrição da atividade:** O professor deve mostrar aos alunos algumas formas geométricas, confeccionadas em papel cartão, e ressaltar que elas irão representar os fonemas das palavras que serão formadas.

**Atividades**

1º) Agora nós vamos ler as palavras de trás para a frente. Vai ser assim, eu vou dizer uma palavra. Vou escolher um de vocês para colocar as formas geométricas, uma para cada som. Depois vou escolher outro de vocês para falar a palavra de trás para frente, som, por som. Por exemplo, a palavra /as/. Eu vou colocar as formas geométricas. São duas: /aaa—sss/. [Apontar para cada forma geométrica dizendo o fonema correspondente].

A	S
---	---

Repitam: /aaa-sss/. Agora eu vou ler de trás pra frente, vai ficar: /sss-aaa/, que dá /sa/. [Apontar para as formas geométricas correspondentes, mostrando a inversão]. Pronunciando de traz para frente formou uma nova palavra. Agora vocês! Eu vou falar a palavra e vocês vão colocar o número de formas geométricas necessárias para mapear os fonemas da palavra. Depois, vou escolher outro de vocês para dizer os fonemas na ordem invertida e, finalmente, falar qual palavra foi formada.

Palavras sugeridas

/ós/ 'só'	/ai/ 'ia'	/és/ 'se'	/au/ 'ua'
/ei/ 'ie'	/olé/ 'elo'	/oca/ 'aco'	/ari/ 'ira'
/ava/ 'uva'	/óva/ 'avó'	/sala/ 'alas'	cama 'amac'

**Professor:** Discuta com os alunos:

[Vocês viram que nós podemos falar as palavras de trás para frente. Nós invertemos os sons da palavra, e formamos uma nova palavra! Nós sempre podemos ler as palavras de trás para frente, mas é preciso observar que em alguns casos o resultado não será uma palavra existente

na língua. Isso porque é preciso combinar os fonemas em sílabas e há combinações que não são permitidas].

Aproveite para trabalhar algumas regras fonotáticas do português, ampliando assim, o conhecimento dos alunos sobre as estruturas silábicas das palavras.

## CONCLUINDO...

É importante que no desenvolvimento das atividades, o professor (a) não desconsidere o caráter lúdico, imprimindo, a cada atividade um tom de brincadeira, motivando a participação dos alunos, pois como tratamos de aspectos estruturais da língua, na maioria das vezes, o trabalho acaba sendo cansativo e pouco proveitoso. Tratar, portanto com ludicidade estas tarefas, contribui para uma aprendizagem prazerosa.

Esperamos que essas sugestões possam contribuir, com o trabalho do professor em sala de aula e melhorar a fluência e a precisão leitoras de alunos que se encontrem fora da faixa etária. Destacamos ainda, que os aspectos tratados aqui, fazem parte de um processo muito mais amplo que é a aquisição da leitura. Além disso, mais importante que a decoreção de regras sobre o funcionamento da língua, é a possibilidade de reflexão e utilização dessas regras de forma consciente e segura, no contexto real de comunicação.

## REFERÊNCIAS

ALVES, U. K. O que é consciência fonológica. In: LAMPRECHT, R. R. (Org.). *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

CAPOVILLA e SEABRA, A. G. *et al.* *Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica*. 6. ed. São Paulo: Memnon, 2011.

CARVALHO, W. J. A. *O desenvolvimento da consciência fonológica: da sensibilidade à consciência plena das unidades fonológicas*. 2003. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia Instituto de Letras Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Salvador, BA: 2003.

BLANCO-DUTRA, A. P. Instrumentos de avaliação de consciência fonológica. In: LAMPRECHT, R. R. (Org.). *Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p.43-55.

FOSCARINI, S. F. S. *Os efeitos da decodificação fonológica e a teoria de autoensino: um estudo de aprendizes do quinto ano do ensino fundamental*. 2015. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Letras da Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

KATO, M. A. *No Mundo da escrita – Uma perspectiva psicolinguística*. Editora Ática, São Paulo: 1998.

LAMPRECHT, Regina Ritter. *et al.* *Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MATZENAUER, C. L. B. Bases para o entendimento da aquisição fonológica. In: LAMPRECHT, R. R. (Org.). *Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 33-58.

OLIVEIRA, Demerval da Hora. "Fonética e fonologia." *UFPB Virtual*. 2009. Disponível em [http://www.cchla.ufpb.br/cdv/images/docs/modulos/p2/p2\\_1.pdf](http://www.cchla.ufpb.br/cdv/images/docs/modulos/p2/p2_1.pdf). Acesso em: 15 de maio, 2016.

SANTOS, L. F. Sugestões de atividades linguístico-pedagógicas para o desenvolvimento da consciência fonológica e para a aquisição da escrita. In: GONÇALVES, Geovana Ferreira, et. al. *Estudos em aquisição fonológica*. Pelotas: Editora Universitária, UFPel, 2011.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. *Princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. – São Paulo: Contexto, 2003.

SEABRA, A. G. *Teste Competência de leitura de Palavras e Pseudopalavras: (TCLPP)*. São Paulo: Memnon, 2010.

SELKIRK, E. Syllables. In: HULST, H. V. D.; SMITH, N. (Eds.). *The structure of phonological representations*, 1982. p. 337-383.

## CONSULTA A SITES E BLOGS

CACANHOTO, Adriana. **Fico assim sem você**. Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/adriana-cacanhoto/fico-assim-sem-voce.html>.

FERREIRA, Hércules da Silva Xavier. **Cantaíada e poesia**. 12, mai. 2012. Disponível em: <https://poemia.wordpress.com/tag/patativa-do-assare/>. Acesso em: 15/10/2015.

LENTZ, Guilherme. **O santo do monte** (Cecília Meireles). Três Cecílias de Maristas. 16 nov. 2008. [Blog]. Disponível em: <http://ceciliamarista.blogspot.com.br/2008/11/o-santo-no-monte.html>>. Acesso em: 09 out. 2015

**O BURRO MORTO. Piadas Curtas**. Disponível em: <http://www.piadascurtas.com.br/o-burro-morto/>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

## **ANEXOS**



**ANEXO A – Conto: “O menino e o padre” (texto do aluno)****O Menino e o Padre**

Um padre andava pelo sertão, e como estava com muita sede, aproximou-se duma cabana e chamou por alguém de dentro.

Veio então lhe atender um menino muito mirrado.

- Bom dia meu filho, você não tem por aí uma aguinha aqui pro padre?

- Água tem não senhor, aqui só tem um pote cheio de garapa de açúcar! Se o senhor quiser... - disse o menino.

- Serve, vá buscar. - pediu-lhe o padre.

