



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Danielle Abranches Brito

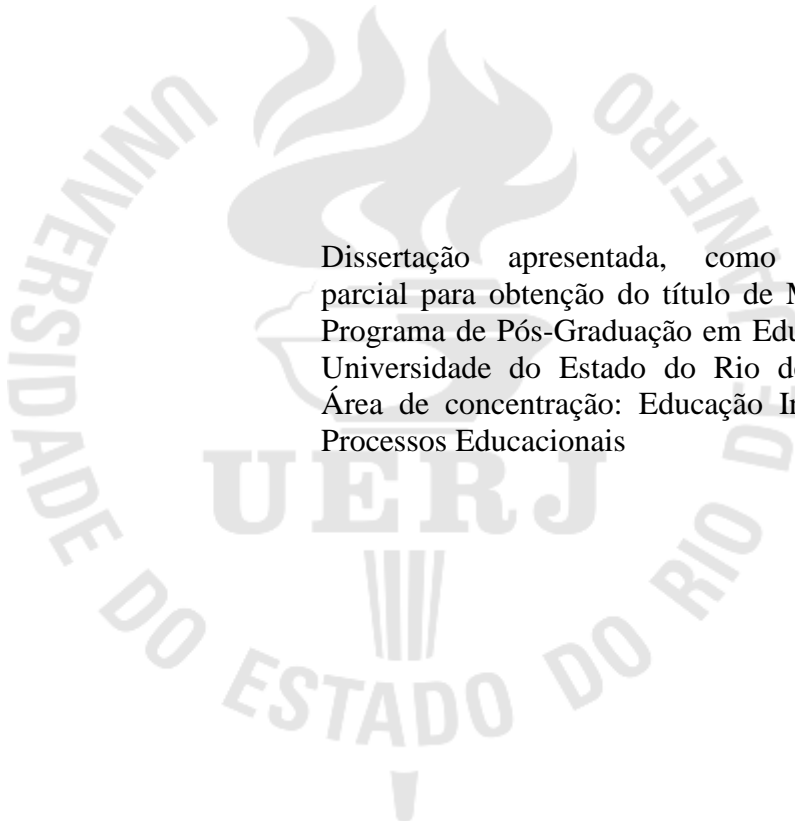
**Estimulando a Consciência Fonológica em Jovens
com Deficiência Intelectual**

Rio de Janeiro

2014

Danielle Abranches Brito

**Estimulando a Consciência Fonológica em Jovens
com Deficiência Intelectual**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação Inclusiva e Processos Educacionais

Orientadora: Prof.^a Dra. Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes

Rio de Janeiro

2014

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

B862 Brito, Danielle Abranches.
Estimulando a Consciência Fonológica em Jovens com Deficiência Intelectual
/ Danielle Abranches Brito. – 2014.
117 f.

Orientadora: Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Fonoaudiologia – Teses. 2. Leitura – Desenvolvimento – Teses. 3.
Computadores e civilização – Teses. I. Nunes, Leila Regina d'Oliveira de Paula.
II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es

CDU 37:612.78

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação.

Assinatura

Data

Danielle Abranches Brito

**Estimulando a Consciência Fonológica em Jovens
com Deficiência Intelectual**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação Inclusiva e Processos Educacionais

Aprovada em 11 de abril de 2014.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes
Faculdade de Educação da UERJ

Prof.^o Dr.^o Catia Crivelenti de Figueiredo Walter
Faculdade de Educação da UERJ

Prof.^o Dr.^o Débora Deliberato
Faculdade de Educação da UNESP- Marília

Rio de Janeiro

2014

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho aos meus alunos que contribuíram para a minha prática pedagógica e a meu avô pelo seu carinho e incentivo aos estudos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus e meus mentores por me manterem em equilíbrio.

A professora Leila Nunes pela aprendizagem, carinho e dedicação que teve comigo desde a graduação.

Aos meus pais por acreditarem e me incentivarem.

As minhas colegas do projeto TOBRINCANDO que sempre me apoiaram e me ajudaram a encaminhar duas pesquisas.

A Claudia Togashi, Cláudia Alexandra, Natália, Petra e Ana Karolina que me escutaram e incentivaram a terminar esse projeto.

RESUMO

BRITO, D. A. *Estimulando a consciência fonológica em jovens com deficiência intelectual*. 2014. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

O desenvolvimento da consciência fonológica vem ganhando muito destaque quando se discute o processo de aquisição da leitura e da escrita de jovens com dificuldades de aprendizagem. Distinguir os sons das palavras, compreender e manipular as sílabas parece afetar a capacidade para ler e escrever qualquer palavra. O presente estudo tem como objetivos verificar os efeitos de um programa de ensino para favorecer o desenvolvimento da consciência fonológica. Esse programa de ensino foi elaborado com base em estudos e nas atividades realizadas por Capovilla e Capovilla (2000), Valério (1998), Moussatché (2002), Nunes (2009), dentre outros. A pesquisa está composta por dois estudos: estudo piloto e estudo 1. O estudo piloto, iniciado em 2012, foi formado por dois jovens com deficiência intelectual que frequentavam uma escola regular e apresentavam dificuldade na leitura e escrita. Um estava no início e o outro já havia passado pelo processo de alfabetização. O estudo 1, iniciado em 2013, foi formado por quatro jovens com deficiência intelectual que estavam no processo de alfabetização e frequentavam uma escola especial. A pesquisa foi realizada nas escolas onde esses alunos estavam matriculados. A análise dos testes de Prova de Consciência Fonológica proposta por Capovilla e Capovilla (2000) – o pré-teste – mostrou que os sujeitos do estudo piloto apresentavam na primeira testagem bom rendimento em tarefas como aliteração e rima, mas demonstraram dificuldade na parte de segmentação, síntese e manipulação fonêmica. Com a segunda testagem, o pós-teste – realizada após a implementação de um programa para favorecer o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica – pode-se observar uma melhora no desempenho dessas habilidades. No estudo 1, o pré-teste mostrou que os alunos apresentavam dificuldades nas atividades que envolviam as habilidades de adição, subtração e transposição fonêmica e um melhor desempenho em atividades de rima e aliteração. Na prova de leitura oral de palavras e pseudopalavras, observou-se maior dificuldade na leitura das pseudopalavras. No pós-teste, aplicado após o período de intervenção com o programa supracitado, observou-se que nas questões de rima, adição e subtração silábica, adição e subtração fonêmica e transposição silábica, os sujeitos apresentaram aumento na porcentagem de acerto das atividades. Nas atividades de aliteração, transposição fonêmica e trocadilho os sujeitos mantiveram os mesmos resultados do pré-teste ou apresentaram queda na porcentagem de acertos. Nas provas de leitura de palavras e pseudopalavras os sujeitos não demonstraram aumento na porcentagem de leitura correta, com exceção apenas de Ana Clara, que apresentou pequeno aumento no seu resultado. Na parte de compreensão de leitura, os participantes apresentaram pequena alteração no resultado, mas não temos como associar essa melhora ao desempenho nas provas de consciência fonológica. Na avaliação de ditado de palavras e pseudopalavras os alunos demonstraram aumento nos resultados.

Palavras-chave: Consciência Fonológica. Leitura. Educação Especial.

ABSTRACT

BRITO, D. A. *Stimulating phonological awareness in young people with intellectual disabilities*. 2014. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

The development of phonological awareness stands out when the process of acquisition of reading and writing for young people with learning disability is discussed. Distinguishing the sounds of words, understanding and handling the syllables seems to favor the capacity of reading and writing any word. The study presented has the main objective to verify the effects of a learning program that favors the development of the phonological awareness. This learning program was created based on studies and activities experimented by Capovilla and Capovilla (2000), Valério (1998), Moussatché (2002), Nunes (2009), among other authors. The subjects involved in this research are divided between the pilot group and study number 1 group. The pilot is formed by two young people with learning disability that attended regular school and that demonstrated difficulties in reading and writing. One of the subjects was beginning the literacy process and the other had already been through it. The study one group began this work in 2013, it was formed by four young people with learning disabilities who were in literacy process and attended a special school. The analysis of the tests for Phonological Awareness Proof (*Prova de Consciência Fonológica*) proposed by Capovilla and Capovilla (2002) showed that the subjects of the pilot study group demonstrated good results for the first testing batch in chores like alliteration, rhyming and also demonstrated difficulties in segmentation parts, synthesis and phonemics handling. With the second testing batch, obtained after the implementation of a program favoring the development of phonological awareness, it was possible to observe the improvement of these abilities. In study number one group it was possible to observe with the first results that the students demonstrated difficulties with activities that involved actions such as adding, subtracting and phonemic transposition and a better performance in activities involving rhyming and alliteration. From the group of four students that took part of the reading tests (words and *pseudowords*), it was possible to observe greater difficulty to perform the reading of the *pseudowords*. In a late test, applied after the intervention phase, it was possible to observe that in matters of rhyming, adding and subtracting syllables, adding and subtracting phonemes and syllables transposition, the subjects demonstrated an increase of percentage of getting the activities done correctly. In the activities of alliteration, phonemic transposition and wordplay, the subjects kept the results or presented a decrease of percentage in getting the activities done correctly. In reading tests of words and pseudowords, the subjects did not demonstrate increase in the percentage of correct reading, with the exception of Ana Clara, that demonstrated a small increase in her personal results. Concerning comprehension of reading, they demonstrated little alteration in the results, but it is not possible to link this improvement to the performance of phonological awareness tests. For the assessment of words and *pseudowords* dictation activity, the students demonstrated and increase on their personal results.

Keywords: Phonological Awareness. Reading. Special Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Atividade de rima.....	38
Figura 2 -	Atividade de aliteração.....	38
Figura 3 -	Atividade de marcar a imagem cujo nome rima com o nome da imagem destacada.....	39
Figura 4 -	Atividade de contar as sílabas da palavra (MARADO, 2012).....	39
Figura 5 -	Completar a lacuna com uma palavra diferente (ALMEIDA E DUARTE, 2003).....	40
Figura 6 -	Clicar na imagem que completa o sentido da frase (CAPOVILLA & SEABRA, 2005).....	40
Figura 7 -	Clicar na imagem que substitui a pseudopalavra (CAPOVILLA e SEABRA, 2005).....	41
Figura 8 -	Apontar a cor que representa o fonema falado pelo pesquisador (ALMEIDA E DUARTE, 2003).....	41
Figura 9 -	Clicar na imagem que representa a palavra formada (CAPOVILLA e SEABRA, 2005).....	42
Figura 10 -	Atividade de rima realizada pelo aluno Wagner.....	43
Figura 11 -	Atividade de contar as sílabas realizada pelo aluno Wagner.....	44
Figura 12 -	Atividade de rima realizada pelo aluno João.....	45
Figura 13 -	Atividade de contar as sílabas realizada pelo aluno João.....	45
Figura 14 -	Atividade de rima realizada pela aluna Gisele.....	60
Figura 15 -	Atividade de rima realizada pela aluna Gisele.....	61
Figura 16 -	Atividade de rima realizada pela aluna Márcia.....	62
Figura 17 -	Atividade com sílabas realizada pela aluna Márcia.....	62
Figura 18 -	Atividade de aliteração realizada pela aluna Ana Clara.....	63
Figura 19 -	Atividade de rima realizada pela aluna Ana Clara.....	64
Figura 20 -	Atividade de completar a frase realizada pela aluna Denise.....	64
Figura 21 -	Atividade de consciência fonêmica realizada pela aluna Denise.....	65

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Resultado das Provas de Consciência Fonológica – Rima: alunos Wagner e João.....	46
Gráfico 2 -	Resultado das Provas de Consciência Fonológica – Aliteração: alunos Wagner e João.....	47
Gráfico 3 -	Resultado das Provas de Consciência Fonológica – Síntese Silábica: alunos Wagner e João.....	47
Gráfico 4 -	Resultado das Provas de Consciência Fonológica – Síntese Fonêmica: alunos Wagner e João.....	48
Gráfico 5 -	Resultado das Provas de Consciência Fonológica – Segmentação Silábica: alunos Wagner e João.....	48
Gráfico 6 -	Resultado das Provas de Consciência Fonológica – Segmentação Fonêmica: alunos Wagner e João.....	49
Gráfico 7 -	Resultado das Provas de Consciência Fonológica – Manipulação Silábica: alunos Wagner e João.....	49
Gráfico 8 -	Resultado das Provas de Consciência Fonológica – Manipulação Fonêmica: alunos Wagner e João.....	50
Gráfico 9 -	Resultado das Provas de Consciência Fonológica – Transposição Silábica: alunos Wagner e João.....	51
Gráfico 10 -	Resultado das Provas de Consciência Fonológica – Transposição Fonêmica: alunos Wagner e João.....	51
Gráfico 11 -	Resultado das Provas de Consciência Fonológica – Rima: alunas Gisele, Márcia, Denise e Ana Clara.....	66
Gráfico 12 -	Resultado das Provas de Consciência Fonológica – Aliteração: alunas Gisele, Márcia, Denise e Ana Clara.....	67
Gráfico 13 -	Resultado das Provas de Consciência Fonológica – Adição Silábica: alunas Gisele, Márcia, Denise e Ana Clara.....	67
Gráfico 14 -	Resultado das Provas de Consciência Fonológica – Subtração Silábica: alunas Gisele, Márcia, Denise e Ana Clara.....	68

Gráfico 15 - Resultado das Provas de Consciência Fonológica – Adição Fonêmica: alunas Gisele, Márcia, Denise e Ana Clara.....	68
Gráfico 16 - Resultado das Provas de Consciência Fonológica – Subtração Fonêmica: alunas Gisele, Márcia, Denise e Ana Clara.....	69
Gráfico 17 - Resultado das Provas de Consciência Fonológica – Transposição Silábica: alunas Gisele, Márcia, Denise e Ana Clara.....	69
Gráfico 18 - Resultado das Provas de Consciência Fonológica – Transposição Fonêmica: alunas Gisele, Márcia, Denise e Ana Clara.....	70
Gráfico 19 - Resultado das Provas de Consciência Fonológica – Trocadilhos: alunas Gisele, Márcia, Denise e Ana Clara.....	70
Gráfico 20 - Resultado da Avaliação de Leitura de Palavras: alunas Gisele, Márcia, Denise e Ana Clara.....	71
Gráfico 21 - Resultado da Avaliação de Leitura de Pseudopalavras: alunas Gisele, Márcia, Denise e Ana Clara.....	72
Gráfico 22 - Resultado da Avaliação de Compreensão de Leitura: alunas Gisele, Márcia, Denise e Ana Clara.....	73
Gráfico 23 - Resultado da Avaliação de Ditado de Palavras: alunas Gisele, Márcia, Denise e Ana Clara.....	74
Gráfico 24 - Resultado da Avaliação de Ditado de Pseudopalavras: alunas Gisele, Márcia, Denise e Ana Clara.....	75

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	11
1	A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA O PROCESSO E AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA.....	12
1.1	O processo de aquisição da leitura e da escrita.....	12
1.2	Rotas para leitura.....	14
1.3	O conceito de consciência metalinguística.....	16
1.4	O que é consciência fonológica.....	18
2	DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	21
2.1	O processo de aprendizagem de crianças com deficiência intelectual.....	22
3	PESQUISAS NA ÁREA DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES.....	25
3.1	Pesquisas sobre consciência fonológica com crianças especiais.....	30
4	MÉTODO.....	33
4.1	Estudo-piloto.....	33
4.1.1	<u>Resultado.....</u>	42
4.1.2	<u>Discussão.....</u>	52
4.2	Estudo 1.....	52
4.2.1	<u>Resultados.....</u>	59
4.2.2	<u>Discussão.....</u>	76
	CONCLUSÃO.....	78
	REFERÊNCIA.....	80
	APÊNDICE A – Atividades de Consciência Fonológica.....	83
	APÊNDICE B – Resultado das Provas de Consciência Fonológica – Piloto.....	99
	APÊNDICE C – Teste de Leitura de Palavras e Pseudopalavras.....	101
	APÊNDICE D - Avaliação de compreensão de leitura (procedimento de clausura).....	103
	APÊNDICE E - Avaliação de Ditado.....	107
	APÊNDICE F – Resultado das Provas de Consciência Fonológica - Estudo 1.....	108

APÊNDICE G – Prova de Leitura de Palavras e Pseudopalavras - Estudo 1.....	112
APÊNDICE H – Avaliação de Compreensão de Leitura.....	114
APÊNDICE H – Avaliação de Ditado de Palavra e Pseudopalavra.....	116

INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema em questão é fruto de observações vivenciadas, ao longo do desempenho de minha função de professora de Educação Especial, que tinha como objetivo dar suporte aos professores e mediadores de alunos especiais, incluídos em sala regular. Nas reuniões com eles, auxiliiei na adaptação de material e na adaptação curricular e pude perceber a grande dificuldade que tinham em alfabetizar, bem como a dos alunos em acompanhar os conteúdos formais. A maioria desses alunos acaba permanecendo na mesma série durante mais de um ano ou então, por conta da idade ou do tamanho, são promovidos às séries seguintes na condição de continuarem sendo trabalhados os conteúdos ofertados nas séries anteriores. Esta situação acaba gerando um processo de exclusão dentro da própria instituição escolar, que visa, ao contrário, à inclusão desses alunos, além de gerar também desestímulo entre esses indivíduos, que se tornam resistentes à realização de atividades diferenciadas.