E o menino trouxe a garapa dentro de uma cabaça. O padre bebeu bastante e o menino ofereceu mais. Meio desconfiado, mas como estava com muita sede o padre aceitou.

Depois de beber, o padre curioso perguntou ao menino:

- Me diga uma coisa, sua mãe não vai brigar com você por causa dessa garapa? - Briga não senhor. Ela não quer mais essa garapa, porque tinha uma barata morta dentro do pote.

Surpreso e revoltado, o padre atira a cabaça no chão e esta se quebra em mil pedaços. E furioso ele exclama.

- Moleque danado, por que não me avisou antes?

O menino olhou desesperado para o padre, e então disse em tom de lamento:

- Agora sim eu vou levar uma surra das grandes; o senhor acaba de quebrar a cabacinha de vovó fazer xixi dentro!

Disponível em: <http://www.sitededicas.com.br>

**ANEXO B – CONFIAS, Consciência fonológica: instrumento de avaliação sequencial**

SRRG.00

**CONFIAS****CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA:  
INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO SEQUENCIAL**

Sônia Moojen (Coord.); Regina Lamprecht; Rosângela Marostega Santos; Gabriela Menezes Freitas; Raquel Brodacz; Maity Siqueira; Adriana Corrêa Costa; Elisabet Guarda.

**CADERNO DE APLICAÇÃO****INSTRUÇÕES**

I - NÍVEL DA SÍLABA: CONJUNTO DE 9 TAREFAS

II - NÍVEL DO FONEMA: CONJUNTO DE 7 TAREFAS

O APLICADOR DEVERÁ SEGUIR AS INSTRUÇÕES DESCRITAS EM CADA TAREFA E ANOTAR AS RESPOSTAS DA CRIANÇA NO PROTOCOLO DE RESPOSTAS.



© 2003, 2008 Casapsi Livraria e Editora Ltda

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra para qualquer finalidade. Todos os direitos reservados.  
Rua Simão Álvares, 1020 – Pinheiros – São Paulo/SP – Brasil  
CEP 05417-020 – Tel.: (11) 3034 3600 – www.casadopsicologo.com.br

O presente Caderno de Aplicação é impresso em cores. Caso desconfie de sua autenticidade, ligue para (11) 3034-3600.

## (S) NÍVEL DA SÍLABA

## S 1 – Síntese

<p>“Nós vamos brincar com os sons das palavras. Eu vou dizer uma palavra separada em pedaços: so-pa. Que palavra eu disse?”</p> <p>Pronuncie a palavra ‘sopa’ com um breve intervalo entre cada sílaba: so – pa.</p> <p>“E agora pi – ja – ma. Que palavra eu disse?”</p> <p><b>Exemplos:</b> so – pa = sopa pi – ja – ma = pijama</p>	<b>Palavras-alvo</b>
	bi – co sor – ve – te má – gi – co e – le – fan – te

## S 2 – Segmentação

<p>“Agora eu vou dizer uma palavra e quero que você separe em pedaços: sala.”</p> <p>“E esta outra: urubu”.</p> <p><b>Exemplos:</b> sala = sa – la urubu = u – ru – bu</p>	<b>Palavras-alvo</b>
	gato abacaxi cachorro escova

## S 3 – Identificação de sílaba inicial

	Desenhos	Alternativas
<p>“Que desenho é este? (cobra). Agora eu vou dizer 3 palavras. Qual delas começa como cobra?”</p> <p>Caso a criança não entenda, auxilie na identificação da sílaba inicial dos exemplos.</p> <p><b>Exemplos:</b> cobra      <i>copo</i> – time – loja garrafa    foguete – <i>galinha</i> – caderno</p>	faça pipoca cabide cenoura	<i>fada</i> – vaso – lata sapato – <i>piscina</i> – bigode bandeira – palito – <i>carroça</i> raposa – <i>semana</i> – chinelo

## S 4 – Identificação de rima

	Desenhos	Alternativas
<p>“Que desenho é este? (mão) Eu vou dizer 3 palavras e quero que você me diga qual delas termina (ou rima) como mão.”</p> <p><b>Exemplos:</b> mão      sal – <i>cão</i> – luz aranha    <i>montanha</i> – umbigo – carrinho</p>	flor martelo abelha coração	pão – <i>dor</i> – trem morango – tapete – <i>castelo</i> relógio – <i>orelha</i> – vestido armazém – carnaval – <i>injeção</i>

**S 5 – Produção de palavra com a sílaba dada**

<p><b>“Que palavra começa com ‘pa’?”</b></p> <p><b>Exemplos:</b> pa = papai, pacote ja = jarra, Japão</p>	<b>Sílabas-alvo</b>
	ca ba pi so

**S 6 – Identificação de sílaba medial**

<p><b>“Que desenho é este? (girafa) Qual é o pedaço (ou sílaba) do meio da palavra girafa? (‘ra’). Eu vou dizer 3 palavras e só uma tem o pedaço (ou sílaba) do meio igual ao de ‘girafa’. Qual é?”</b></p> <p>Aguarde que a criança evoque a sílaba do meio, antes de dizer as 3 palavras. Auxilie a evocação das sílabas do meio nos exemplos.</p> <p><b>Exemplos:</b> girafa    <i>pirata</i> – panela – dinheiro camelo    colega – <i>vermelho</i> – bolacha</p> <p style="text-align: right;">***</p>	<b>Desenhos</b>	<b>Alternativas</b>
	tomate palhaço cavalo jacaré	fumaça – lanterna – espeto mochila – caneta – <i>telhado</i> soldado – <i>gravata</i> – vizinho avental – <i>macarrão</i> – dominó

**S 7 – Produção de rima**

<p><b>“Que desenho é este? (chapéu) Que outra palavra termina (ou rima) como chapéu?”</b></p> <p><b>Exemplos:</b> chapéu = céu, véu (dependendo da região, estarão corretas respostas como ‘hotel’, ‘pastel’). pente = quente, dente</p>	<b>Desenhos</b>
	balão café rato bola

\*\*\* Se necessário, ajude a criança movendo fichas correspondentes ao número de sílabas ou fonemas.

**S 8 – Exclusão**

<p><i>“Se eu tirar ‘so’ de socorro fica? (corro)</i>  <i>“Se eu tirar ‘be’ de cabelo fica? (calo)</i></p> <p><b>Exemplos:</b>  socorro = corro  cabelo = calo</p>	<p style="text-align: center;"><b>Palavras-alvo</b></p> “ci” de cipó “pi” de piolho “es” de escola “té” de pateta “ve” de gaveta “le” de pele “to” de gasto ... “cól” de caracol
---	---

**S 9 – Transposição**

<p><i>“Eu vou dizer uma palavra que não existe. Essa palavra tem dois pedaços (ou sílabas) e você vai trocar os pedaços: diga primeiro o pedaço do fim e depois o pedaço do começo. Você vai descobrir uma palavra que existe. Assim: darró fica? (roda). Chobí fica? (bicho)”.</i></p> <p>Aguarde a resposta da criança para ter certeza de que ela entendeu a tarefa de transposição.</p> <p><b>Exemplos:</b>  darró = roda  chobí = bicho</p>	<p style="text-align: center;"><b>Palavras-alvo</b></p> tapór lhomí cafó valú ...
--	---

... Se necessário, ajude a criança movendo fichas correspondentes ao número de sílabas ou fonemas.

**(F) NÍVEL DO FONEMA****F 1 – Produção de palavra que inicia com o som dado**

<p><b>“Eu vou dizer um som e você vai me dizer uma palavra que comece com esse som.”</b></p> <p>Observação: o som de [ʒ] corresponde ao ‘g’ e ao ‘j’ (gente, jóia); o som de [ʃ] corresponde ao ‘ch’ e ao ‘x’ (chave, xícara).</p> <p><b>Exemplos:</b> [a] = amigo, agulha [f] = feijão, família</p>	<p><b>Sons-alvo</b></p> <p>[ʒ]</p> <p>[v]</p> <p>[ʃ]</p> <p>[s]</p>
--	---

**F 2 – Identificação de fonema inicial**

<p><b>“Que desenho é este? (sino). Agora eu vou dizer 3 palavras. Uma delas começa com o mesmo som da palavra ‘sino’. Descubra qual é a palavra.”</b></p> <p><b>Exemplos:</b> sino     <i>sede</i> – chuva – gema bota     galo – <i>banco</i> – pêra</p>	<b>Desenhos</b>	<b>Alternativas</b>
	urso folha macaco dedo	ovo – bolo – <i>unha</i> vela – <i>figo</i> – cola <i>menino</i> – presente – salada <i>doce</i> – sapo – linha

**F 3 – Identificação de fonema final**

<p><b>“Que desenho é este? (janela) Eu vou dizer 3 palavras. Uma delas termina com o mesmo som de ‘janela’. Descubra qual é a palavra.”</b></p> <p><b>Exemplos:</b> janela    xarope – sorriso – <i>farinha</i> chave     <i>pele</i> – cama – lobo</p>	<b>Desenhos</b>	<b>Alternativas</b>
	lápiz tambor piano escada	pedra – garfo – <i>férias</i> nariz – <i>colher</i> – manhã criança – cidade – <i>banheiro</i> <i>cabeça</i> – parede – morcego

**F 4 – Exclusão**

<p><b>“Se eu tirar o som [ʃ] da palavra ‘chama’ fica?” (ama)</b> <b>“Se eu tirar o som [r] da palavra ‘barba’ fica?” (baba)</b></p> <p><b>Exemplos:</b> som [ʃ] de chama = ama som [r] de barba = baba</p>	<b>Palavras-alvo</b>
	som [r] de mar som [ʒ] de jaula som [v] de vida som [s] de pasta som [a] de peça som [u] de viúva



## F 5 – Síntese

<p><i>“A palavra Eva tem estes sons: E – V – A . Eu vou dizer uns sons, e você vai descobrir que palavra eles formam.”</i></p> <p>Pronuncie <b>os sons</b> com um breve intervalo entre cada um deles. A pronúncia deve ser curta para que não se tornem sílabas. Por exemplo, o som de [z] deve ser produzido como ‘zzz’ e não como ‘zã’.</p> <p>Na palavra “giz” o “z” tem som de [s].</p> <p><b>Exemplos:</b> E – v – a = Eva m – e – s – a = mesa</p> <p style="text-align: right;">...</p>	Palavras-alvo
	<p>g – i – z u – v – a a – s – a m – a – l – a</p>

## F 6 – Segmentação

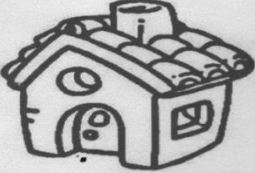
<p><i>“Agora você vai falar os sons das palavras.”</i></p> <p><b>Exemplos:</b> vó = v – ó lua = l – u – a</p> <p style="text-align: right;">...</p>	Palavras-alvo
	<p>chá osso lixo mola</p>

## F 7 – Transposição

<p>Este item, devido à sua complexidade, gera dificuldade tanto na aplicação quanto no entendimento da ordem por parte da criança. Sugere-se o uso de fichas durante toda a aplicação, conforme o seguinte procedimento:</p> <p>1º) diga as palavras inventadas, deslizando o dedo sobre as fichas;</p> <p>2º) diga os sons isoladamente, apontando uma ficha por vez;</p> <p>3º) solicite que a criança diga os sons de trás para diante, juntando-os para formar uma palavra que exista.</p> <p><i>“Agora nós vamos falar de trás para diante. Eu vou dizer uma palavra esquisita como ‘amú’. Ela tem três sons: a – m – u. Se você disser os sons de trás para diante nós vamos achar uma palavra que existe: ‘uma’. E a palavra esquisita ‘ica’ – se dissermos os sons desta palavra de trás para diante, que palavra formaríamos? (‘aqui’).”</i></p> <p><b>Exemplos:</b> amú = uma ica = aqui</p> <p style="text-align: right;">...</p>	Palavras-alvo
	<p>alé (ela) óva (avó) ôla (alô) ias (sai)</p>

... Se necessário, ajude a criança movendo fichas correspondentes ao número de sílabas ou fonemas.

## ANEXO C: Oficina 1 (atividades dos alunos)




S: A  
AV C

COMPLETE A RIMA NO POEMA A CASA DE VINÍCIUS DE MORAES.

Era uma casa muito engraçada,  
Não tinha teto, não tinha nada  
Ninguém podia entrar nela, não  
Porque na casa não tinha chão.

Ninguém podia dormir na rede  
Porque na casa não tinha parede  
Ninguém podia fazer pipi  
Porque penico não tinha ali.

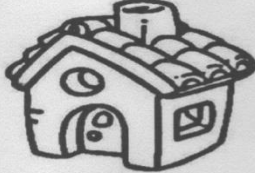
Mas era feita com muito esmero  
Na rua dos bobos, número zero



AV 05

A CASA  
VINÍCIUS DE MORAES

ERA UMA CASA MUITO ENGRAÇADA.  
NÃO TINHA TETO, NÃO TINHA NADA.  
NINGUÉM PODIA ENTRAR NELA, NÃO.  
PORQUE NA CASA NÃO TINHA CHÃO.  
NINGUÉM PODIA DORMIR NA REDE.  
PORQUE NA CASA NÃO TINHA PAREDE.  
NINGUÉM PODIA FAZER PIPI,  
PORQUE PENICO NÃO TINHA ALI.  
MAS ERA FEITA COM MUITO ESMERO.  
NA RUA DOS BOBOS, NÚMERO ZERO.