O presente estudo tem como objetivo planejar, implementar e avaliar os efeitos de um programa de ensino destinado a favorecer o desenvolvimento da consciência fonológica. Esse programa foi elaborado com base em estudos e nas atividades realizadas por Capovilla & Capovilla (2000), Valério (1998), Moussatché (2002) e Nunes (2009). Mais especificamente, ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, procurei elucidar as seguintes questões: a) quais os benefícios que o aluno com deficiência intelectual pode obter quando é levado a desenvolver a consciência fonológica? ; b) quais as habilidades de consciência fonológica nas quais tais alunos encontram mais dificuldades? ; e c) o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica pode realmente ajudar o indivíduo na aquisição da leitura?

No primeiro capítulo discutiremos a relação entre a aquisição da leitura e da escrita e o ensino da consciência fonológica, com base na literatura (NUNES, 2009; CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000; VALÉRIO, 1998; PESTUN, 2005; MOUSSATCHÉ, 2002).

O segundo capítulo contextualiza quem é a criança com deficiência intelectual, quais as suas características e como ocorre sua aprendizagem. No capítulo 3 é apresentado um resumo dos diversos estudos acerca do desenvolvimento da consciência fonológica em alunos com deficiência intelectual e sua relação com o processo de aprendizagem. Nos capítulos 4 e 5 são apresentados o método e os resultados obtidos.

1 A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA

1.1 O processo de aquisição da leitura e da escrita

No decorrer da história da humanidade, o homem sempre demonstrou a necessidade de se comunicar e de registrar sua experiência de vida. Para isso, desenvolveu diversos sistemas de escritas que passaram por grandes transformações como a utilização dos pictogramas, ideogramas, silabários, os símbolos ideográficos.

Sampson (1996) diferencia esses sistemas nos lembrando de que os ideogramas e os pictogramas são símbolos gráficos usados para representar palavras. Assim, “os símbolos usados não se reportavam à fonação e com isso não representavam nenhum elemento fônico da linguagem falada” (SAMPSON, 1996 apud MELO, 2006, p. 56)

Com a crescente necessidade de comunicação, o uso das imagens não consegue mais construir as mensagens desejadas pelo interlocutor. A partir desse momento, se faz necessária a criação de um sistema capaz de reproduzir a fala. Os pictogramas, que antes representavam o aspecto semântico das palavras, passam a ser substituídos por símbolos, que representam o aspecto fonético da palavra. conhecidos como rebus.¹ Melo (2006) relata que essa escrita começou a ser desenvolvida em 2400 A.C., quando o registro passou a ser feito em uma sequência linear. Parafraseando Capovilla (2000), Melo (2006) afirma que “uma das inovações dessa escrita é o uso dos sinais ideográficos, que antes mantinham correspondência apenas com os objetos e são usados a partir de então para representar o som das sílabas iniciais dos nomes desses objetos (p. 56)”. Esse tipo de escrita também é visto nos registros egípcios.

O grande salto ocorreu quando o sistema silábico passou a dar lugar ao alfabético, que surgiu com o povo grego, que fez uma adaptação do silabário categorial, herdado dos fenícios, para as particularidades de sua língua.

¹Os rebus foi uma ideia engenhosa que funcionou como um importante recurso para reduzir a polissemia das figuras em escritas compostas fundamentalmente de figuras com valor semântico. O princípio engenhoso do rebus consiste em fazer uso de figuras não por seu valor semântico, mas sim por seu valor fonético, ou seja, em usar figuras para evocar não os significados visualmente aparentes, mas sim aqueles formados pelos sons visíveis. Os rebus permitiram representar conceitos abstratos com muito mais clareza (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000, p. 4)

O surgimento do sistema alfabético, segundo Capovilla & Capovilla (2004), Morais (1996) e Melo (2006), fez com que cada som passasse a ser representado por um sinal denominado “letra”. Essas letras passaram a ser denominadas grafemas, e os sons desses grafemas passaram a ser chamado de fonemas. Um exemplo seria a palavra “manhã”, que é composta por cinco letras e quatro fonemas /mañã/.

De acordo com Capovilla, Frith e Morton, o processo de alfabetização é internalizado pelo sujeito obedecendo às mesmas etapas de evolução da escrita. Eles indicam três estratégias para aquisição da leitura e da escrita: logográfica, fonológica e lexical. Na primeira estratégia, o aluno começa a fazer a leitura não pela discriminação da letra, mas pelos seus aspectos “gráficos”, como a forma e as cores da palavra e do fundo. Por exemplo, os rótulos de alimentos e bebidas, como Coca-Cola, são identificados pelas crianças por meio da cor e da forma, e não pela leitura da palavra.

A segunda estratégia, a fonológica, se desenvolve na fase alfabética, em que o indivíduo passa a fazer a relação entre letras e fonemas. Nesse momento a leitura é feita de palavras regulares — utilizando-se apenas algumas irregulares. Na última estratégia, a lexical, o indivíduo já se encontra na fase ortográfica e, segundo Capovilla & Capovilla (2000), parte das palavras passa a ser reconhecida sem precisar fazer a conversão gráfica.

Essas três estratégias ocorrem paralelamente às etapas logográfica, alfabética e ortográfica. É importante ressaltar que o desenvolvimento de uma estratégia, assim como de uma etapa, não acontece obrigatoriamente de maneira linear ou sequencial, mas de maneira variada, dependendo do indivíduo. A passagem de uma estratégia ou de uma etapa para outra não possui uma idade de transição nem implica o desaparecimento da anterior, fazendo com que em diversos momentos elas coexistam.

Segundo Capovilla & Capovilla (2000), o processo de alfabetização ocorre na seguinte sequência

:

- **leitura logográfica:** a criança identifica as palavras pela sua forma e cor;
- **escrita logográfica:** a criança passa a ter um vocabulário “visual” das palavras em que a ordem das letras não importa;
- **escrita alfabética:** a criança começa a reconhecer e corresponder os fonemas com as letras;

- **leitura alfabética sem compreensão:** a criança já consegue fazer a correspondência de uma sequência de letras com os fonemas, mas ainda não consegue dar significado;
- **leitura alfabética com compreensão:** a criança é capaz de decodificar a parte fonológica e o significado da palavra. Geralmente essa codificação ocorre a partir do *feedback* do interlocutor;
- **leitura ortográfica:** a criança passa a ler fazendo acesso ao sistema semântico;
- **escrita ortográfica:** a criança passa a usar um sistema léxico-grafêmico para escrever, o qual utiliza a estrutura morfológica de cada palavra.

1.2 Rotas para leitura

De acordo com estudiosos, durante o processo de leitura o indivíduo pode acessar duas rotas: fonológica e lexical. Por meio desses processos ele tem acesso à pronúncia e ao significado. Antes de escolher qualquer uma dessas rotas, segundo Morais (1995), Partz (1987), Baddeley (1992) e Vasconcelos (2006), o processamento das unidades de leitura pode ocorrer pelo Sistema de Análise Visual (SAV), Sistema de Reconhecimento Visual de Palavras (SRVP), Sistema de Segmentação da Sequência Ortográfica (SSSO), Sistema de Conversão de Segmentos Ortográficos em Fonológica (SCSOF), Sistema de Síntese Fonológica (SSF) e Sistema de Atividade das Representações Ortográficas (Saro).

- **SAV:** identifica um item escrito através da rota visual;
- **SRVP:** analisa a informação visual e identificar se é uma palavra conhecida ou não;
- **SSSO:** segmenta a palavra em letras ou sílabas, e as frases em palavras;
- **SCSOF:** transforma a informação ortográfica em informação fonológica auditiva;
- **SSF:** transforma todo o segmento em fonológico;
- **SARO:** é chamado de léxico ortográfico e guarda a forma ortográfica das palavras conhecidas.

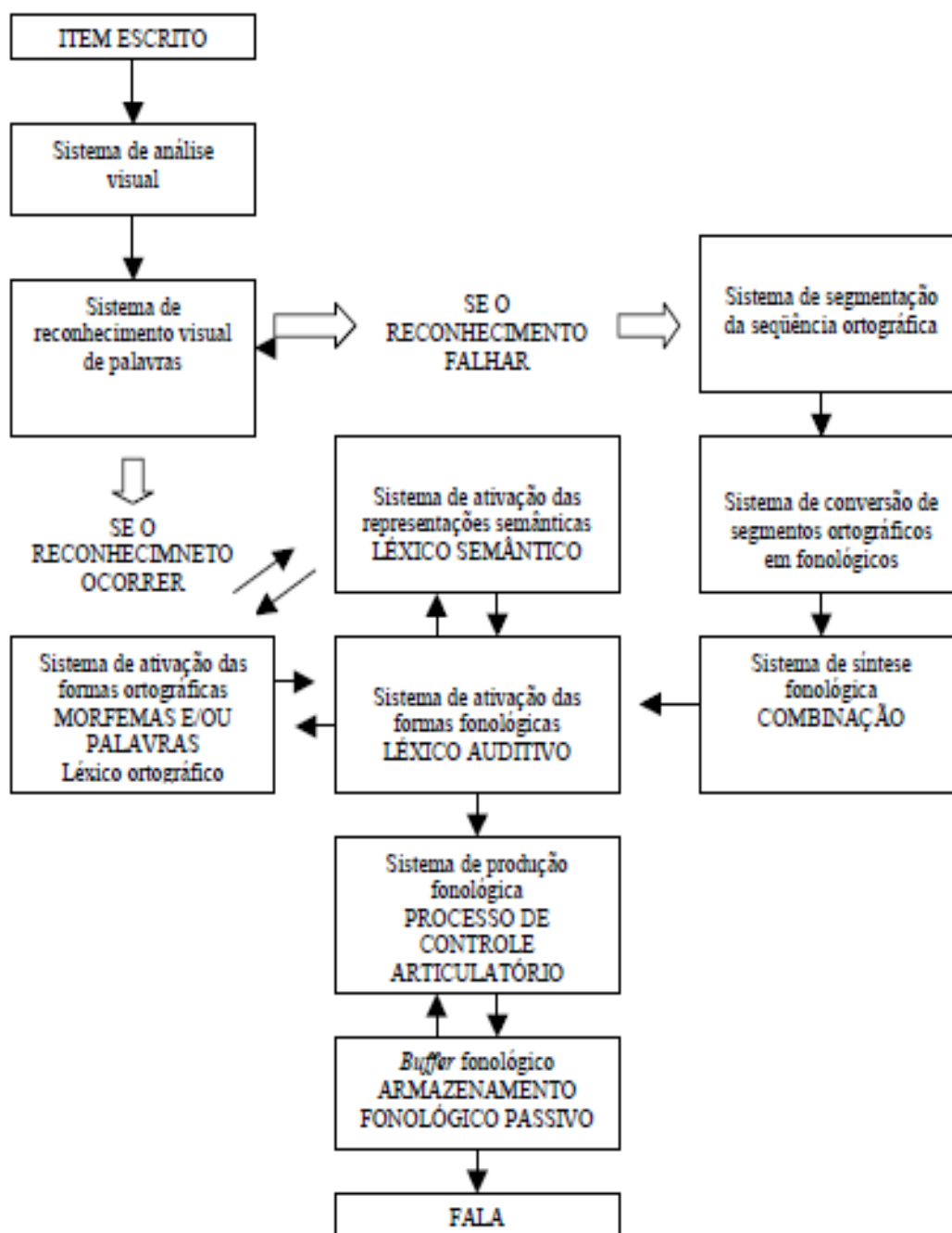
Então, quando o indivíduo faz a leitura da palavra, a imagem sofre uma análise (SAV), e depois passa para o reconhecimento da palavra. Se a palavra não estiver armazenada no léxico, ela não é reconhecida e vai ser lida pela rota fonológica. Nela, a palavra sofre decodificação e segmentação, e o ortográfico passa para o fonológico. Nessa rota, a pronúncia da palavra é feita pela regra grafonema, em que o significado da palavra é alcançado apenas quando a pronúncia atinge o sistema semântico, que faz com que a leitura possa acontecer mesmo que não ocorra a interpretação do significado.

Na rota lexical, a palavra sofre uma análise visual, e se sua forma ortográfica estiver representada no léxico ortográfico, suas formas ortográficas são ativadas e o sujeito faz o reconhecimento; isso ocorre porque o léxico está ligado à memória de longo prazo. A memória de longo prazo, ligada aos léxicos ortográfico, auditivo e semântico, armazena a informação preexistente. Vasconcelos (2006) afirma que a partir da leitura de uma palavra há uma ligação entre o escrito e o que existe armazenado no léxico. Essa rota está ligada ao “processo fonológico” citado por Capovilla (2000) como fundamental para a aprendizagem da leitura e da escrita.

A seguir temos o modelo do sistema de leitura² exemplificado anteriormente.

² Modelo do sistema de leitura, adaptado de Morais (1995), Partz (1007) e Baddeley (1986,1992). Fonte: CAPOVILLA, A. G. S. ; CAPOVILLA, F. C. , *Problemas de leitura e escrita: Como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica*, São Paulo, Ed. Memnon, 2000.

Quadro 1. Modelo do sistema de leitura apresentado por Capovilla e Capovilla (2000)



1.3 O conceito de consciência metalinguística

Nas últimas décadas, muito se tem debatido sobre as causas que levam alunos ao fracasso escolar. Várias crianças chegam ao fim do 5^o ano do Ensino Fundamental sem dominar o código escrito. Esses alunos que, por fatores diversos, encontram barreiras na aprendizagem da leitura e da escrita recebem muitas vezes dos professores o rótulo de

“desinteressados” ou “preguiçosos”. Esse quadro se agrava quando analisamos alunos com necessidades especiais inseridos em escolas regulares. Estes esbarram na dificuldade de transformar o código oral em código escrito, em razão da complexidade desse processo. Para autores como Mota e Soares (2005), essas dificuldades ocorrem porque a língua escrita é uma representação que implica a capacidade de compreender ideias, conceitos e transmitir mensagens, possibilitando ao indivíduo a interação com o mundo.

Como forma de amenizar esse problema, diversos autores têm encontrado no desenvolvimento de habilidades metalinguísticas uma solução para o quadro. Estas habilidades envolvem a capacidade do indivíduo para refletir sobre sua própria língua, o que seria de fundamental importância para o domínio posterior da escrita e da leitura.

Segundo Capovilla & Capovilla (2000, p. 29),

... tal habilidade metalinguística diferencia-se das habilidades linguísticas, como, por exemplo, a percepção ou a discriminação fonêmica. Enquanto tais habilidades linguísticas são não conscientes e não intencionais, as habilidades metalinguísticas são conscientes, intencionais e necessitam de instrução formal para serem adquiridas.

De acordo com esses autores, uma criança que ainda não possuísse as habilidades metalinguísticas conseguiria discriminar o significado das palavras *bota* e *bolo*, mas falharia em reconhecer a quantidade de fonemas ou mesmo manipular as sílabas dessas palavras formando novas palavras.

Uma dessas habilidades metalinguísticas que os pesquisadores vêm estudando é a consciência fonológica, que é a capacidade de perceber que a palavra, quando pronunciada, pode ser manipulada ou segmentada em sílabas e fonemas (PESTUN, 2005). Empregando essa habilidade, os sujeitos seriam capazes de formar novas palavras através da recombinação ou retirada de sílabas, descobrir palavras embutidas em outras e mesmo brincar com as sílabas e com os sons.

A evolução dessa habilidade teria início na educação infantil, quando as crianças realizam atividades lúdicas como cantigas de roda, identificação dos sons e das rimas. É importante ressaltar que, de acordo com diversos estudiosos da área, antes da alfabetização, os indivíduos não têm noção clara de como a fala é originada, e somente a partir do conhecimento da escrita é que se desenvolveria a consciência fonológica (GOSWANI; BRYAN, 1990; READ et al., 1986 apud PESTUN, 2005).

O importante, segundo Pestun (2005, p. 408), é termos em mente que,

independente de a relação entre consciência fonológica e habilidade para a leitura e escrita ser de causa, de efeito ou de reciprocidade, o que se tem claro atualmente é que o domínio fonológico exerce grande influência no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que possibilita a generalização dos sistemas de escrita alfabética.

Outro importante aspecto que deve ser levado em consideração é que embora a falta do trabalho de consciência fonológica junto às crianças nas escolas não seja fator principal do fracasso escolar, ele deve ser visto como uma habilidade capaz de auxiliar na aquisição da leitura.