BV

COMPLETE A RIMA NO POEMA A CASA DE VINÍCIUS DE MORAES.

Era uma casa muito engraçada  
Não tinha teto, não tinha nada  
Ninguém podia entrar nela, não  
Porque na casa não tinha chão.

Ninguém podia dormir na rede  
Porque na casa não tinha parede  
Ninguém podia fazer pipi  
Porque penico não tinha ali.

Mas era feita com muito esmero  
Na rua dos bobos, número zero

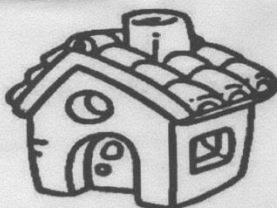


BV 08

A CASA  
VINÍCIUS DE MORAES

ERA UMA CASA MUITO ENGRAÇADA.  
NÃO TINHA TETO, NÃO TINHA NADA.  
NINGUÉM PODIA ENTRAR NELA, NÃO.  
PORQUE NA CASA NÃO TINHA CHÃO.  
NINGUÉM PODIA DORMIR NA REDE.  
PORQUE NA CASA NÃO TINHA PAREDE.  
NINGUÉM PODIA FAZER PIPI,  
PORQUE PENICO NÃO TINHA ALI.  
MAS ERA FEITA COM MUITO ESMERO.  
NA RUA DOS BOBOS, NÚMERO ZERO.





AV 04

COMPLETE A RIMA NO POEMA A CASA DE VINÍCIUS DE MORAES.

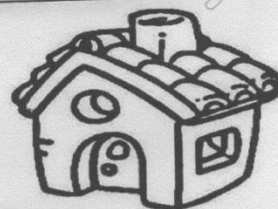
Era uma casa muito engraçada  
Não tinha teto, não tinha nada

Ninguém podia entrar nela, não  
Porque na casa não tinha chão.

Ninguém podia dormir na rede,  
Porque na casa não tinha parede

Ninguém podia fazer pipi  
Porque penico não tinha ali.

Mas era feita com muito esmero  
Na rua dos bobos, número zero

BM  
03

COMPLETE A RIMA NO POEMA A CASA DE VINÍCIUS DE MORAES.

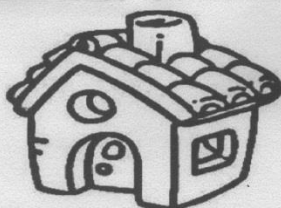
Era uma casa muito engraçada  
Não tinha teto, não tinha parede

Ninguém podia entrar nela, \_\_\_\_\_  
Porque na casa não tinha chão.

Ninguém podia dormir na rede  
Porque na casa não tinha \_\_\_\_\_.

Ninguém podia fazer \_\_\_\_\_  
Porque penico não tinha ali.

Mas era feita com muito esmero  
Na rua dos bobos, número \_\_\_\_\_.



AV 05

COMPLETE A RIMA NO POEMA A CASA DE VINÍCIUS DE MORAES.

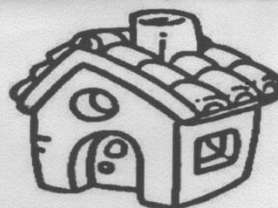
Era uma casa muito engraçada  
Não tinha teto, não tinha nada

Ninguém podia entrar nela, não  
Porque na casa não tinha chão.

Ninguém podia dormir na rede  
Porque na casa não tinha parede

Ninguém podia fazer pipi  
Porque penico não tinha ali.

Mas era feita com muito esmero  
Na rua dos bobos, número zero

BM  
02

COMPLETE A RIMA NO POEMA A CASA DE VINÍCIUS DE MORAES.

Era uma casa muito engraçada  
Não tinha teto, não tinha nada

Ninguém podia entrar nela, não  
Porque na casa não tinha chão.

Ninguém podia dormir na rede  
Porque na casa não tinha parede

Ninguém podia fazer pipi  
Porque penico não tinha ali.

Mas era feita com muito esmero  
Na rua dos bobos, número zero

ANEXO D: Oficina 2 (atividades dos alunos)

**COMPLETE A MÚSICA COM AS PALAVRAS QUE RIMAM**  
**Fico assim sem você (Adriana Calcanhoto)**

Avião sem asa/ Fogueira sem brasa  
Sou eu assim, sem você/ Futebol sem bola  
Piu-Piu sem passado/ Sou eu assim, sem você  
Por que é que tem que ser assim?  
Se o meu desejo não tem fim/ Eu te quero a todo instante  
Nem mil auto-falantes/ Vão poder falar por mim  
Amor sem beijinho/ Buchecha sem quadrado  
Sou eu assim sem você/ Circo sem palhaço  
Namoro sem abraço/ Sou eu assim sem você  
Tô louco pra te ver chegar/ Tô louco pra te ter nas mãos  
Deitar no teu abraço/ Retomar o abaco  
Que falta no meu coração/ Eu não existo longe de você  
E a solidão é o meu pior castigo/ Eu conto as horas pra poder te ver  
Mas o relógio tá de mal comigo/ Eu não existo longe de  
E a solidão é o meu pior castigo/ Eu conto as horas pra poder  
Mas o relógio tá de mal comigo/ Por quê? Por quê?  
Neném sem chupeta/ Romeu sem salada  
Sou eu assim, sem você/ Carro sem estrada  
Queijo sem queijo/ Sou eu assim, sem você  
Você  
Por que é que tem que ser assim? Se o meu desejo não t  
Eu te quero a todo instante/ Nem mil auto-falantes  
Vão poder falar por mim/ Eu não existo longe de você  
E a solidão é o meu pior castigo/ Eu conto as horas pra poder  
Mas o relógio tá de mal comigo/ Eu não existo longe de vo  
E a solidão é o meu pior castigo/ Eu conto as horas pra poder  
Mas o relógio tá de mal comigo