1.4 O que é consciência fonológica

Ferraz, Pocinho e Fernandes (2011) defendem a ideia de que a criança quando está aprendendo a falar não compreende que as palavras são formadas pela união de fonemas. Nessa fase, ela estaria com a atenção voltada para significar o que está ouvindo. No entanto, quando a criança passa a ter consciência dessa estrutura fonológica, ela está desenvolvendo a consciência fonológica.

A consciência fonológica seria uma das habilidades metalinguísticas. De acordo com Machado (2010), ela se dividiria em dois níveis. Primeiro a criança compreende que a frase pode ser segmentada em palavras e as sílabas em fonemas; posteriormente, ela sabe que essas sílabas se repetem em outras palavras. Para outros autores, como Freitas, Alves e Costa (2007), a consciência fonológica já estaria dividida em três etapas: capacidade de a criança isolar as sílabas, capacidade de isolar as unidades da sílaba e, por último, capacidade de identificar e isolar os sons.

Levando em consideração as etapas sugeridas acima, pode-se perceber que quando o indivíduo tem capacidade de entender que a palavra na sua fonologia pode ser segmentada ou modificada, ele possui melhor condição para adquirir a leitura e a escrita (BERNARDO JUNIOR, et al., 2006). Tendo como base esses níveis de consciência fonológica apresentados, pode-se subdividir essa habilidade em vários aspectos como: rima e aliterações, consciência de palavras, consciência silábica e consciência fonêmica.

A rima e a aliteração seriam a correspondência fonêmica entre duas palavras a partir de uma vogal ou sílaba tônica. Rima ocorre quando duas palavras terminam com sons parecidos, e na aliteração as palavras começam com o mesmo som. Para que duas

ou mais palavras exibam rima ou aliteração, elas não precisam possuir a mesma forma gráfica, apenas começar ou terminar com o mesmo som. Um exemplo seria *beleza* e *surpresa* — as duas palavras rimam, mas não são escritas da mesma forma.

Na consciência de palavras, o aluno teria a capacidade de contar a quantidade de palavras numa frase ou ordenar uma frase quando as palavras estão embaralhadas. Apesar de esse processo não ter muita ligação com a aquisição da escrita, o déficit nessa área pode surgir no início do processo da alfabetização, quando a criança começa a aglutinar ou separar as palavras. Essa aglutinação ocorre quando a criança não consegue perceber que as palavras da frase são grafadas separadamente, e quando lê ou escreve acaba registrando da seguinte forma: “*Ogatoébranco*”.

Na consciência silábica, o indivíduo segmenta as palavras, conta o número de sílabas e subtrai ou adiciona sílabas formando novas palavras. Por exemplo, a criança sabe que a palavra *sapato* tem três sílabas e que se retirar a sílaba inicial forma a palavra “*pato*”. A consciência fonêmica consistiria na capacidade de analisar os fonemas que compõem a palavra.

Apesar do desenvolvimento da consciência fonológica não ser uniforme, os estudos demonstram que a consciência fonêmica seria a habilidade de maior complexidade, e por isso a última a ser adquirida.

O desenvolvimento da consciência fonológica começa a partir do primeiro e segundo mês de vida. Com 3 e 4 anos, a criança reconhece as primeiras rimas e aliterações. Com apenas 6 ou 7 anos de idade, ela domina a segmentação silábica e, então, passa a demonstrar habilidade de consciência fonêmica. Esta seria a última habilidade a ser adquirida, por exigir que a criança tenha um grau de abstração mais elevado. Assim, as tarefas de manipulação, eliminação ou transposição de fonemas (consciência fonêmica) seriam realizadas apenas nessa etapa (Sim-Sim, et al., 1998).

Para que a estimulação seja feita de forma correta, é necessário que as etapas da consciência fonológica sejam estimuladas de acordo com a idade da criança, levando em consideração as experiências vivenciadas, seu desenvolvimento cognitivo e o conhecimento do sistema alfabético. Desse modo, o treino de consciência fonológica deve ser feito de acordo com a faixa etária da criança.

Ferraz, Pocinho e Fernandez (2011) sugerem um trabalho que comece na educação infantil, por meio de atividades que utilizem poemas, trava-língua, música e adivinhas, por envolverem um nível mais fácil da consciência fonológica.

No caso das crianças com deficiência, antes de estimular as habilidades de consciência fonológica, o profissional deve realizar uma avaliação para verificar em que etapa do desenvolvimento elas estão, que tipo de dificuldades são encontradas e quais as atividades e adaptações são necessárias para se realizar o trabalho.

É importante ressaltar, contudo, que a consciência fonológica não é o único fator responsável pelo processo da leitura e da escrita. Com efeito, vários conjuntos de habilidades de linguagem e aspectos do desenvolvimento devem ser levados em consideração, apesar de, hoje em dia, a consciência fonológica ser considerada um grande diferencial para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

2 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Ao longo da História, ocorreram diferentes formas de tratar os indivíduos com deficiência intelectual, passando pela superstição, extermínio, segregação, exclusão, integração e inclusão (PESSOTTI, 1990).

Durante séculos, esses diferentes olhares fizeram com que a pessoa com deficiência intelectual permanecesse à margem da sociedade, sendo mantida em casa e longe das escolas por serem vistas como incapazes de aprender. Até o século XVIII, de acordo com os estudos de Garghetti, Medeiros e Nuernberg (2013), o indivíduo com deficiência intelectual era tratado em instituições médicas e confundido com pessoas que tinham transtorno mental, o que provocava o seu afastamento da sociedade.

Com o passar dos anos e a luta pela igualdade social, a percepção com relação às pessoas com deficiência mudou, e a sociedade passou a ofertar melhores condições de vida por meio da participação em centros de reabilitação e em escolas especiais, onde ainda eram vistas como incapazes de aprender. Nesse período, muitas crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem e não conseguiam acompanhar os conteúdos escolares foram diagnosticadas como indivíduos com deficiência intelectual leve e eram encaminhadas para as escolas especiais. Como aponta Braun (2012), ainda hoje existem crianças com dificuldades de aprendizagem que são diagnosticadas como deficientes intelectuais leves, por causa das semelhanças apresentadas.

O diagnóstico do indivíduo com deficiência intelectual é realizado considerando os aspectos intelectual e comportamental. A definição de deficiência intelectual mais atual e aceita entre os profissionais é a da American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD, 2011):

incapacidade caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, expresso nas habilidades adaptativas, conceituais, sociais e práticas. Essa deficiência tem início antes dos 18 anos. (AAIDD, 2011, p. 33).

Assim como qualquer indivíduo que durante seu desenvolvimento apresenta diferenças no desenvolvimento cognitivo e social, os indivíduos com deficiência intelectual também apresentam grande variação de habilidades e incapacidades. Os quatro aspectos que podem ser afetados de maneira e graus diferentes, como ressalta Frazão (2009), são nas áreas cognitiva, da comunicação, social e motora.

Na área cognitiva, os indivíduos podem apresentar dificuldade em compreender conceitos abstratos, realizar atividades que exijam um tempo maior de atenção, guardar informações (memória), solucionar problemas que necessitem de uma habilidade social e generalizar o que já foi aprendido para situações novas. No aspecto social e na comunicação, podem apresentar dificuldade em interagir e exibir comprometimentos na fala. Nenhuma dessas características significa que o indivíduo não irá aprender, mas informa que ele poderá precisar de mais tempo para aprender a falar, caminhar e dominar os conteúdos pedagógicos.

Ao analisarmos a situação de crianças com deficiência intelectual inseridas no processo de alfabetização, em escolas regulares, deparamo-nos ainda com a dificuldade dos professores e coordenadores em incluir esses alunos no processo de aprendizagem. Isso ocorre porque os alunos especiais apresentam sérias dificuldades em acompanhar os conteúdos pedagógicos formais. Possivelmente, essas crianças demonstram comprometimentos cognitivos que afetam a memória, causando atraso na linguagem.

2.1 O processo de aprendizagem de crianças com deficiência intelectual

O processo de aprendizagem de indivíduos com deficiência intelectual encontra sua maior barreira na crença perpetuada por professores de que estes eram incapazes de aprender, e por causa disso, teriam sua aprendizagem limitada (FRAZÃO, 2012). Nesse sentido, Braun (2013) reafirma que esse sujeito é visto como incapacitado por sua dificuldade e não pelas suas habilidades. Isto provoca uma situação em que os conteúdos pedagógicos são trabalhados de forma limitada, levando sempre em consideração somente as dificuldades. O profissional que está atendendo esse indivíduo acaba valorizando demais o diagnóstico e esquecendo que ele é uma pessoa capaz de aprender, e o que irá diferenciá-lo do restante dos alunos não será o que ele aprende, mas sim a forma e o tempo que precisará para aprender. Enquanto o aluno sem comprometimentos no seu desenvolvimento segue com mais autonomia no processo de aprendizagem, o indivíduo com deficiência intelectual precisará de mais tempo para se tornar independente.

Segundo Tédde (2009, p. 29),

Para Vygotsky (1997), há potencialidade e capacidade nas pessoas com deficiência, mas entende que, para estas poderem desenvolvê-las, devem ser lhes oferecidas condições materiais e instrumentais adequadas. Com isso, deve-se oferecer a tais pessoas uma educação que lhes oportunize a apropriação da cultura histórica e socialmente construída, para melhores possibilidades de desenvolvimento.

De acordo com Vygotsky (1997), o processo de aprendizagem do sujeito com deficiência intelectual acontece obedecendo ao mesmo critério das demais pessoas. Para ele o desenvolvimento cognitivo de uma pessoa é formado pela sua história social e pelas experiências sociais e culturais que ele vivencia.

Sendo assim, a aprendizagem de indivíduos com ou sem deficiência obedece às mesmas regras (leis). A única diferença é que esse desenvolvimento que envolve os aspectos cognitivos, socioculturais e emocionais em crianças com algum tipo de deficiência irá se manifestar de forma distinta, em um tempo diferente.

Pletsch e Braun (2008) afirmam que esse processo acontece de forma peculiar e respeitando a organização sociopsicológica do sujeito, o que nos impede de fazer uma comparação entre eles. Além disso, também é importante observar que indivíduos com deficiência intelectual não formam um grupo homogêneo, mas apresenta diferenças que devem ser levadas em consideração quando pensamos na sua aprendizagem.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas empregadas junto a indivíduos com ou sem deficiência devem ser analisadas de maneira personalizada, observando o modo como o sujeito aprende melhor, respeitando seu tempo de aprendizagem e avaliando o processo de aprendizagem do aluno pelo que ele conseguiu desenvolver individualmente. Esse olhar diferenciado na aprendizagem deve estar ligado à maneira como os professores irão organizar as práticas educacionais através de conceitos como mediação, nível de desenvolvimento e zona de desenvolvimento proximal (BRAUN, 2012).

Para Braun (2012), a mediação oferecida deve proporcionar e despertar a atenção do aluno para os aspectos importantes do que ele está aprendendo; além disso, a mediação pode ser utilizada como apoio em atividades, ajudando o aluno a ter iniciativa ou concentração para realizar uma atividade que necessite de mais tempo.

Observar o nível de desenvolvimento do aluno seria avaliar seu avanço de forma individualizada, sem compará-lo aos demais alunos na sala e atribuir significado ao que ele está aprendendo. A zona de desenvolvimento proximal, discutida por Vygotsky, apresenta uma relação entre aquele que aprende e aquele que ensina (relação ensino-

aprendizagem). Essa relação observa aquilo que o sujeito resolve sozinho e o que ele precisa de ajuda para resolver até que domine e consiga fazê-lo de forma independente.

Com a perspectiva de que todo indivíduo é um ser único e que a aprendizagem deve ser vista de forma diferenciada para cada um é que buscamos observar como diferentes formas de ensino podem favorecer essa relação. No caso dessa pesquisa, procuramos não um novo método de alfabetização, mas sim estudar os possíveis “mecanismos” que possam auxiliar na aquisição da leitura e da escrita.

3 PESQUISAS NA ÁREA DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES

Os estudos mostram que é imprescindível que a criança possua certo nível de consciência fonológica no início da alfabetização e que, à medida que ela domine a escrita, a consciência fonológica se aprimore. Esse aprendizado acaba ocorrendo de forma recíproca, isto é, do mesmo modo que a consciência fonológica ajuda na leitura e na escrita, o inverso também é verdadeiro.

Partindo desses pressupostos, pesquisadores desenvolveram estudos sobre o tema e mostraram que crianças e jovens com dificuldades de aprendizagem que participavam dos programas para o desenvolvimento da consciência fonológica exibiram avanço na área da leitura e da escrita. Para eles, essas atividades poderiam ser realizadas também em sala de aula, como reforço escolar, em terapias ou atendimentos individualizados, conduzidas por fonoaudiólogos ou psicopedagogos.

O estudo de Silva (1997, p. 293) teve como objetivo avaliar se a “evolução conceptual de um nível de escrita pré-silábica para a hipótese silábica comporta progressos nas competências de consciência fonológica, e precisar em que tipo de tarefas é que se registram esses progressos”. A autora trabalhou com 20 crianças entre 5 e 6 anos de idade que frequentavam a educação infantil e pertenciam à classe média. O estudo foi dividido em duas fases: 1) aplicação do teste e seleção das crianças; e 2) formação do grupo experimental e do grupo controle. O grupo experimental participou do programa de intervenção criado pela pesquisadora, e o grupo controle, realizou apenas desenhos nos encontros. A pesquisadora conseguiu observar que, no grupo experimental, as crianças passaram a apresentar uma produção escrita (silábica), e no grupo controle, elas não alcançaram a escrita silábica. Na prova de consciência fonológica foi observado aumento na pontuação do grupo experimental de 34 para 49, e no grupo controle, a pontuação passou de 29.6 para 37.5. Como conclusão, a autora relata que a passagem da fase pré-silábica da escrita para a fase silábica apresenta avanços significativos na capacidade de manipulação fonológica das unidades silábicas, e a realização de atividades voltadas para o desenvolvimento da consciência fonológica afetou positivamente a manipulação fonológica e houve alteração na forma como os sujeitos passaram a compreender o sistema de escrita.

Valério (1998) teve como proposta avaliar os efeitos de um programa de estimulação de consciência fonológica voltado para indivíduos com dislexia. Foram escolhidos dois jovens com dislexia, que não apresentavam o mesmo desempenho em leitura de outros jovens que estavam na mesma faixa etária e nível escolar. O estudo foi dividido em três etapas: pré-teste com a aplicação do teste de consciência fonológica, teste de compreensão de leitura por meio do procedimento de clausura e teste de maturidade para leitura; na segunda etapa foi aplicado o programa de estimulação, composto por cinco fases, e, na última etapa, o pós-teste (teste de consciência fonológica). Na primeira fase do programa estimulou-se o desenvolvimento da síntese silábica; na segunda fase, a síntese silábica/segmentação fonêmica; na terceira, a rima; na quarta, a exclusão fonêmica; e na última fase, a transposição fonêmica. Nas avaliações do pré-teste, a pesquisadora observou que ambos os alunos apresentaram baixo rendimento nos testes de consciência fonológica e no teste de leitura.

A autora relata que na síntese silábica os dois sujeitos demonstraram bons rendimentos tanto no pré-teste como durante a aplicação do programa de estimulação e no pós-teste. Na habilidade de segmentação fonêmica, os sujeitos apresentaram dificuldades tanto no pré-teste quanto durante as atividades realizadas no programa de estimulação. Valério (1998) discute os resultados apontando que a aprendizagem dos fonemas exige um ensino formal, e que na avaliação da consciência fonológica, as dificuldades encontradas, quando superadas, transformaram-se em habilidades essenciais ao processo de desenvolvimento da leitura. Sobre os ganhos com o programa, a pesquisadora destaca que ambos os sujeitos apresentaram melhoras no teste de consciência fonológica, nas avaliações de leitura oral e de compreensão da leitura.

Santamaria, Leitão e Ferreira (2004) compararam o desenvolvimento da consciência fonológica com o processo de alfabetização e analisaram sua participação no processo de letramento.³ Para isso foram analisadas 33 crianças com idade média de 5 anos, que cursavam a educação infantil numa escola particular. Primeiramente, os participantes foram avaliados e classificados como pertencentes às fases: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética. Para identificar o nível de consciência fonológica, os participantes realizaram uma prova de segmentação silábica e outra de substituição fonêmica. Esses sujeitos foram divididos em dois grupos: um formado por crianças pertencentes ao nível pré-silábico, e outro formado por crianças do nível silábico. Os

³ É ensinar a criança a ler e escrever dentro de um contexto em que a leitura e a escrita tenham sentido e façam parte da vida do aluno.

dados revelaram que as crianças do nível pré-silábico apresentaram baixo desenvolvimento de consciência fonológica, enquanto as crianças do nível silábico tiveram melhor desempenho nas provas. Esta pesquisa permitiu concluir que o maior grau de consciência fonológica foi demonstrado pelas crianças alfabetizadas, e que esta habilidade é importante para a aquisição da leitura e da escrita, não ocorrendo de forma separada, mas sim em conjunto com os processos de aprendizagem.

Pestun (2005) procurou observar se crianças que não frequentaram a educação infantil e não tinham conhecimento de leitura apresentavam algum domínio de consciência fonológica. A autora buscou igualmente analisar se a presença da habilidade de consciência fonológica favoreceria a criança na aquisição da leitura e escrita quando ingressassem no ensino formal. Foram selecionadas como sujeitos da pesquisa 167 crianças de ambos os sexos, com idade média de 5 anos de três escolas municipais de Cambé (Londrina). Este estudo foi realizado em três etapas. Na primeira etapa foi feita uma anamnese, e os alunos se submeteram a uma prova de consciência fonológica (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 1998) e à escala Columbia de Maturidade Intelectual. Na segunda etapa, as crianças que foram matriculadas na 1ª série foram submetidas novamente à avaliação da Prova de Consciência Fonológica, à prova de leitura (48 palavras e 48 pseudopalavras) e à prova de ditado (48 palavras e 48 pseudopalavras). A terceira etapa ocorreu no final da 1ª série, e as crianças foram submetidas novamente à avaliação da Prova de Consciência Fonológica, de leitura e ditado. Como conclusão, a pesquisadora relatou que na primeira etapa os melhores resultados no teste de consciência fonológica foram observados em síntese silábica, segmentação silábica, rima e aliteração. No final dos dois anos de pesquisa, as maiores evoluções foram observadas em manipulação silábica, segmentação silábica, manipulação fonêmica, transposição silábica e aliteração. Na leitura de palavras e pseudopalavras, algumas crianças continuaram a demonstrar baixo desempenho, e na leitura de frases ocorreu uma melhora entre os alunos. Com a aplicação da prova de consciência fonológica antes de os sujeitos aprenderem a ler, pode-se concluir que após o processo de alfabetização as crianças apresentaram melhora no rendimento em consciência fonológica, o que, segundo a pesquisadora, pode indicar uma relação entre a alfabetização e o desenvolvimento da consciência fonológica.

Paula, Mota e Soares (2005) realizaram um estudo voltado para verificar a influência de um programa de consciência fonológica no processo de alfabetização. Foram selecionadas 46 crianças para serem submetidas à avaliação da leitura e escrita

de palavras e pseudopalavras e a uma prova de consciência fonológica. Os sujeitos foram divididos em três grupos de intervenção (grupo experimental/grupo controle/grupo alfabético). O grupo experimental foi formado por 16 crianças que passaram pelo programa de estimulação, o segundo grupo foi composto por 12 crianças não alfabetizadas, que não passaram pelo programa, e o último grupo foi formado por 16 crianças que estavam alfabetizadas. Primeiramente, os três grupos passaram pela avaliação da linguagem compreensiva, avaliação de leitura e escrita e prova de consciência fonológica. Foi observado pelos autores durante a análise dos dados que o programa oferecido proporcionou um bom desempenho nas tarefas de consciência fonológica. Os autores chegaram à conclusão que o programa de estimulação ligado ao ensino da relação de grafema-fonema contribuiu para o aprendizado da leitura e da escrita do grupo experimental.

Bernardo, Freitas, Souza, Maranhe e Bandini (2006) tinham como objetivo analisar se um grupo de crianças com baixo rendimento em leitura e na Prova de Consciência Fonológica (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 1998) exibiriam maior desenvolvimento depois de submetidos a um programa de estimulação da consciência fonológica. Um dos objetivos específicos era observar se o sucesso no programa de estimulação em consciência fonológica influenciaria o desempenho em leitura e escrita. Como sujeitos da pesquisa foram escolhidos quatro estudantes com dificuldade de leitura e escrita. Esse programa envolvia tarefas de rima, aliteração, análise e síntese silábica, análise e síntese fonêmica. Os sujeitos também foram submetidos a um programa de leitura. Os pesquisadores observaram que na primeira aplicação da Prova de Consciência Fonológica, os quatro alunos apresentaram baixo desenvolvimento nas habilidades de consciência fonológica, e de acordo com eles, “ausência” dessas habilidades. No final da primeira etapa da estimulação, a prova foi reaplicada e pode-se observar uma melhora no desenvolvimento dessas habilidades. Depois do recesso escolar, foi aplicada uma nova prova e os alunos apresentaram uma queda no rendimento que foi recuperado na última aplicação da prova. Com os resultados, os autores concluíram que o programa de estimulação provocou uma aceleração no processo de aprendizagem de leitura e escrita.

Medeiros e Oliveira (2008) tiveram como objetivo investigar como o método de alfabetização pode influenciar no desenvolvimento da consciência fonológica. Para esse estudo foram selecionados alunos de uma classe de alfabetização que utilizava o método silábico e outra turma que utilizava o método fônico. Os sujeitos da pesquisa foram

doze crianças, sendo seis alfabetizadas pelo método fônico e seis alfabetizadas pelo método silábico. Para a análise do nível de consciência fonológica de cada criança foi utilizado o “Perfil de Habilidade Fonológica”. Como resultado, os pesquisadores observaram que os alunos alfabetizados pelo método fônico apresentaram um melhor desempenho nas provas de adição de fonemas, subtração de sílabas e subtração de fonemas. Concluiu-se de que os dois grupos obtiveram resultados semelhantes na pontuação geral do teste.

Klein (2009) realizou um estudo visando observar a compreensão em leitura e o nível de consciência fonológica em crianças com TDAH, e comparar com os escores de crianças sem o transtorno. Foram selecionados para a pesquisa, 12 meninos que estudavam na mesma escola há pelo menos um ano, com idades entre 9 e 13 anos, dos quais três tinham TDAH. O procedimento teve como base a coleta de dados, realizada através da aplicação de três instrumentos, dos quais dois avaliam a compreensão em leitura e um a consciência fonológica. Os testes aplicados foram: Avaliação da compreensão em leitura de textos expositivos (SARAIVA et al., 2005); Confias – Consciência Fonológica: instrumento de avaliação sequencial (MOOJEN et al., 2003); Avaliação de compreensão de leitura por meio do procedimento de clausura. A autora relata que nos resultados do primeiro e terceiro testes foi observada uma diferença entre a criança com TDAH e aquela sem o transtorno. Os alunos com TDAH precisavam de mais tempo para responder, e quando conseguiam responder no mesmo tempo que os alunos que não apresentavam o transtorno, erravam a resposta. Na prova de consciência fonológica pode-se observar que dois alunos (com TDAH) comparados aos seus colegas de turma apresentaram resultados baixos no teste. Uma das conclusões do trabalho foi a seguinte: os alunos com TDAH não necessariamente apresentaram rendimento baixo nos testes, mas que para a realização desses testes precisavam de um tempo maior, de uma orientação ou, ainda, de um monitoramento, para obterem resultados parecidos com qualquer outro aluno.

Oliveira, Alencar e Almeida (2009) estudaram a relação entre o nível de consciência fonológica e o desempenho em leitura das crianças da primeira série do ensino fundamental. Foram escolhidos de forma aleatória 44 sujeitos para participar da pesquisa. No primeiro momento, foram aplicados dois testes para saber o nível de consciência fonológica e dois testes de leitura. No teste de consciência fonológica foram aplicadas 20 questões (10 de rima e 10 de aliteração) e no teste de leitura foram selecionadas 10 palavras e 10 frases. No segundo momento da pesquisa foram

preenchidas fichas de registro dos sujeitos com os dados pessoais, notas de português e de matemática. Com a informação das fichas e a opinião dos professores foram formados dois grupos (grupo A formado por alunos com bom rendimento e grupo B com alunos que tinham baixo rendimento). Realizada a análise dos dados, a pesquisadora concluiu que “as crianças que utilizam apenas de suas aptidões perceptivas e motoras fizeram uso de um processo lento e precário, quando não fracassam totalmente. Por outro lado, as crianças que aprenderam a ler e escrever, após terem elaborado a base conceitual — relação entre oralidade e escrita —, progrediram mais rapidamente e transferiram aprendizagem com mais facilidade”. (OLIVEIRA; ALENCAR; ALMEIDA, 2009, p. 2.859)

3.1 Pesquisas sobre consciência fonológica com crianças especiais

Moussatché (2002) também realizou um estudo com crianças com síndrome de Down que teve como objetivo pesquisar a relação entre a consciência fonológica e a alfabetização desses jovens. Esse trabalho foi dividido em dois estudos, tendo o primeiro a intenção de verificar a relação entre a consciência fonológica e a aquisição da leitura e da escrita. O segundo estudo teve a finalidade de propor um trabalho de intervenção. Os sujeitos da pesquisa foram 31 jovens, com idades entre 15 e 36 anos, portadores da síndrome de Down, que frequentavam duas escolas especiais. Esses jovens foram acompanhados em três momentos: avaliação, intervenção e avaliação final. Na avaliação inicial foram aplicados os seguintes instrumentos: avaliação do nível de desenvolvimento da escrita, Matrizes Progressivas de Raven, TVIP – Teste de Vocabulário por Imagem Peabody, conhecimento de letras, leitura de palavras, teste de memória, teste de consciência fonológica. Após essas avaliações, os sujeitos foram divididos em dois grupos (experimental e controle), em que apenas o grupo experimental desenvolveu as atividades de intervenção em consciência fonológica. Depois do período de intervenção, os dois grupos foram reavaliados em todas as provas, com exceção do TVIP e do teste de Matrizes Progressivas de Raven. Os resultados do primeiro estudo demonstraram que os participantes foram capazes de realizar tarefas metalinguísticas, e que estas tarefas estavam associadas à escrita. O segundo estudo

identificou que o grupo experimental se beneficiou da intervenção, enquanto o grupo de controle não exibiu evolução.

Mogas (2008) fez um estudo sobre consciência fonológica em crianças com síndrome de Asperger, com o objetivo de avaliar a consciência fonológica em um grupo de sujeitos com a síndrome e outro grupo de sujeitos sem a síndrome. Os sujeitos desse estudo foram divididos em grupo experimental, formado por 16 crianças com síndrome de Asperger, e grupo de controle, formado por 30 crianças, sem a síndrome, com idade média de 6 anos. Todas as crianças especiais frequentavam a escola regular, cursavam o 1º ou 2º ano de escolaridade, e as crianças do grupo controle frequentavam o 1º ano de escolaridade. No primeiro momento, foi feita uma anamnese, e depois foram aplicados a Escala Especial das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (RAVEN; COURT; RAVEN, 1996), o Teste de Vocabulário por Imagens Peabody, traduzido para português a partir da adaptação espanhola do PPVTR de Dunn e Dunn, em 1981 (DUNN, 1985), a Memória Imediata de Dígitos (ordem direta e inversa) da Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças (WISC III; Wechsler, 1991; cf. Apêndice B) e a Prova de Consciência Fonológica. As crianças ainda foram avaliadas por um conjunto de tarefas de leitura e de escrita selecionadas a partir de duas avaliações do Centro de Psicologia do Desenvolvimento e Educação da Criança da Universidade do Porto (BFUP; ALVES, BRANCO, PONTES; CASTRO, 2007) e a Bateria de Avaliação da Leitura em Português Europeu (ALEPE; SUCENA, 2005; SUCENA; CASTRO, 2007; MOGAS, 2008). A análise dos resultados dos testes mostrou que nos níveis de inteligência não verbal tanto as crianças com síndrome como as sem síndrome apresentaram um desenvolvimento próximo. Na tarefa de leitura de palavras e pseudopalavras elas também apresentaram resultados próximos. As diferenças entre os dois grupos ocorreram na Nomeação Rápida em Série (as crianças com Asperger demoraram mais para nomear os estímulos apresentados), e na consciência fonológica, em que o grupo experimental, formado por sujeitos com Asperger, apresentou resultados mais baixos.

A pesquisa realizada por Nunes (2009) teve como objetivo avaliar como o *input* auditivo oferecido durante a avaliação de quatro habilidades de consciência fonológica (rima, aliteração, síntese silábica e manipulação silábica) pode influenciar na testagem. Os sujeitos da pesquisa foram 11 crianças, com idade entre 10 e 13 anos, com deficiência intelectual. Os alunos apresentavam comprometimento na fala e já tinham iniciado o processo de alfabetização em uma escola especial no Rio e Janeiro. A pesquisa foi dividida em duas partes: na primeira foram aplicados 50 testes de aliteração

e síntese silábica; na segunda fase foram aplicados mais 50 testes de rima e manipulação silábica. Em cada testagem foram selecionadas 25 palavras apresentadas sem *input* e 25 apresentadas com *input* auditivo. A análise dos dados mostrou que o *input* usado nas opções de resposta favoreceu o desempenho do grupo em síntese silábica, aliteração e manipulação silábica. Pode-se observar que os testes de consciência fonológica, aplicados com o suporte auditivo, demonstraram melhora em: síntese silábica, aliteração, e na subtração inicial (manipulação silábica).

Analisando os estudos acima citados, podemos notar que as crianças com necessidades educacionais especiais têm dificuldades no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, e necessitam de um olhar diferenciado e de práticas educacionais que complementem e favoreçam seu desenvolvimento. De forma geral, os estudos concluem que um trabalho voltado para a estimulação das habilidades de consciência fonológica auxilia na aprendizagem da leitura e da escrita. As habilidades de rima, aliteração, segmentação silábica e manipulação silábica são dominadas mais facilmente; já as habilidades de manipulação, segmentação e transposição fonêmica costumam ser as últimas a serem dominadas.

Com base nesses estudos, o presente projeto, teve por objetivo verificar os efeitos de um programa instrucional para promover o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica em alunos com deficiência intelectual, e investigar seus efeitos no desempenho de leitura.

4 MÉTODO

Para a realização da pesquisa foram conduzidos dois estudos: o piloto, iniciado em agosto de 2012, e o estudo 1, em maio de 2013.

Para dar andamento a este estudo foi necessária a autorização dos responsáveis pelos alunos e das instituições envolvidas. A pesquisa também foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (protocolo 17519713.2.0000.5282).

4.1 Estudo-piloto

Esse estudo teve início em 2012, a partir do contato com a instituição, os responsáveis e os sujeitos da pesquisa. O tema, os objetivos e os procedimentos do estudo foram apresentados, e combinados às datas e horários das sessões com os sujeitos.

Participantes:

O estudo-piloto contou com a participação dois jovens de 14 e 15 anos, com diagnóstico de deficiência intelectual,⁴ que cursavam o 3º ano do Ensino Fundamental. Um deles estava no início do processo de alfabetização e, o outro, já havia passado por esta fase.

Os critérios para a seleção dos sujeitos foram: ter mais de 13 anos, diagnóstico de deficiência intelectual, estar no processo alfabetização, ter comunicação oral e já ter realizado um exame de audiometria.

Sujeito 1: Wagner

O primeiro aluno, Wagner,⁵ tinha 14 anos e estava matriculado na escola há um ano. Ele tinha passado por outras escolas especiais e inclusivas, estava em processo de

⁴ Esse diagnóstico foi informado pela coordenação da escola, e constava no prontuário dos alunos.

⁵ Nome fictício.

alfabetização e já conseguia ler e escrever palavras regulares e algumas irregulares, mas apresentava resistência na leitura e sempre que era solicitado a fazê-lo, pedia ajuda.

Sujeito 2: João

O segundo aluno, João,⁶ tinha 15 anos, e também estava matriculado há um ano na escola. João tinha passado por outras escolas inclusivas, mas apesar de estar matriculado no 3º ano do Ensino Fundamental, não estava alfabetizado. Durante uma conversa com o aluno, ele disse que seu “sonho era aprender a ler”. Esse desejo despertou em mim a vontade de fazer uma pesquisa voltada para a alfabetização de crianças especiais, e a partir disso, surgiu o tema consciência fonológica. Considerei que essa estimulação, associada ao trabalho de alfabetização realizado na escola, poderia ajudar na aprendizagem desses indivíduos.

Local:

Como local da pesquisa foi escolhida uma escola particular do município do Rio de Janeiro.

Materiais:

Para a coleta de dados dos estudos 1 e 2 foram utilizados protocolos de registro, filmadora, gravador e testes para a avaliação de leitura e nível de consciência fonológica dos sujeitos, ditado e compreensão de texto. Os recursos instrucionais utilizado no programa de estimulação foram elaborados com base em Almeida e Duarte (2003),⁷ Capovilla & Capovilla (2000),⁸ e Capovilla, Macedo, Capovilla, Diana e Palácio (2005).⁹

Procedimentos:

⁶ Nome fictício.

⁷ A obra das autoras traz uma coletânea de atividades relacionadas à consciência de palavras, rima, aliteração, consciência de sílaba, consciência de sílaba e síntese silábica, adição e subtração de sílabas e fonemas, contagem e manipulação de fonemas, além de atividades relacionadas a leitura, decifração do código escrito e correspondência som-grafema

⁸ Esses autores apresentam a pesquisa realizada e um exemplo de Prova de Consciência Fonológica para avaliação, além de atividades e jogos empregados com os sujeitos de sua pesquisa.