**COMPLETE A MÚSICA COM AS PALAVRAS QUE RIMAM**  
**Fico assim sem você (Adriana Calcanhoto)**

Avião sem asa/ Fogueira sem brasa  
Sou eu assim, sem você/ Futebol sem bola  
Piu-Piu sem passado/ Sou eu assim, sem você  
Por que é que tem que ser assim?  
Se o meu desejo não tem fim/ Eu te quero a todo instante  
Nem mil auto-falantes/ Vão poder falar por mim  
Amor sem beijinho/ Buchecha sem quadrado  
Sou eu assim sem você/ Circo sem palhaço  
Namoro sem abraço/ Sou eu assim sem você  
Tô louco pra te ver chegar/ Tô louco pra te ter nas mãos  
Deitar no teu abraço/ Retomar o abaco  
Que falta no meu coração/ Eu não existo longe de você  
E a solidão é o meu pior castigo/ Eu conto as horas pra poder te ver  
Mas o relógio tá de mal comigo/ Eu não existo longe de você  
E a solidão é o meu pior castigo/ Eu conto as horas pra poder te ver  
Mas o relógio tá de mal comigo/ Por quê? Por quê?  
Neném sem chupeta/ Romeu sem salada  
Sou eu assim, sem você/ Carro sem estrada  
Queijo sem queijo/ Sou eu assim, sem você  
Você  
Por que é que tem que ser assim? Se o meu desejo não tem fim  
Eu te quero a todo instante/ Nem mil auto-falantes  
Vão poder falar por mim/ Eu não existo longe de você  
E a solidão é o meu pior castigo/ Eu conto as horas pra poder te ver  
Mas o relógio tá de mal comigo/ Eu não existo longe de você  
E a solidão é o meu pior castigo/ Eu conto as horas pra poder te ver  
Mas o relógio tá de mal comigo

**COMPLETE A MÚSICA COM AS PALAVRAS QUE RIMAM**

**Fico assim sem você (Adriana Calcanhoto)**

Avião sem asa/ Fogueira sem brasa  
 Sou eu assim, sem você/ Futebol sem bola  
 Piu-Piu sem Esquela/ Sou eu assim, sem você  
 Por que é que tem que ser assim?  
 Se o meu desejo não tem Fim/ Eu te quero a todo instante  
 Nem mil auto-falantes/ Vão poder falar por mim  
 Amor sem beijinho/ Buchecha sem claudinho  
 Sou eu assim sem você/ Circo sem palhaço  
 Namoro sem abraço/ Sou eu assim sem você  
 Tô louco pra te ver chegar/ Tô louco pra te ter nas mãos  
 Deitar no teu abraço/ Retomar o relógio  
 Que falta no meu coração/ Eu não existo longe de você  
 E a solidão é o meu pior castigo/ Eu conto as horas pra poder te ver  
 Mas o relógio tá de mal comigo/ Eu não existo longe de você  
 E a solidão é o meu pior castigo/ Eu conto as horas pra poder te ver  
 Mas o relógio tá de mal comigo/ Por quê? Por quê?  
 Neném sem chupeta/ Romeu sem Julietta  
 Sou eu assim, sem você/ Carro sem estrada  
 Queijo sem queijo/ Sou eu assim, sem você  
 Você  
 Por que é que tem que ser assim?/ Se o meu desejo não tem fim  
 Eu te quero a todo instante/ Nem mil auto-falantes  
 Vão poder falar por mim/ Eu não existo longe de você  
 E a solidão é o meu pior castigo/ Eu conto as horas pra poder te ver  
 Mas o relógio tá de mal comigo/ Eu não existo longe de você  
 E a solidão é o meu pior castigo/ Eu conto as horas pra poder te ver  
 Mas o relógio tá de mal comigo

Bm  
02

ANEXO E: Oficina 3 (atividades dos alunos)

**A CASA**

13m 02

ESSA CASA É DE CACO,  
QUEM MORA NELA É O macaco

ESSA CASA TÃO BONITA,  
QUEM MORA NELA É A cabrita








ESSA CASA DE CIMENTO,  
QUEM MORA NELA É O cimento

ESSA CASA DE TELHA,  
QUEM MORA NELA É chelha

ESSA CASA DE LATA,  
QUEM MORA NELA É A lata

ESSA CASA É ELEGANTE,  
QUEM MORA NELA É O apante

EU DESCOBRI, DE REPENTE,  
QUE NÃO FALEI DE CASA DE gente

---

**A CASA**

13v 08

ESSA CASA É DE CACO,  
QUEM MORA NELA É O macaco

ESSA CASA TÃO BONITA,  
QUEM MORA NELA É A cabrita








ESSA CASA DE CIMENTO,  
QUEM MORA NELA É O cimento

ESSA CASA DE TELHA,  
QUEM MORA NELA É chelha

ESSA CASA DE LATA,  
QUEM MORA NELA É A lata

ESSA CASA É ELEGANTE,  
QUEM MORA NELA É O apante







EU DESCOBRI, DE REPENTE,  
QUE NÃO FALEI DE CASA DE gente

## ANEXO F: Oficina 3 (atividade complementar)

13U 07

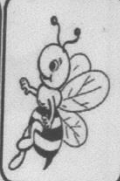





Vamos Rimar!

	Rima Com:	Telha <del>telha</del>
	Rima Com:	Tomate estudante Alfama Chocolate
	Rima Com:	Cipó - do s'po
	Rima Com:	Pastel mel metal
	Rima Com:	Pião Japão Armas
	Rima Com:	Japonês chaves









6m 02

Vamos Rimar!

	Rima Com:	PIZZA ABELHA OVELHA	Telha
	Rima Com:	CHOCOLATE ABACATE BLICATE	Tomate
	Rima Com:	PIZZA <del>PIZZA</del>	Cipó
	Rima Com:	PIZZA KATEL	Pastel
	Rima Com:	PIZZA VIAJÁ BUXAU	Piço
	Rima Com:	CHARRÉS DAPPES	Japones







Av 04

Vamos Rimar!

	Rima Com:	missões mamão aquadrado	Telha
	Rima Com:	Bom dia Bom dia Bom dia	Tomate
	Rima Com:	PIZZA Jogos cups	Cipó
	Rima Com:	Baqueal Baqueal	Pastel
	Rima Com:	PIZZA PIZZA PIZZA	Piço
	Rima Com:		Japones



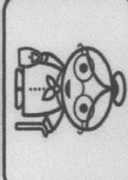



Vamos Rimar!

RM 01

	Rima Com:	vilha pilha vilha	Telha
	Rima Com:	mate paleas morte	Tomate
	Rima Com:	pe vite vite	Cipó
	Rima Com:	tel notas pastel	Pastel
	Rima Com:	pa carilheira pirão	Piço
	Rima Com:	ovel David papava	Japonês







Vamos Rimar!