⁹ De acordo com esses autores, “o método utilizado no CD consiste em atividades fônicas e metafonológicas. As atividades fônicas se concentram na introdução sistemática de correspondências grafofonêmicas para construir a leitura e a escrita. As atividades metafonológicas se concentram em exercícios para desenvolver a consciência fonológica, especialmente no nível fonêmico. Este manual descreve cada uma das atividades e sugere uma ordem de execução, de forma a avançar de modo progressivo das atividades mais simples às mais complexas”.
(www.ip.usp.br/lance/livros/alfabetizaçãofonica.html)

Os encontros foram realizados uma vez na semana, com duração média de 30 a 40 minutos, totalizando 28 sessões, sendo quatro de pré-teste, 22 de intervenção e duas de pós-teste.

O resultado da prova de consciência fonológica aplicada inicialmente determinou a escolha das atividades e o seu grau de dificuldade. No início de cada atividade era exemplificado o que deveria ser feito e, no final da atividade, o aluno recebia um *feedback* positivo ou corretivo.

O pós-teste foi conduzido em março de 2013, com a aplicação da Prova de Consciência Fonológica (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000).

Procedimentos específicos:

O estudo foi dividido em três fases: pré-teste, intervenção e pós-teste.

Pré-teste: Na fase de avaliação inicial foram utilizados os seguintes testes:

- A. Prova de Consciência Fonológica (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000).
- B. Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven.

A seguir, descrevo os instrumentos mencionados acima:

a) A Prova de Consciência Fonológica (CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2000) é composta por dez etapas. Cada etapa é formada por uma fase de treino na qual o avaliador dá dois exemplos do que a criança deve fazer. Na segunda etapa, o avaliador aplica o teste com cinco perguntas. Para cada etapa, o avaliador dá as instruções de forma simples e lúdica, para deixar a criança à vontade.

As etapas da prova são:

- Síntese silábica – a criança deve unir as sílabas, faladas pelo avaliador, dizendo que palavra resulta da união. Ex.: /PA/ - /TO/ - /PATO/.
- Síntese fonêmica – a criança deve unir os fonemas e dizer a palavra formada. Ex.: /o/ - /i/ - /oi/.
- Rima – a criança deve julgar, entre três palavras, quais terminam com o mesmo som. Ex.: /pato/ - /gato/ - /pata/.
- Aliteração – a criança deve escolher, entre três palavras, as duas que começam com o mesmo som. Ex.: /sapo/ - /selo/ - /saco/.
- Segmentação silábica – a criança deve repetir a palavra separando em sílabas. Ex.: /bola/ - /bo/ - /la/.

- Segmentação fonêmica – a criança deve repetir a palavra, falada pelo avaliador, verbalizando os fonemas correspondentes. Ex.: /bala/ - /b/-/a/-l/-/a/.
- Manipulação silábica – a criança deve retirar ou adicionar as sílabas da palavra de acordo com o que for solicitado pelo avaliador. Ex.: subtrair /sa/ do início de /sapato/.
- Manipulação fonêmica – a criança deve acrescentar ou retirar os fonemas. Ex.: retirar o último fonema da palavra /colar/ - /cola/.
- Transposição silábica – inverter as sílabas das palavras e falar a nova palavra formada. Ex.: /pato/ - /topa/.
- Transposição fonêmica – a criança deve inverter os fonemas e falar a palavra formada. Ex.: /ola/ - /alo/.

b) O Teste das Matrizes Progressivas de Raven é um teste não verbal, para avaliação da inteligência, especificamente do fator “g”, proposto por Spearman. Permite avaliar a inteligência geral, se for usado em conjunto com um teste de vocabulário. Destina-se a crianças de 5 anos a 11 anos e meio, deficientes mentais, e pessoas idosas. Indicado para avaliação do desenvolvimento intelectual na escola, em diagnósticos clínicos, em estudos interculturais e antropológicos. Pode ser realizada também por sujeitos com deficiências físicas, afasias, paralisia cerebral ou surdez, bem como sujeitos que não dominam a língua nacional. Sua versão brasileira foi realizada por Angelini, Alves, Custódio, Duarte e Duarte (1999). Esse teste foi aplicado por uma psicóloga.

Intervenção:

As atividades de intervenção tinham como objetivos favorecer o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica dos participantes e verificar se o melhor desempenho em consciência fonológica afetaria a aquisição da leitura e escrita dos sujeitos. É importante ressaltar que todos os sujeitos continuaram participando das atividades de sala de aula e estavam em processo de alfabetização.

Os sujeitos realizaram exercícios voltados para a compreensão da rima, aliteração, consciência de palavra e consciência fonêmica. O grau de dificuldade era diversificado e a escolha de qual atividade o aluno iria realizar dependia de seu desempenho nas avaliações. O tempo de trabalho em cada etapa era estabelecido pelo rendimento do próprio aluno, isto é, quando era observada dificuldade maior em uma

etapa, o trabalho continuava até que o aluno conseguisse apresentar um melhor desempenho.

O atendimento era feito dentro da própria escola, e o aluno era retirado de sala de aula para realizar as tarefas em uma das salas da escola. Nessa etapa, os encontros aconteciam uma vez por semana, durante um período de 30 a 40 minutos e as atividades eram realizadas de forma individualizada.

O Quadro 2 mostra as atividades realizadas e as fontes consultadas.

Quadro 2 - Atividades realizada e fontes

DATA	TAREFA REALIZADA
1°	Exercício de rima (Atividade com figuras soltas)
2°	Exercício de rima (Atividades elaboradas por Marado, 2012)
3°	Exercício de aliteração (Atividade com figuras soltas)
4°	Exercício de aliteração (Atividade do livro Capovilla e Capovilla, 2000)
5°	Exercício de consciência de palavra (Atividades elaboradas por Marado, 2012)
6°	Exercício de consciência de palavra (Atividades elaboradas por Almeida e Duarte, 2003)
7°	Exercício de consciência fonêmica (Atividade com figuras soltas)
8°	Exercício de consciência fonêmica (Atividade do CD “Alfabetização Fônica” Capovilla e Seabra, 2005)
9°	Exercício de rima (Atividades elaboradas por Marado, 2012)
10°	Exercício de rima (Atividades no apêndice página 80 /)
11°	Exercício de aliteração (Atividade do cd “Alfabetização Fônica” Capovilla e Seabra, 2005)
12°	Exercício de aliteração (Atividade com figuras soltas)
13°	Exercício de consciência de palavra (Atividade do livro Capovilla e Capovilla, 2000)
14°	Exercício de consciência de palavra (Atividade do CD“Alfabetização Fônica” Capovilla e Seabra, 2005)
15°	Exercício de consciência fonêmica (Atividade do livro Capovilla e Capovilla, 2000)
16°	Exercício de consciência fonêmica (Atividade do CD “Alfabetização Fônica” Capovilla e Seabra, 2005)
17°	Exercício de rima e aliteração (Atividade do cd “Alfabetização Fônica” Capovilla e Seabra, 2005)
18°	Exercício de consciência de palavra e consciência fonêmica (Atividades elaboradas por Almeida e Duarte, 2003)
19°	Exercício de consciência de palavra e consciência fonêmica (Atividades elaboradas por Almeida e Duarte, 2003)
20°	Exercício de rima (Atividades no apêndice página 80 / 82)

21°	Exercício de rima e aliteração (Atividade do livro Capovilla e Capovilla, 2000)
22°	Exercício de consciência de palavra e consciência fonêmica (Atividade do livro Capovilla e Capovilla, 2000)

Descrição das atividades propostas para os participantes¹⁰: Nessa etapa são exemplificadas as atividades desenvolvidas com os sujeitos da pesquisa. Na primeira etapa foram realizadas atividades voltadas para as habilidades de rima e aliteração.

A Figura 1 e 2 mostra imagens que foram disponibilizadas em conjuntos de três. Primeiro eram apresentadas as imagens, e solicitado que o aluno as nomeasse. Em seguida, eram feitas perguntas como: “Quais as palavras que rimam?” ou “Que palavras começam com o mesmo som?”.

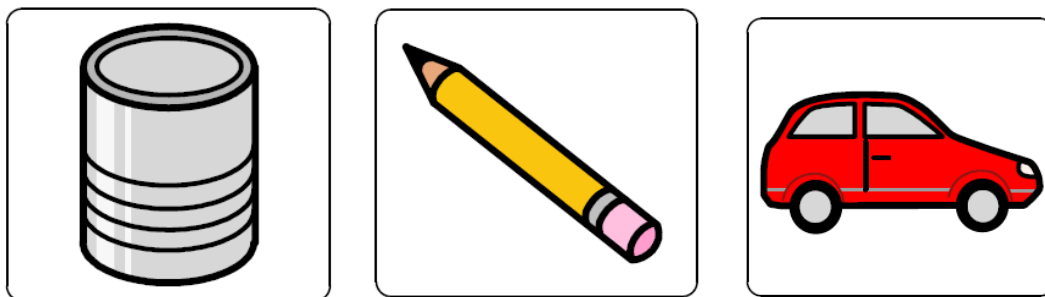
Quando o aluno acertava, recebia um *feedback* positivo do pesquisador, e quando não conseguia realizar a atividade ou cometia erros, era dado um *feedback* corretivo (construtivo). No *feedback* corretivo, a pesquisadora orientava o aluno a repetir o nome da palavra de forma pausada, com ênfase na última sílaba, para que ele pudesse observar a diferença no som da palavra.

Figura 1 - Atividade de rima.



¹⁰ Atividades no apêndice 1.

Figura 2 - Atividade de aliteração.



A Figura 3 apresenta um conjunto de atividades elaboradas por Marado (2012),¹¹ voltadas para o trabalho da rima. Os sujeitos tinham que marcar as imagens cujos nomes rimavam com o nome da imagem em destaque.

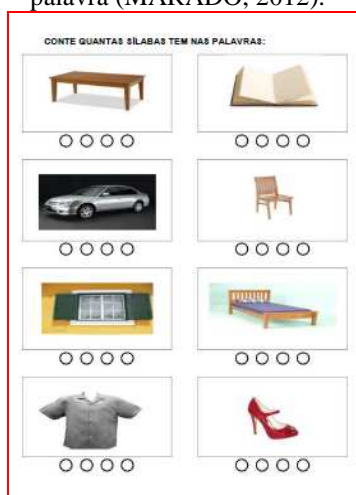
Figura 3 - Atividade de marcar a imagem cujo nome rima com o nome da imagem destacada.



Para a estimulação da consciência de palavra, uma das atividades proposta está exemplificada na Figura 4. Nessa atividade, o sujeito tinha que falar o nome da imagem e marcar a quantidade de círculos que representava a quantidade de sílabas na palavra. Por exemplo: na palavra “mesa”, o aluno teria que marcar dois círculos.

¹¹ Fonte: <http://pt.slideshare.net/Fmbmrd/exercicios-conscincia-fonologica-3>.

Figura 4 - Atividade de contar as sílabas da palavra (MARADO, 2012).



O próximo exemplo de atividade foi utilizado para trabalhar a consciência de palavras, conforme Figura 5. Nessa atividade o pesquisador lê uma estrofe do poema “Beto” (de autoria de Mary França) e o aluno substitui a última palavra por outra.

Figura 5. Completar a lacuna com uma palavra diferente.

<p>1 – leia o texto e peça que o aluno substitua a última palavra por uma diferente:</p> <p>Texto: “BETO”</p> <p>De Mary França Se você quer saber, Beto é um garoto Iguazinho a você.</p> <p>Beto tem papagaios, Tem bolas, E tem carrinhos. Beto ama os animais. Ama os macacos, Leões, onças, E elefantes.</p> <p>Beto também ama Pardais e tico-ticos.</p>	<p>Primeira estrofe:</p> <p>“Se você quer saber, Beto é um garoto Iguazinho a _____”</p> <p>Segunda estrofe:</p> <p>“Beto tem papagaios, Tem bolas E tem _____”</p> <p>Terceira estrofe:</p> <p>“Beto ama os animais. Ama os macacos, Leões, onças E _____”</p>
--	--

Fonte: ALMEIDA E DUARTE, 2003.

A Figura 6 mostra um exemplo de atividade em que o aluno deve escutar uma frase e clicar na imagem cujo nome complete o seu sentido.

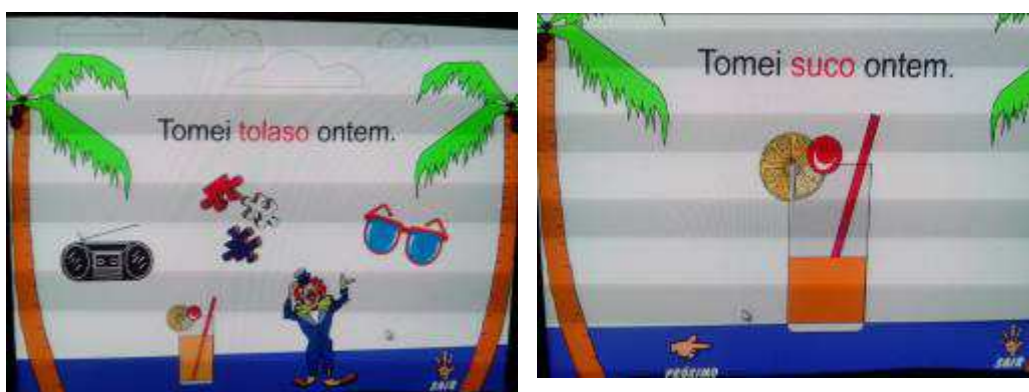
Figura 6 - Clicar na imagem que completa o sentido da frase



Fonte:CAPOVILLA; SEABRA, 2005.

Na Figura 7 o sujeito escuta uma frase na qual uma das palavras é substituída por uma pseudopalavra. Ele deve substituir essa pseudopalavra por uma que faça sentido na frase.

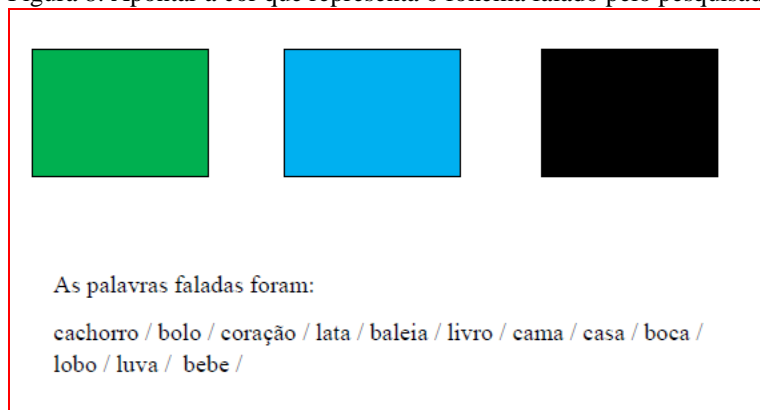
Figura 7 - Clicar na imagem que substitui a pseudopalavra



Fonte: CAPOVILLA; SEABRA, 2005.

A Figura 8 traz um exemplo de atividade para desenvolver a consciência fonêmica. O aluno recebe três quadrados de cores diferentes, e é explicado para ele que cada cor representa um som. No exemplo abaixo, quando o aluno ouvisse uma palavra com o som /k/ deveria apontar a cor verde, com o som /b/, a cor azul, com o som /l/, apontar a cor preta, e quando fosse falado um som que não tivesse representação na cor, o aluno não deveria apontar nada.

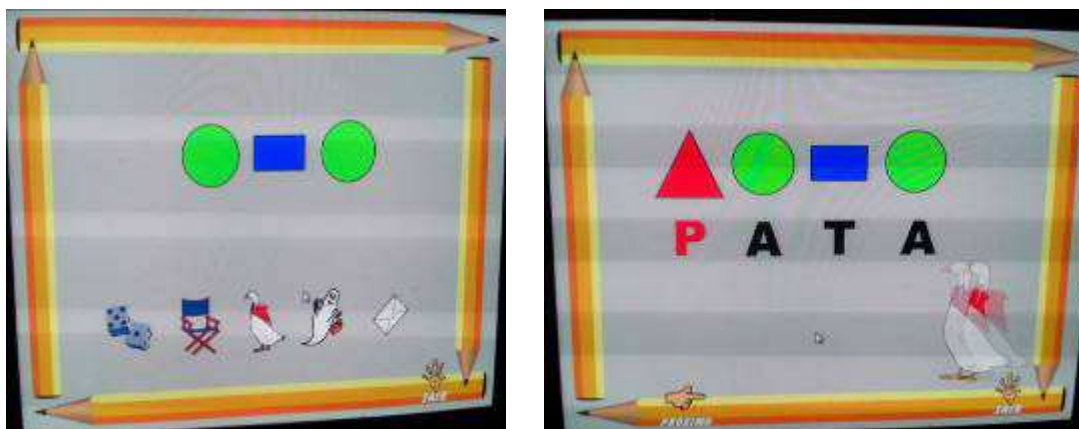
Figura 8. Apontar a cor que representa o fonema falado pelo pesquisador



Fonte: ALMEIDA; DUARTE, 2003.

A Figura 9 apresenta a foto de uma atividade feita no computador utilizando o CD “Alfabetização Fônica” (CAPOVILLA; SEABRA, 2010). Nessa atividade, cada forma geométrica representa um fonema. A criança recebe um comando pedindo para marcar a imagem que representa a palavra se for acrescentado o /p/ no início.

Figura 9 - Clicar na imagem que representa a palavra formada



Fonte: CAPOVILLA; SEABRA, 2005.

As outras atividades, elaboradas com base em Almeida e Duarte (2003),¹² Capovilla & Capovilla (2000),¹³ e Capovilla, Macedo, Capovilla, Diana e Palácio (2005) estão apresentadas no Apêndice.

¹² A obra das autoras traz uma coletânea de atividades relacionadas a consciência de palavras, rima, aliteração, consciência de sílaba, consciência de sílaba e síntese silábica, adição e subtração de sílabas e fonemas, contagem e manipulação de fonemas, além de atividades relacionadas à leitura, decifração do código escrito e correspondência som-grafema

¹³ Esses autores apresentam a pesquisa realizada e um exemplo de Prova de Consciência Fonológica para avaliação, além de atividades e jogos empregados com os sujeitos da pesquisa.

Pós-teste:

Essa etapa seguiu-se ao período de intervenção e envolveu nova aplicação do teste empregado inicialmente para observar se houve modificação no desempenho. O teste aplicado nessa etapa foi:

A. Prova de Consciência Fonológica (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000).

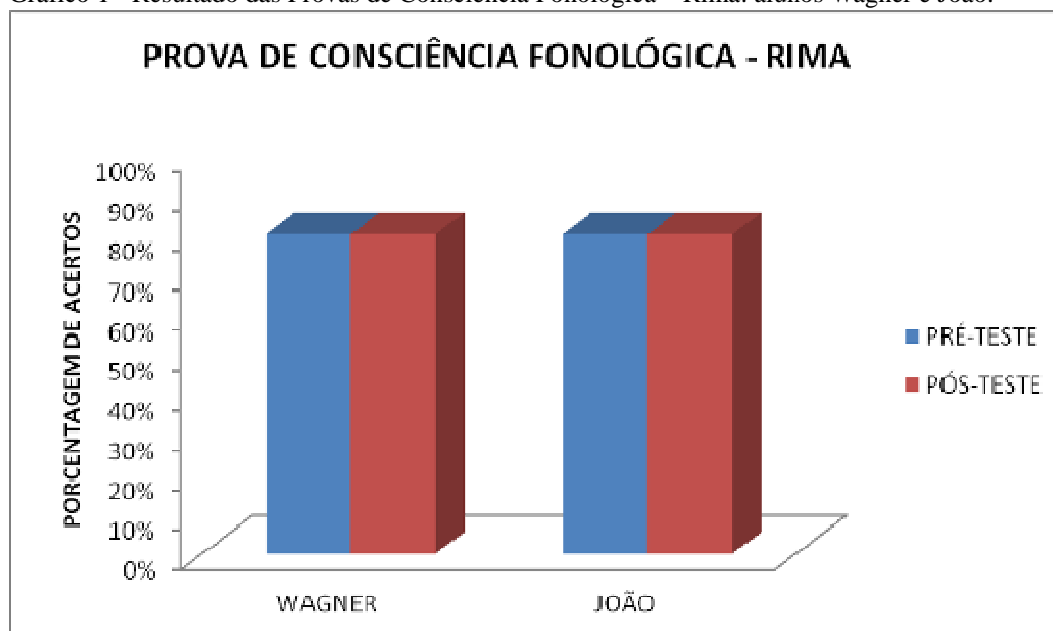
4.1.1 Resultado

Resultados da Prova de Consciência Fonológica¹⁴

Nesse primeiro momento, apresentaremos os resultados obtidos na Prova de Consciência Fonológica (CAPOVILLA & CAPOVILLA, 1998) pelos alunos Wagner e João, antes da intervenção (pré-teste), e os resultados obtidos após seis meses de intervenção (pós-teste). Essa prova avalia as habilidades de: aliteração, rima, sínteses silábica e fonêmica, segmentações silábica e fonêmica, manipulações silábica e fonêmica, transposições silábica e fonêmica.

O Gráfico 1 mostra o resultado da Prova de Consciência Fonológica na habilidade de rima dos alunos Wagner e João.

Gráfico 1 - Resultado das Provas de Consciência Fonológica – Rima: alunos Wagner e João.



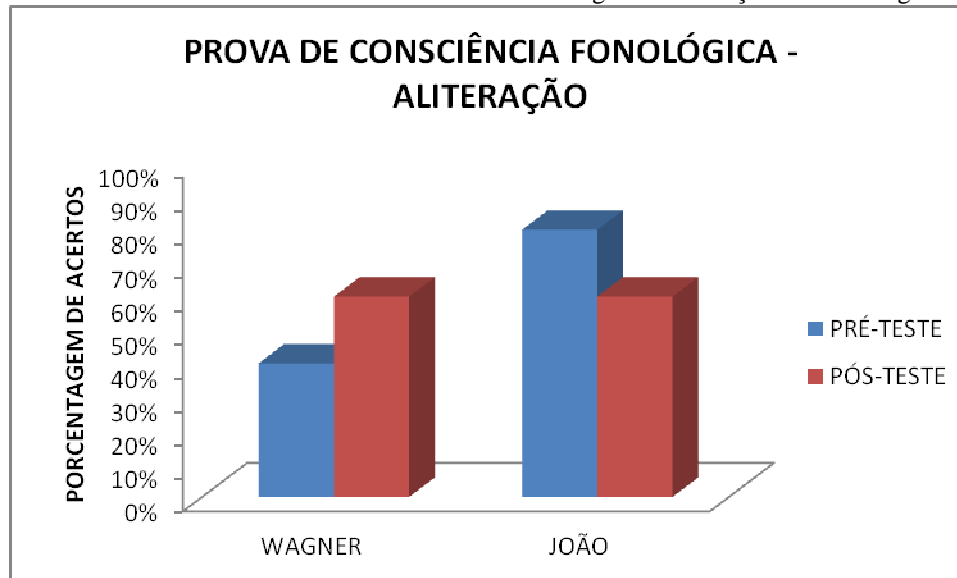
Podemos observar que os alunos não possuíam dificuldades na habilidade de

¹⁴ Tabela do resultado da Prova de Consciência Fonológica no apêndice 2

rima e tiveram bom rendimento tanto na etapa de pré-teste como na etapa de pós-teste.

O Gráfico 2 apresenta os dados da Prova de Consciência Fonológica na habilidade de aliteração dos dois alunos.

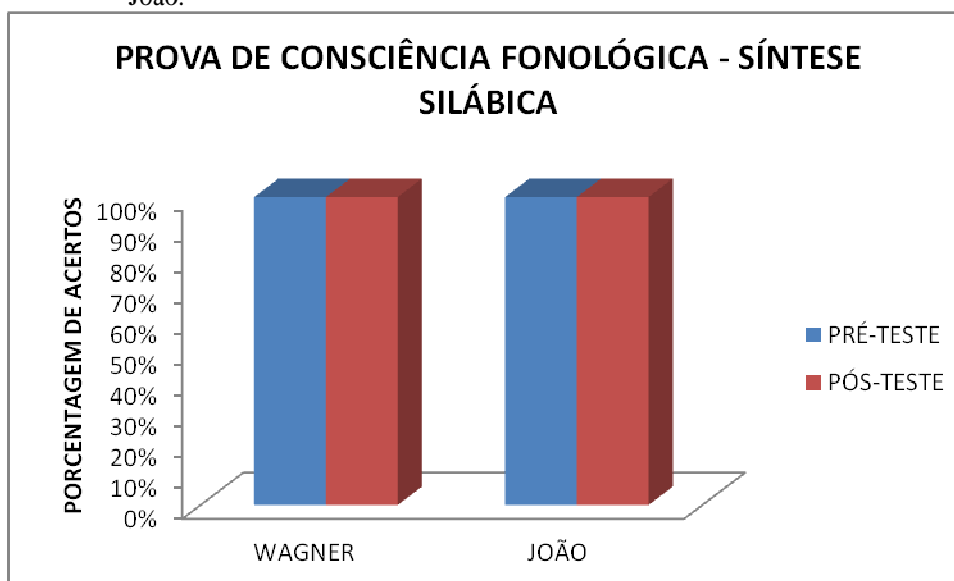
Gráfico 2. Resultado das Provas de Consciência Fonológica – Aliteração: alunos Wagner e João.



Nesse gráfico observamos que o aluno Wagner apresentou melhora nas atividades de aliteração, enquanto o aluno João demonstrou melhor rendimento durante o pré-teste. Mesmo com a queda do resultado do aluno João, os dois alunos ainda apresentaram bom rendimento no pós-teste.

O Gráfico 3 traz os resultados da Prova de Consciência Fonológica na habilidade de síntese silábica.

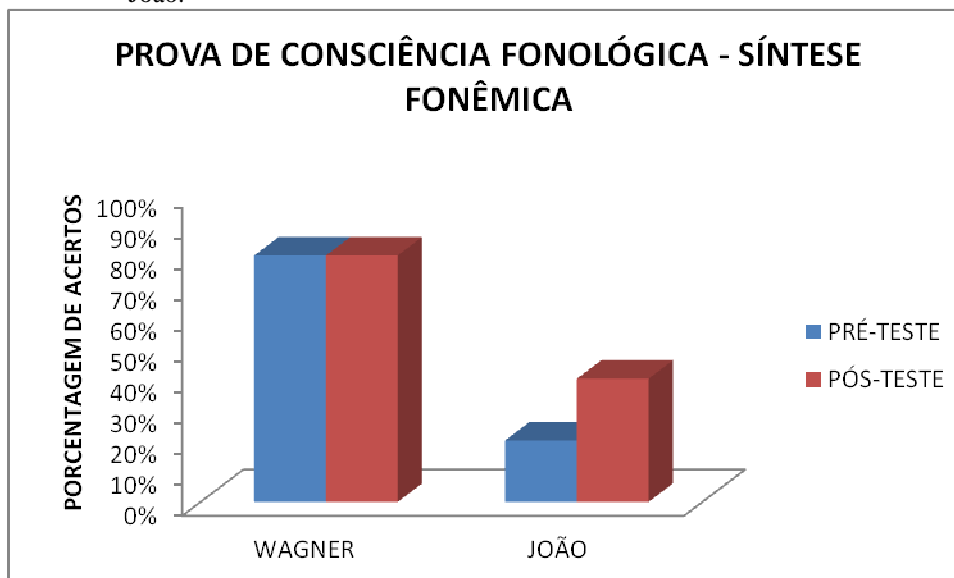
Gráfico 3 - Resultado das Provas de Consciência Fonológica – Síntese Silábica: alunos Wagner e João.



No Gráfico 3 podemos observar que os alunos tiveram ótimo rendimento e não apresentaram dificuldades na realização das atividades de síntese silábica durante o pré-teste e o pós-teste.

O Gráfico 4 apresenta os resultados da síntese fonêmica.

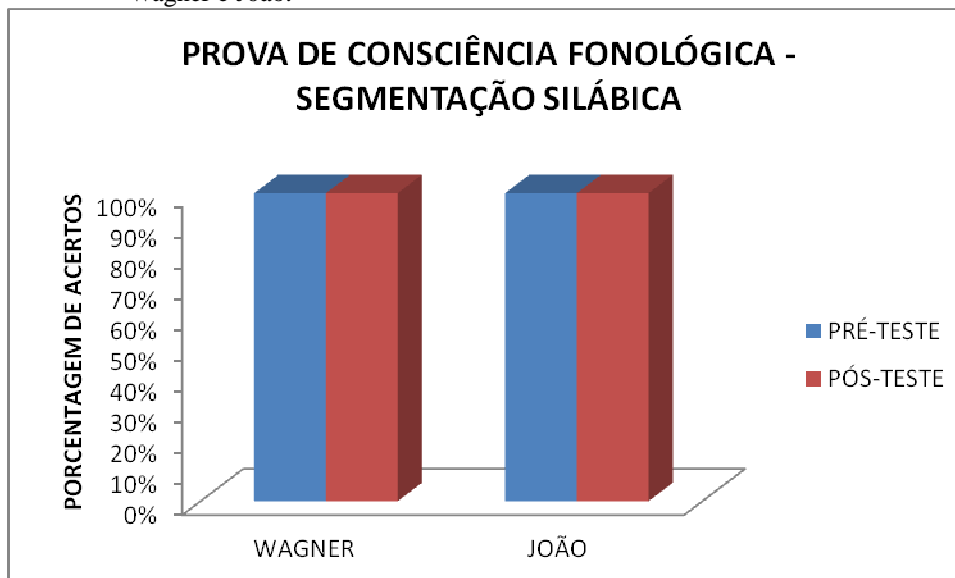
Gráfico 4 - Resultado das Provas de Consciência Fonológica – Síntese Fonêmica: alunos Wagner e João.



O aluno Wagner apresentou bom desempenho nas atividades realizadas tanto no pré-teste quanto no pós-teste. O aluno João apresentou baixo desempenho nas atividades de pré-teste, mas melhorou no pós-teste.

O Gráfico 5 traz o resultado da Prova de Consciência Fonológica na habilidade de segmentação silábica.

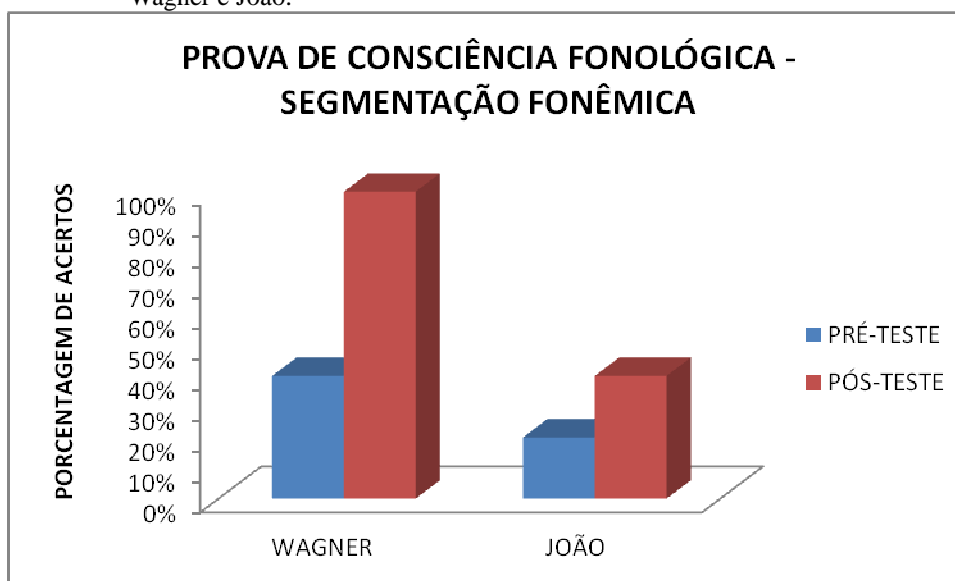
Gráfico 5 - Resultado das Provas de Consciência Fonológica – Segmentação Silábica: alunos Wagner e João.



Nessa avaliação também podemos observar que os alunos demonstraram bom resultado tanto no pré-teste quanto no pós-teste.

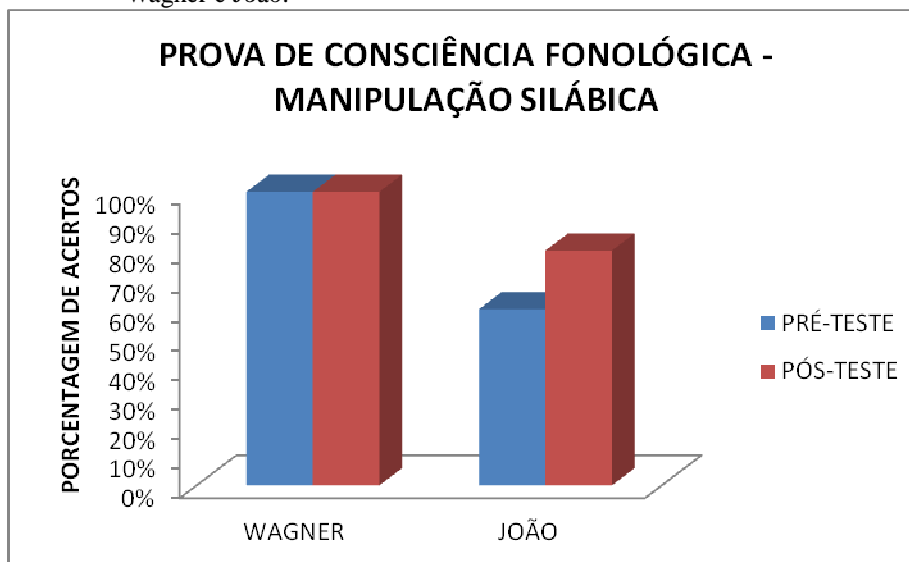
O Gráfico 6 apresenta o resultado da Prova de Consciência Fonológica na habilidade de Segmentação Fonêmica.