AV 05

	Rima Com:	evilha vornassa siquadissima	Telha
	Rima Com:	Romassho sopasso Ropasso	Tomate
	Rima Com:	pe Lapasso epasso	Cipó
	Rima Com:	Rouvel Sarmul	Pastel
	Rima Com:	pa pa sais	Piço
	Rima Com:	Ximul	Japonês

Vamos Rimari







13m 03

	Rima Com:	<p>abellha telha abelha</p> <p style="text-align: right;">Telha</p>
	Rima Com:	<p>tomate apacate abacate</p> <p style="text-align: right;">Tomate</p>
	Rima Com:	<p>AVO KAVO cupo</p> <p style="text-align: right;">Cipó</p>
	Rima Com:	<p>pedra AVO Rapel</p> <p style="text-align: right;">Pastel Pião</p>
	Rima Com:	<p>Bob Japão Kado</p> <p style="text-align: right;">Pião</p>
	Rima Com:	<p>chadon Japões chaves</p> <p style="text-align: right;">Japões</p>

PROFESSORA:

Vamos Rimari

13u 08

	Rima Com:	<p>abelha cachaça cacha</p> <p style="text-align: right;">Telha</p>
	Rima Com:	<p>tomate apacate abacate</p> <p style="text-align: right;">Tomate</p>
	Rima Com:	<p>AVO KAVO cupo</p> <p style="text-align: right;">Cipó</p>
	Rima Com:	<p>pedra AVO Rapel</p> <p style="text-align: right;">Pastel</p>
	Rima Com:	<p>Bob Japão Kado</p> <p style="text-align: right;">Pião</p>
	Rima Com:	<p>chadon Japões chaves</p> <p style="text-align: right;">Japões</p>

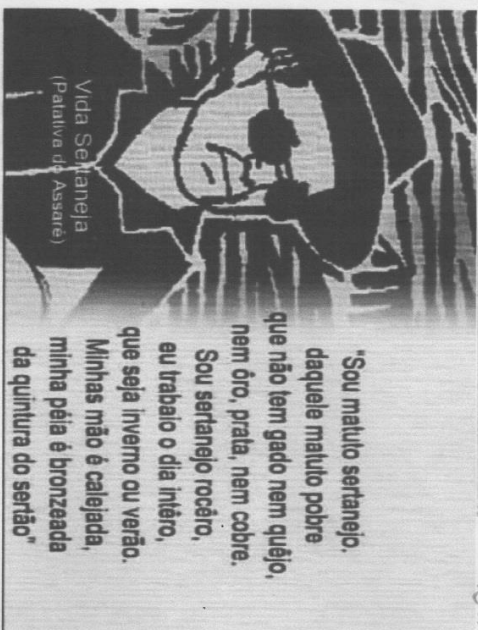


ANEXO G: Oficina 4 (atividades dos alunos)

**Patativa do Assaré**

Eu sou de uma terra que o povo padeece  
 Mas não esmorece e procura vencer.  
 Da terra querida, que a linda cabocla  
 De riso na boca zomba no sofrer  
 Não nego meu sangue, não nego meu nome  
 Olho para a fome, pergunto o que há?  
 Eu sou brasileiro, filho do Nordeste,  
 Sou cabra da Peste, sou do Ceará.

Viajar pela leitura  
 sem rumo, sem intenção.  
 Só para viver a aventura  
 que é ter um livro nas mãos.  
 É uma pena que só saiba disso  
 quem gosta de ler.  
 Experimental!  
 Assim sem compromisso,  
 você vai me entender.  
 Mergulhe de cabeça  
 na imaginação!



**"Sou matuto sertanejo,  
 daquele matuto pobre  
 que não tem gado nem queijo,  
 nem ôro, prata, nem cobre.  
 Sou sertanejo roceiro,  
 eu trabalho o dia inteiro,  
 que seja inverno ou verão.  
 Minhas mão é calejada,  
 minha péia é bronzeeada  
 da quintura do sertão"**

Vida Sertaneja  
(Patativa do Assaré)

BM 01

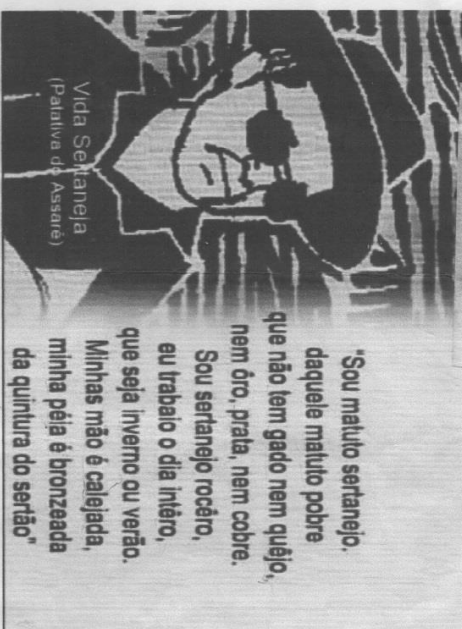
*Sertanejo - matuto  
 pobre - pobre  
 roceiro - colono  
 inverno - inverno  
 inverno - inverno  
 verão - verão*

---

**Patativa do Assaré**

Eu sou de uma terra que o povo padeece  
 Mas não esmorece e procura vencer.  
 Da terra querida, que a linda cabocla  
 De riso na boca zomba no sofrer  
 Não nego meu sangue, não nego meu nome  
 Olho para a fome, pergunto o que há?  
 Eu sou brasileiro, filho do Nordeste,  
 Sou cabra da Peste, sou do Ceará.

Viajar pela leitura  
 sem rumo, sem intenção.  
 Só para viver a aventura  
 que é ter um livro nas mãos.  
 É uma pena que só saiba disso  
 quem gosta de ler.  
 Experimental!  
 Assim sem compromisso,  
 você vai me entender.  
 Mergulhe de cabeça  
 na imaginação!



**"Sou matuto sertanejo,  
 daquele matuto pobre  
 que não tem gado nem queijo,  
 nem ôro, prata, nem cobre.  
 Sou sertanejo roceiro,  
 eu trabalho o dia inteiro,  
 que seja inverno ou verão.  
 Minhas mão é calejada,  
 minha péia é bronzeeada  
 da quintura do sertão"**

Vida Sertaneja  
(Patativa do Assaré)

*queijo = queijo  
 roceiro = roceiro  
 inverno = inverno  
 verão = verão  
 péia = pé*



Vida Sertaneja  
(Patativa de Assaré)

"Sou matuto sertanejo,  
daquela matuto pobre  
que não tem gado nem queijo,  
nem oro, prata, nem cobre.  
Sou sertanejo rocêiro,  
eu trabalho o dia intêiro,  
que seja inverno ou verão.  
Minhas mão é calejada,  
minha peia é bronzada  
da quintura do sertão"

*ROEISO*  
*BRANTEIRO*  
*TRABALHO*  
*PELE*

Patativa do Assaré

Eu sou de uma terra que o povo padece  
Mas não esmorece e procura vencer.  
Da terra querida, que a linda cabocla  
De riso na boca zomba no sofrer  
Não nego meu sangue, não nego meu nome  
Olho para a fome, pergunto o que há?  
Eu sou brasileiro, filho do Nordeste,  
Sou cabra da Peste, sou do Ceará.