Gráfico 6 - Resultado das Provas de Consciência Fonológica – Segmentação Fonêmica: alunos Wagner e João.



Nesse gráfico notamos que os alunos demonstraram baixo rendimento no pré-teste e, após o trabalho de intervenção, exibiram melhor desempenho, sobretudo Wagner.

Gráfico 7 - Resultado das Provas de Consciência Fonológica – Manipulação Silábica: alunos Wagner e João.

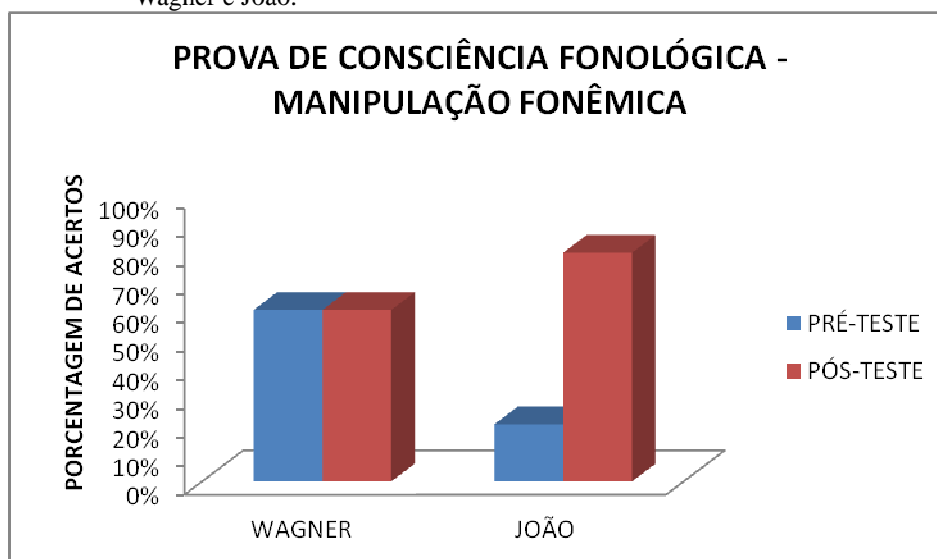


O Gráfico 7 apresenta o resultado da Prova de Consciência Fonológica na habilidade de manipulação silábica.

O aluno Wagner apresentou bom desempenho na manipulação silábica tanto antes como após a intervenção. O aluno João apresentou bom rendimento razoável no pré-teste e melhor desempenho no pós-teste.

O Gráfico 8 mostra o resultado da Prova de Consciência Fonológica na habilidade de manipulação fonêmica.

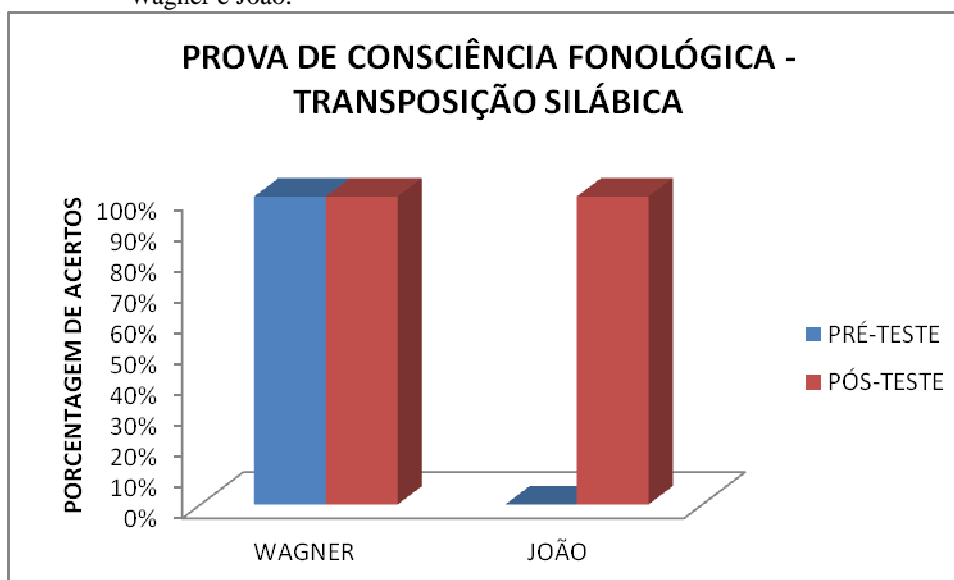
Gráfico 8 - Resultado das Provas de Consciência Fonológica – Manipulação Fonêmica: alunos Wagner e João.



Wagner apresentou os mesmos resultados no pré-teste e pós-teste. O aluno João inicialmente exibiu baixo rendimento, sinalizando dificuldade para realizar as atividades. Já no pós-teste, João, aumentou consideravelmente seu rendimento.

O Gráfico 9 apresenta os resultados da Prova de Consciência Fonológica na habilidade de transposição silábica.

Gráfico 9 - Resultado das Provas de Consciência Fonológica – Transposição Silábica: alunos Wagner e João.

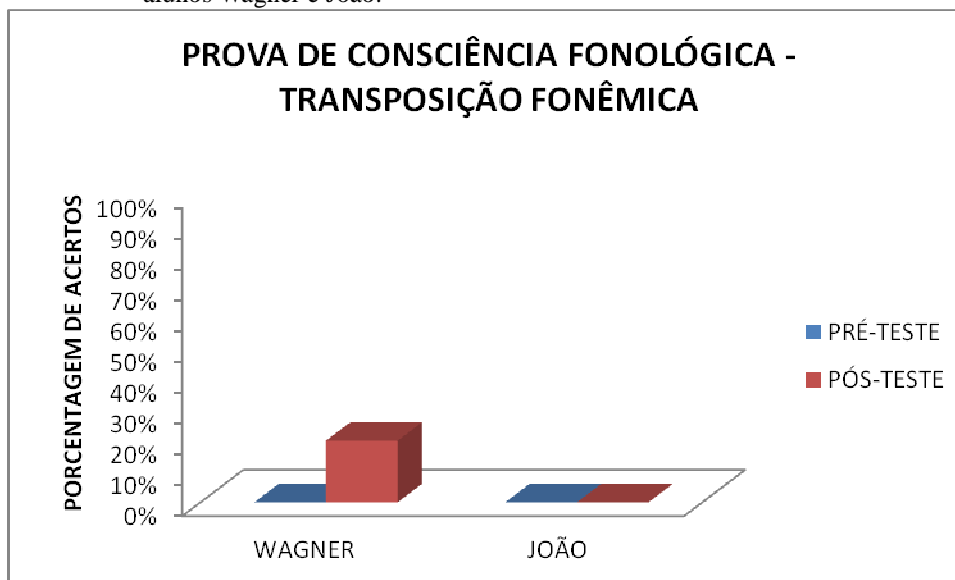


Wagner apresentou bom desempenho da habilidade de transposição fonêmica em ambas as avaliações. Na fase de pré-teste, João não conseguiu realizar qualquer dos itens do teste, mas, depois do período de intervenção, demonstrou melhora nessa

habilidade de consciência fonológica.

O Gráfico 10 apresenta os resultados da Prova de Consciência Fonológica na habilidade de transposição fonêmica.

Gráfico 10 - Resultado das Provas de Consciência Fonológica – Transposição Fonêmica: alunos Wagner e João.



Nessa habilidade, os dois sujeitos apresentaram baixo resultado no pré-teste. Wagner, após a intervenção, apresentou leve melhora, mas o mesmo não ocorreu com João.

4.1.2 Discussão

Pode-se observar que, com a aplicação da Prova de Consciência Fonológica, os alunos alcançaram bom resultado nas habilidades de síntese silábica, segmentação silábica e rima, já durante o pré-teste. No entanto, os dois sujeitos tiveram muita dificuldade em transposição fonêmica. O aluno João ainda apresentou dificuldades em segmentação fonêmica, manipulação silábica e fonêmica.

No pós-teste, aplicado após o período de intervenção, pode-se observar que os dois alunos apresentaram melhor rendimento nas categorias avaliadas, principalmente nas que envolviam as questões de manipulação fonêmica e segmentação fonêmica. Houve, portanto, evolução no desenvolvimento das habilidades de consciência

fonológica.

Comparando esses resultados com os estudos realizados anteriormente por outros autores, observamos que as habilidades nas quais os participantes exibiram performances mais pobres são as mesmas reportadas em outros estudos. Com efeito, Pestun (2005), em seu estudo sobre o desempenho fonológico e desempenho em leitura e escrita, relata que os sujeitos da pesquisa tiveram baixo rendimento em: transposição silábica, transposição fonêmica, segmentação fonêmica e manipulação fonêmica. Bernardo Junior et al. (2006) também destacaram que os indivíduos que participaram de seu estudo tiveram um rendimento baixo em todas as categorias do teste, com exceção de um sujeito, que demonstrou bom rendimento apenas na categoria de segmentação silábica.

4.2 Estudo 1

Esse estudo teve início em 2013 em uma escola especial do município do Rio de Janeiro. Primeiramente foi feita a apresentação do projeto para a direção da instituição e solicitada a autorização da mesma. Então, foi feita uma visita às turmas que tinham alunos com mais de 18 anos para seleção dos sujeitos para a pesquisa.

Participantes

Os critérios para escolha dos sujeitos foram: ter mais de 18 anos, diagnóstico de deficiência intelectual, estar no processo alfabetização, ter comunicação oral e já ter realizado um exame de audiometria.

Foram escolhidos quatro jovens entre 18 e 25 anos e posteriormente foi marcada uma reunião com os pais para apresentar o estudo e perguntar se eles tinham interesse em que os filhos participassem. Todos concordaram e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. Depois foi explicado para os alunos, o objetivo do estudo, com descrição breve das atividades que seriam realizadas. Indagados se tinham interesse em participaria da pesquisa, todos concordaram. Os quatro jovens estudam na mesma sala, mas estão em momentos diferenciados na alfabetização.

Sujeitos 1: Gisele¹⁵

Gisele tem 18 anos e diagnóstico de síndrome de Down. Ela andou com um ano e três meses, falou por volta dos três anos (palavras) e submeteu-se a tratamento fonoaudiologia um ano e seis meses até os 10 anos. Com um ano e oito meses foi matriculada numa creche regular onde ficou até os cinco anos (início alfabetização). Posteriormente foi para uma escola regular e particular e cursou até o 2º ano do ensino fundamental, transferiu-se então para outra escola regular e particular onde ficou até o 5º ano do ensino fundamental. A família então decidiu tirá-la da escola e mudar para uma escola especializada no atendimento de crianças especiais.

A professora destaca que a aluna apresenta as seguintes habilidades: relatar acontecimentos simples de modo compreensível, comunicar utilizando gestos e verbalização, reconhecer as letras do alfabeto, dominar sílabas simples, ouvir histórias com atenção, compreender e reproduzir história utilizando vocabulário adequado para a faixa etária, soletrar, escrever palavras simples e escrever pequenos textos e bilhetes e ler com compreensão pequenos textos. No domínio lógico matemático reconhece os números, demonstra domínio dos conceitos de cor, tamanho, forma geométrica e identifica dias da semana, resolve operações (adição, subtração), com e sem apoio do emprego de objetos concretos. Com mediação, consegue reconhecer as horas e reconhecer as medidas de tempo (ano, hora, minuto, dia, semana).

Sujeitos 2: Márcia¹⁶

Maria tem 20 anos e diagnóstico de deficiência intelectual. Com seis meses de idade sua mãe percebeu que a criança só ficava deitada e não sentava. Com oito meses o pediatra detectou citomegalovirus. Começou a andar com um ano e cinco meses e a falar com dois anos. Frequentou escola a partir dos cinco meses ficando na mesma escola até a 8ª série. Foi bem no Jardim da Infância, aos seis anos foi para a classe de alfabetização (cursado duas vezes), depois fez a 1ª série do ensino fundamental duas vezes e teve progressão automática até à 8ª série. A professora diz que a aluna tinha dificuldades para ler e escrever (era copista). Em 2010 começou a estudar numa escola especial e depois foi transferida para a escola atual. Fez atendimento na Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação entre 1997 até 2003.

¹⁵ Nome fictício

¹⁶ Nome fictício

Com ajuda, Márcia é capaz de reproduzir textos, assinar o nome, ler com compreensão pequenos textos, reconhecer valores dos preços dos produtos, diferenciar notas, moedas e reconhecer as horas.

O laudo médico que consta na ficha da aluna diz que ela tem deficiência intelectual com Cid 72¹⁷ caracterizada por importante dificuldade no desenvolvimento das habilidades escolares, na atenção e na memória. Ainda não sabe ler adequadamente, nem escrever, apresenta comportamento infantil e não está apta a enfrentar as dificuldades naturais da vida. Não apresenta condições de vir adquirir capacidade de se auto-gerir e é dependente de ajuda para as atividades intelectuais. Seu eletroencefalograma mostra-se alterado desde o início, embora nunca tenha feito crise convulsiva.

Sujeitos 3: Ana Clara¹⁸

Ana Clara tem 21 anos e ingressou na APAE aos quatro meses; aos dois anos e meio e foi para escola Favinho de Mel no maternal. Com três anos e meio ingressou na escola Degrau Montessoriana e lá permaneceu até os 10 anos. Na escola atual está desde 2013. A aluna apresenta as seguintes habilidades escolares: reconhece cores e algumas formas geométricas (quadrado, círculo), identifica objetos (maior e menor), reconhece os fonemas e utiliza letras do alfabeto sem ordenação. Contudo, não consegue ler palavras simples e não identifica as sílabas ditadas, não tem noção de grosso e fino (abstrato), nem conserva quantidade.

Sujeitos 4 : Denise¹⁹

Denise tem 22 anos e diagnóstico de Síndrome de Down. Começou a andar com 1 ano e 6 meses e a falar com aproximadamente cinco meses. Iniciou o tratamento médico terapêutico com oito meses e iniciou o processo de ensino formal aos cinco anos numa escola particular, onde permaneceu por dois anos. Depois frequentou uma escola municipal em turma regular até que a família optou por procurar por uma escola especial.

A professora destaca que Denise apresenta uma boa comunicação oral e

¹⁷ C72 Neoplasia maligna da medula espinhal, dos nervos cranianos e de outras partes do sistema nervoso centra (http://www.previdenciasocial.gov.br/arquivos/office/3_081014-104022-377.pdf)

¹⁸ Nome fictício

¹⁹ Nome fictício

consegue se expressar muito bem. Já reconhece algumas famílias silábicas. Na matemática, a aluna já consegue identificar os números, reconhece o sistema monetário e as formas geométricas (quadrado, círculo) e identifica objetos (maior e menor).

Local:

Uma escola especial e pública do município do Rio de Janeiro.

Materiais:

Já descrito no Estudo piloto.

Procedimentos

Os encontros, assim como no Estudo piloto, foram realizados uma vez na semana com uma duração média de 30 a 40 minutos, totalizando 30 sessões, sendo seis de pré-teste, 19 de intervenção e cinco de pós-teste.

Procedimentos específicos

O estudo foi dividido em três fases: pré-teste, intervenção e pós-teste.

Pré-teste:

Na fase de avaliação inicial foram utilizados os seguintes testes:

- A. Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven
- B. Prova de consciência fonológica por escolha de figura (CAPOVILLA e SEBRA,2012)
- C. Avaliação de leitura de palavras e pseudopalavras²⁰
- D. Avaliação de compreensão de leitura (procedimento de clusura)²¹
- E. Ditado²²

A seguir estaremos descrevendo os instrumentos mencionados acima:

A) Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven – esse teste foi descrito no piloto.

²⁰ Apêndice 3

²¹ Apêndice 4

²² Apêndice 5

B) Prova de consciência fonológica por escolha de figura (CAPOVILLA e SEBRA, 2012) é composta por nove etapas e em cada uma das perguntas existe uma sequência de imagens para auxiliar a resposta dos alunos. Cada etapa é formada por uma fase de treino onde o avaliador dá dois exemplos do que a criança deve fazer. Nesse teste, o avaliador faz a pergunta e mostra um conjunto de cinco imagens onde o sujeito deve apontar a resposta.