*Queijo - Queijo*

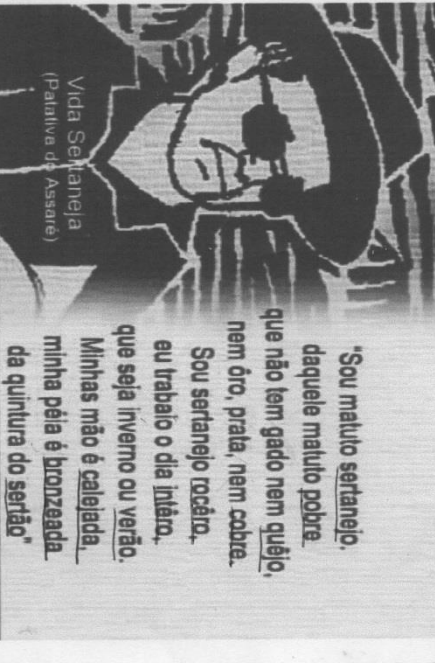
*Ôro - ouro Trabalho - Trabalho*

*rocêiro - rocêiro*

*Peia - Pele*

Viajar pela leitura

Viajar pela leitura  
sem rumo, sem intenção.  
Só para viver a aventura  
que é ter um livro nas mãos.  
É uma pena que só saiba disso  
quem gosta de ler.  
Experimental!  
Assim sem compromisso,  
você vai me entender.  
Mergulhe de cabeça  
na imaginação!



Vida Sertaneja  
(Patativa de Assaré)

"Sou matuto sertanejo,  
daquela matuto pobre,  
que não tem gado nem queijo,  
nem oro, prata, nem cobre.  
Sou sertanejo rocêiro,  
eu trabalho o dia intêiro,  
que seja inverno ou verão.  
Minhas mão é calejada,  
minha peia é bronzada  
da quintura do sertão"

Patativa do Assaré

Eu sou de uma terra que o povo padece  
Mas não esmorece e procura vencer.  
Da terra querida, que a linda cabocla  
De riso na boca zomba no sofrer  
Não nego meu sangue, não nego meu nome  
Olho para a fome, pergunto o que há?  
Eu sou brasileiro, filho do Nordeste,  
Sou cabra da Peste, sou do Ceará.

*Queijo - Trabalho*

*oro - ouro*

*rocêiro - rocêiro*

*Peia - Pele*

*peia - pele*

*queijo - queijo*

*oro - ouro*

Viajar pela leitura

Viajar pela leitura  
sem rumo, sem intenção.  
Só para viver a aventura  
que é ter um livro nas mãos.  
É uma pena que só saiba disso  
quem gosta de ler.  
Experimental!  
Assim sem compromisso,  
você vai me entender.  
Mergulhe de cabeça  
na imaginação!

**ANEXO H: Oficina 5 (atividades dos alunos)**

TAREFA: Observe as palavras da coluna a esquerda e produza novas palavras com a mesma sílaba medial da palavra modelo BV 07

PALAVRAS MODELOS	NOVAS PALAVRAS
CAVALO	estriolo
MACACO	macacão
JUMENTO	jumentão
CARROÇA	carroção
PIPOCA	Birreca
LANTERNA	Banana
URUBU	garulhu
HERANÇA	relação
PATETA	peteca
CARINHO	carinho
PERTO	esperto
COLA	cola

TAREFA: Observe as palavras da coluna à esquerda e produza novas palavras com a mesma sílaba medial da palavra modelo

BM 03

PALAVRAS MODELOS	NOVAS PALAVRAS
CAVALO	cavala
MACACO	macaca
JUMENTO	Jumento
CARROÇA	carroçaria
PIPOCA	capoti
LANTERNA	lampice
URUBU	uruguaia
HERANÇA	esperança
PATETA	pateta
CARINHO	carinho
ESPERTO	esperto
ESCOLA	escola

TAREFA: Observe as palavras da coluna à esquerda e produza novas palavras com a mesma sílaba medial da palavra modelo

AV 05

PALAVRAS MODELOS	NOVAS PALAVRAS
CAVALO	prolunda
MACACO	mencaço
JUMENTO	primeiro
CARROÇA	carrocinha
PIPOCA	pipalho
LANTERNA	matomalia
URUBU	
HERANÇA	rumonda
PATETA	interrupção
CARINHO	carinho

TAREFA: Observe as palavras da coluna à esquerda e produza novas palavras com a mesma sílaba medial da palavra modelo

BV 08

PALAVRAS MODELOS	NOVAS PALAVRAS
CAVALO	provela
MACACO	macaca
JUMENTO	momento
CARROÇA	carrocel
PIPOCA	papocan
LANTERNA	interno
URUBU	ururu
HERANÇA	esperança
PATETA	pateta
CARINHO	carinho
ESPERTO	esperto
ESCOLA	escola

## ANEXO I: Oficina 7 (atividades dos alunos)

DATA: 11 / 11 / 2015

AV 05

**O SANTO DO MONTE**  
Cecília Meireles

**O Santo no Monte**

No monte,  
O Santo  
Em seu manto,  
Sorria tanto

Sorria para uma fonte  
Que havia no alto do monte  
E também porque defronte  
Se via o sol no horizonte.

No monte  
O Santo  
Em seu manto  
Chora tanto!

Chora - pois não há mais fonte,  
E agora há um muro defronte  
Que já não deixa do monte  
Ver o sol nem o horizonte.

No monte  
O Santo  
Em seu manto  
Chora tanto!

(Duro  
muro  
escurto)

(<http://cecilianarisza.blogspot.com.br/2008/11/o-santo-no-monte.html>)

LISTA DE PALAVRAS PARA SUBTRAÇÃO DE SÍLABAS	
CANAVIAL	-VIAL = canva
CAVALO	-LO = cava
AMANHÃ	-A = manha
NOVELO	-LO = nove
JACARÉ	-RÉ = ja ca
PAPAI	-PA = pai
QUADRADO	-DO = quadra
FILHOTE	-TE = filho
PIMENTA	-PI = menta
RODAPÉ	-PÉ = roda
CORTINA	-COR = tina
FURACÃO	-CÃO = furac

DATA: 11 / 11 / 2015

AV 04

**O SANTO DO MONTE**  
Cecília Meireles

**O Santo no Monte**

No monte,  
O Santo  
Em seu manto,  
Sorria tanto

Sorria para uma fonte  
Que havia no alto do monte  
E também porque defronte  
Se via o sol no horizonte.

No monte  
O Santo  
Em seu manto  
Chora tanto!

Chora - pois não há mais fonte,  
E agora há um muro defronte  
Que já não deixa do monte  
Ver o sol nem o horizonte.

No monte  
O Santo  
Em seu manto  
Chora tanto!

(Duro  
muro  
escurto)

(<http://cecilianarisza.blogspot.com.br/2008/11/o-santo-no-monte.html>)

LISTA DE PALAVRAS PARA SUBTRAÇÃO DE SÍLABAS	
CANAVIAL	-VIAL = canva
CAVALO	-LO = cava
AMANHÃ	-A = manha
NOVELO	-LO = nove
JACARÉ	-RÉ = ja ca
PAPAI	-PA = pai
QUADRADO	-DO = quadra
FILHOTE	-TE = filho
PIMENTA	-PI = menta
RODAPÉ	-PÉ = roda
CORTINA	-COR = tina
FURACÃO	-CÃO = furac



DATA: 11 / 11 / 2015

Pm 01

## O SANTO DO MONTE

Cecília Meireles

## O Santo no Monte

No monte,  
O Santo  
Em seu manto,  
Sorria tanto

Sorria para uma fonte  
Que havia no alto do monte  
E também porque de frente  
Se via o sol no horizonte.

No monte  
O Santo  
Em seu manto  
Chora tanto!

Chora - pois não há mais fonte,  
E agora há um muro de frente  
Que já não deixa do monte  
Ver o sol nem o horizonte.

No monte  
O Santo  
Em seu manto  
Chora tanto!

(Duro  
muro  
escuro!)

(<http://cecilianarissta.blogspot.com.br/2008/11/o-santo-no-monte.html>)

LISTA DE PALAVRAS PARA  
SUBTRAÇÃO DE SÍLABAS

CANAVIAL	- VIAL = <i>Goma</i>
CAVALIO	- LO = <i>Carro</i>
AMANHÃ	- A = <i>manhã</i>
NOVELO	- LO = <i>Novo</i>
JACARÉ	- RÉ = <i>Jaca</i>
PAPAI	- PA = <i>Pai</i>
QUADRADO	- DO = <i>quadrado</i>
FILHOTE	- TE = <i>Filha</i>
PIMENTA	- PE = <i>menta</i>
RODAPÉ	- PÉ = <i>Roda</i>
CORTINA	- COR = <i>linha</i>
FURACÃO	- CÃO = <i>Furo</i>

DATA: 11 / 11 / 2015

Pm 03

## O SANTO DO MONTE

Cecília Meireles

## O Santo no Monte

No monte,  
O Santo  
Em seu manto,  
Sorria tanto

Sorria para uma fonte  
Que havia no alto do monte  
E também porque de frente  
Se via o sol no horizonte.

No monte  
O Santo  
Em seu manto  
Chora tanto!

Chora - pois não há mais fonte,  
E agora há um muro de frente  
Que já não deixa do monte  
Ver o sol nem o horizonte.

No monte  
O Santo  
Em seu manto  
Chora tanto!

(Duro  
muro  
escuro!)

(<http://cecilianarissta.blogspot.com.br/2008/11/o-santo-no-monte.html>)

LISTA DE PALAVRAS PARA  
SUBTRAÇÃO DE SÍLABAS

CANAVIAL	- VIAL = <i>cano</i>
CAVALIO	- LO = <i>Carro</i>
AMANHÃ	- A = <i>manhã</i>
NOVELO	- LO = <i>Novo</i>
JACARÉ	- RÉ = <i>Jaca</i>
PAPAI	- PA = <i>Pai</i>
QUADRADO	- DO = <i>quadrado</i>
FILHOTE	- TE = <i>Filha</i>
PIMENTA	- PE = <i>menta</i>
RODAPÉ	- PÉ = <i>Roda</i>
CORTINA	- COR = <i>linha</i>
FURACÃO	- CÃO = <i>furo</i>

DATA: 11/11/2015

AV 06

O SANTO DO MONTE  
Cecília Meireles  
O Santo no Monte

LISTA DE PALAVRAS PARA  
SUBTRAÇÃO DE SÍLABAS

CANAVIAL	- VIAL = <i>canva</i>
CAVALO	- LO = <i>caava</i>
AMANHÃ	- A = <i>manhã</i>
NOVELO	- LO = <i>novela</i>
JACARÉ	- RÉ = <i>jacara</i>
PAPAI	- PA = <i>papa</i>
QUADRADO	- DO = <i>quadra</i>
FILHOTE	- TE = <i>filho</i>
PIMENTA	- PI = <i>menta</i>
RODAPÉ	- PÉ = <i>roda</i>
CORTINA	- COR = <i>lino</i>
FURACÃO	- CÃO = <i>fura</i>

Sortia *papa* uma fonte  
Que havia no alto do monte  
E também porque defronte  
Se *via* o sol no horizonte.

No monte  
O Santo  
Em seu manto  
Chora tanto!

Chora - pois não há mais fonte,  
E agora há um muro defronte  
Que já não deixa do monte  
Ver o sol nem o horizonte.

No monte  
O Santo  
Em seu manto  
Chora tanto!

(Duro  
muro  
escuro!)

(<http://cecilianarista.blogspot.com.br/2008/11/o-santo-no-monte.html>)

DATA: / / 2015

BV 08

O SANTO DO MONTE  
Cecília Meireles  
O Santo no Monte

LISTA DE PALAVRAS PARA  
SUBTRAÇÃO DE SÍLABAS

CANAVIAL	- VIAL = <i>canva</i>
CAVALO	- LO = <i>caava</i>
AMANHÃ	- A = <i>manhã</i>
NOVELO	- LO = <i>novela</i>
JACARÉ	- RÉ = <i>jacara</i>
PAPAI	- PA = <i>papa</i>
QUADRADO	- DO = <i>quadra</i>
FILHOTE	- TE = <i>filho</i>
PIMENTA	- PI = <i>menta</i>
RODAPÉ	- PÉ = <i>roda</i>
CORTINA	- COR = <i>lino</i>
FURACÃO	- CÃO = <i>fura</i>

Sortia *papa* uma fonte  
Que havia no alto do monte  
E também porque defronte  
Se *via* o sol no horizonte.

No monte  
O Santo  
Em seu manto  
Chora tanto!

Chora - pois não há mais fonte,  
E agora há um muro defronte  
Que já não deixa do monte  
Ver o sol nem o horizonte.

No monte  
O Santo  
Em seu manto  
Chora tanto!

(Duro  
muro  
escuro!)

(<http://cecilianarista.blogspot.com.br/2008/11/o-santo-no-monte.html>)