As etapas da prova são:

- Rima - o sujeito deve julgar entre cinco imagens, qual termina com o mesmo som falado.
- Aliteração - o sujeito deve julgar entre cinco imagens, qual inicia com o mesmo som falado.
- Adição silábica - o avaliador fala uma palavra e pergunta como ficaria se acrescentasse a sílaba indicada.
- Subtração silábica - o avaliador fala uma palavra e pergunta como ficaria se subtraísse uma sílaba.
- Adição fonêmica - o avaliador fala uma palavra e pergunta que palavra é formada se acrescentar um fonema.
- Subtração fonêmica - o avaliador fala uma palavra e pergunta que palavra é formada se subtrair um fonema.
- Transposição silábica - inverter as sílabas das palavras e falar a nova palavra formada. Ex: /mala/ - /lama/
- Transposição fonêmica - a criança deve inverter os fonemas e falar a palavra formada. Ex: /ola/ - /alo/
- Trocadilhos – o avaliador fala uma palavra desconhecida e depois pergunta se o sujeito sabe qual a palavra que ele falou. Ex: cular porda – pular corda

C) A avaliação da leitura e as palavras selecionadas foram feitas com base no trabalho realizado Horta (2011) e as categorias para a análise, tiveram como base, as propostas por Valério (1998). Foi selecionado um conjunto de 48 palavras e 48 pseudopalavras, com graus diferentes de dificuldade e foi elaborado um protocolo para a análise da leitura dos sujeitos.

- Não leitura: são aquelas que o sujeito não lê ou lê trocando as sílabas, como, os erros fonêmicos que são compostos de uma ou várias omissões, adições, deslocamento (metátese) ou substituição que envolvem um ou vários fonemas numa palavra.
- Leitura silabada: quando o indivíduo lê as sílabas com espaço ou lê primeiro as letras e depois a palavra completa.
- Leitura correta: quando o indivíduo consegue ler a palavra corretamente sem interrupção.

E) Para a avaliação de compreensão de leitura foi utilizado o procedimento de clusura (JOLY, 2009). Esse procedimento consiste na seleção de textos com aproximadamente 200 vocábulos. Na proposta do autor, o texto é apresentado ao sujeito que deverá fazer leitura do mesmo. Em seguida, é entregue uma versão do texto, na qual a cada cinco palavras uma é omitida. O sujeito deve preencher as lacunas com a palavra que julgar ser a mais apropriada para a constituição de uma mensagem coerente e compreensiva. Os resultados são obtidos somando-se o número de lacunas preenchidas corretamente. Os textos foram selecionados com base no estudo de Valério (1998).

Para a aplicação da prova a pesquisadora entregava o texto para o aluno ler. Quando ele não conseguia, a pesquisadora lia o texto e entregava o texto com as lacunas. O aluno falava a palavra e a pesquisadora anotava.

F) O ditado foi realizado com as palavras lidas pelos alunos no teste de leitura. A seleção ocorreu de forma aleatória. Foram ditadas 30 palavras e 10 pseudopalavras.

Intervenção:

O período de intervenção ocorreu entre a primeira semana de junho e última semana de novembro de 2013. As atividades foram conduzidas dentro da própria instituição, de maneira individualizada e respeitando os horários das atividades extras da escola. Quando ocorriam comemorações, palestras ou qualquer outro evento que mobilizava todos os alunos da instituição, os encontros eram cancelados.

O Quadro 3 mostra as atividades realizadas e as fontes consultadas.

Quadro 3 - Atividades realizada e fontes

DATA	Atividades realizada e fontes
1º	Exercício de rima (Atividade com figuras soltas)
2º	Exercício de rima (Atividades elaboradas por Marado, 2012)
3º	Exercício de aliteração (Atividade com figuras soltas)

4°	Exercício de aliteração (Atividade do livro Capovilla e Capovilla, 2000)
5°	Exercício de consciência de palavra (Atividades elaboradas por Marado, 2012)
6°	Exercício de consciência de palavra (Atividade do cd “Alfabetização Fônica” Capovilla e Seabra, 2005)
7°	Exercício de consciência fonêmica (Atividade com figuras soltas)
8°	Exercício de consciência fonêmica (Atividade do cd “Alfabetização Fônica” Capovilla e Seabra, 2005)
9°	Exercício de rima (Atividades elaboradas por Almeida e Duarte, 2003)
10°	Exercício de rima (Atividade do cd “Alfabetização Fônica” Capovilla e Seabra, 2005)
11°	Exercício de aliteração (Atividade do cd “Alfabetização Fônica” Capovilla e Seabra, 2005)
12°	Exercício de aliteração (Atividades elaboradas por Almeida e Duarte, 2003)
13°	Exercício de consciência de palavra (Atividade do livro Capovilla e Capovilla, 2000)
14°	Exercício de consciência de palavra (Atividade do cd “Alfabetização Fônica” Capovilla e Seabra, 2005)
15°	Exercício de consciência fonêmica (Atividade do livro Capovilla e Capovilla, 2000)
16°	Exercício de consciência fonêmica (Atividade do cd “Alfabetização Fônica” Capovilla e Seabra, 2005)
17°	Exercício de rima e aliteração (Atividade do livro Capovilla e Capovilla, 2000)
18°	Exercício de consciência de palavra e consciência fonêmica (Atividades elaboradas por Almeida e Duarte, 2003)
19°	Exercício de consciência de palavra e consciência fonêmica (Atividade do cd “Alfabetização Fônica” Capovilla e Seabra, 2005)

Os exemplos de atividades usadas na intervenção estão descritos no piloto.

Pós-teste:

Essa etapa seguiu-se ao período de intervenção e envolveu nova aplicação do teste empregado inicialmente para observar se os sujeitos exibiram melhor desempenho. Os testes aplicados nessa etapa foram:

- B. Prova de consciência fonológica por escolha de figura (CAPOVILLA e SEBRA,2012)
- C. Avaliação de leitura de palavras e pseudopalavras
- D. Avaliação de compreensão de leitura (procedimento de clusura)
- E. Ditado

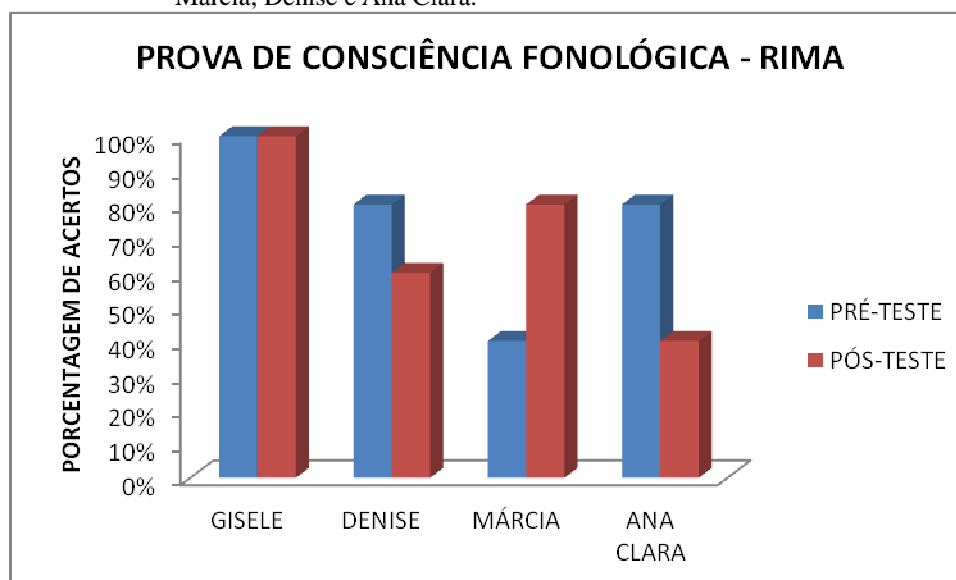
4.2.1 Resultados

Resultados da Prova de Consciência Fonológica²³

Nesse primeiro momento, apresentaremos os resultados obtidos na Prova de Consciência Fonológica, por escolha de imagem (CAPOVILLA; SEBRA,2012), pelas alunas Gisele, Márcia, Denise e Ana Clara, aplicada antes da intervenção (pré-teste), e os resultados obtidos após seis meses de intervenção (pós-teste). Essa prova avalia as habilidades de: rima, aliteração, adição silábica, subtração silábica, adição fonêmica, subtração fonêmica, transposição silábica, transposição fonêmica e trocadilho.

O Gráfico 11 mostra o resultado da Prova de Consciência Fonológica na habilidade de rima.

Gráfico 11 - Resultado das Provas de Consciência Fonológica – Rima: alunas Gisele, Márcia, Denise e Ana Clara.



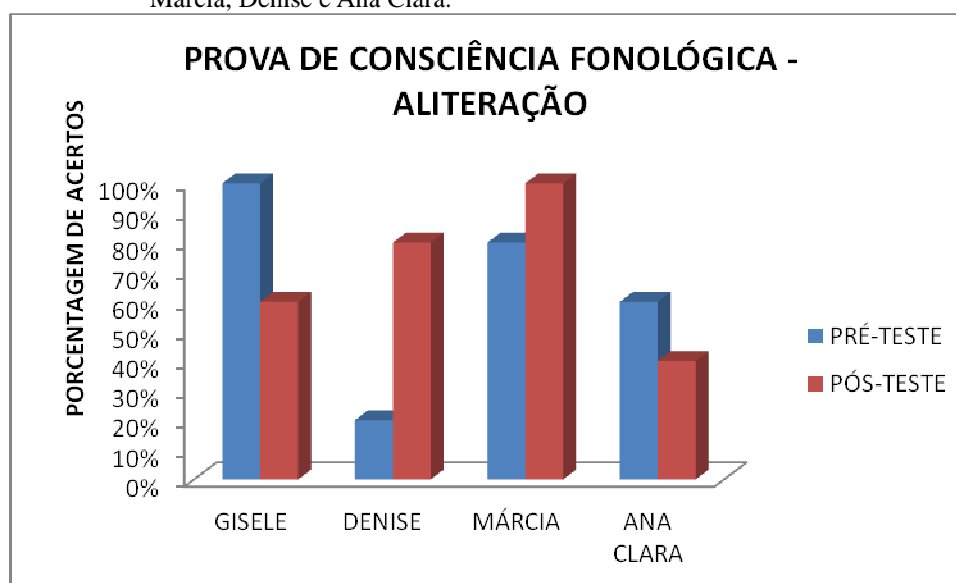
Durante o pré-teste, pode-se observar que três dos sujeitos apresentaram bom

²³ Tabela do resultado da Prova de Consciência Fonológica no apêndice 6

resultado na realização das atividades de rima. No pós-teste, Márcia apresentou melhora no resultado. O desempenho de Denise e Ana Clara decresceu no pós-teste.

O Gráfico 12 contém o resultado da Prova de Consciência Fonológica na habilidade de aliteração.

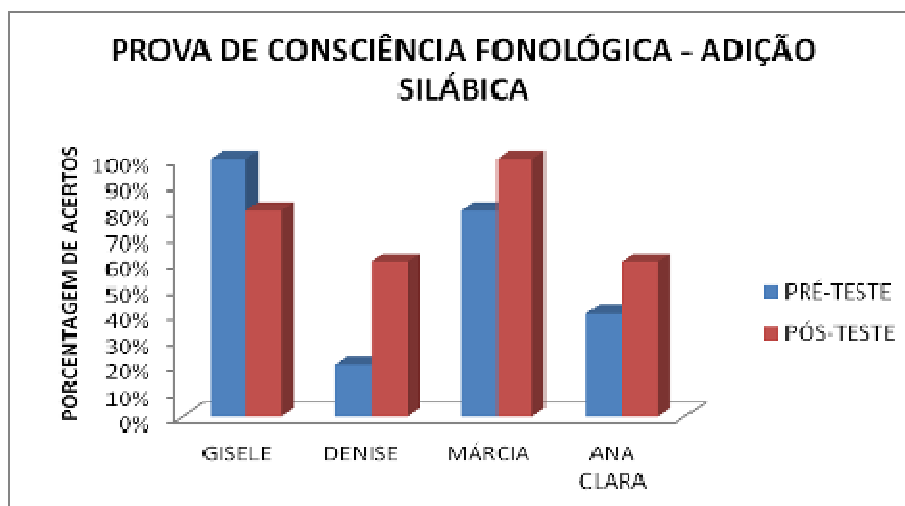
Gráfico 12 - Resultado das Provas de Consciência Fonológica – Aliteração: alunas Gisele, Márcia, Denise e Ana Clara.



No pré-teste, as alunas Gisele, Márcia e Ana Clara apresentam bom resultado, mas o desempenho de Denise foi baixo. Já no pós-teste, as alunas Denise e Márcia apresentam melhora no desempenho da prova, enquanto as alunas Gisele e Ana Clara apresentam queda nos seus resultados.

O Gráfico 13 mostra o resultado da Prova de Consciência Fonológica na habilidade de adição silábica.

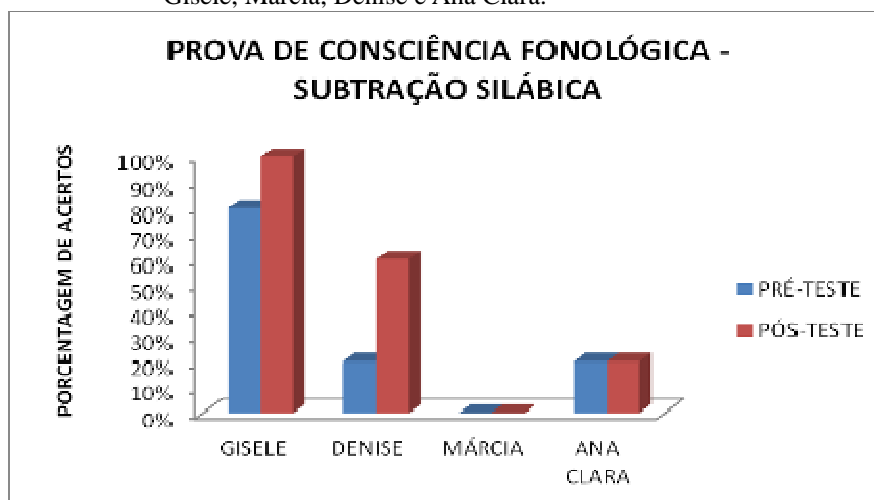
Gráfico 13 - Resultado das Provas de Consciência Fonológica – Adição Silábica: alunas Gisele, Márcia, Denise e Ana Clara.



Pode-se observar que Denise, Marcia e Ana Clara exibiram melhora no desempenho após a intervenção. Gisele apresentou leve decréscimo no pós-teste, mas ainda assim um bom resultado.

O Gráfico 14 apresenta os dados da Prova de Consciência Fonológica na habilidade de subtração silábica.

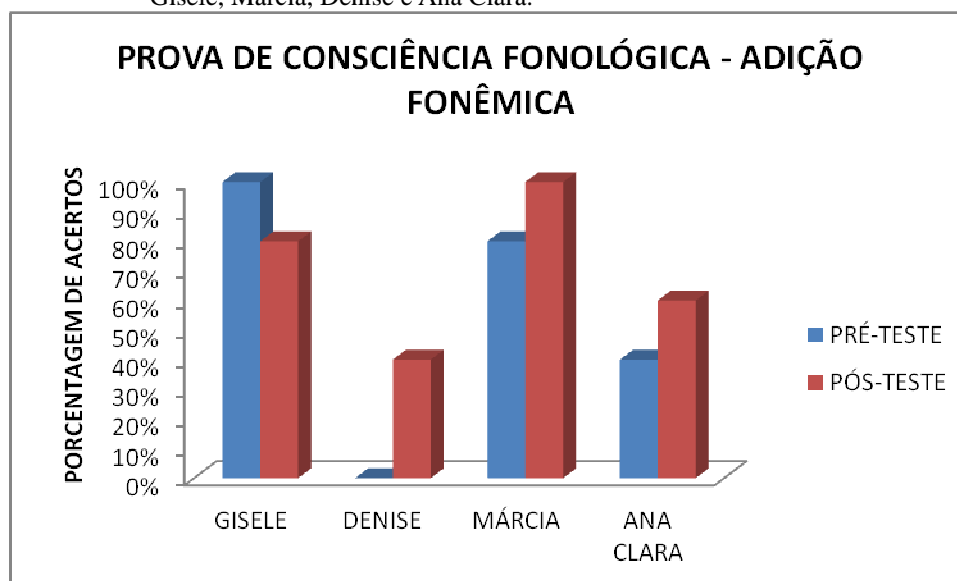
Gráfico 14 - Resultado das Provas de Consciência Fonológica – Subtração Silábica: alunas Gisele, Márcia, Denise e Ana Clara.



Durante a avaliação, Gisele e Denise demonstraram melhora no pós-teste. Ana Clara manteve baixo rendimento e Márcia exibiu dificuldades nessa habilidade, mesmo depois da intervenção.

O Gráfico 15 traz o resultado da Prova de Consciência Fonológica na habilidade de adição fonêmica.

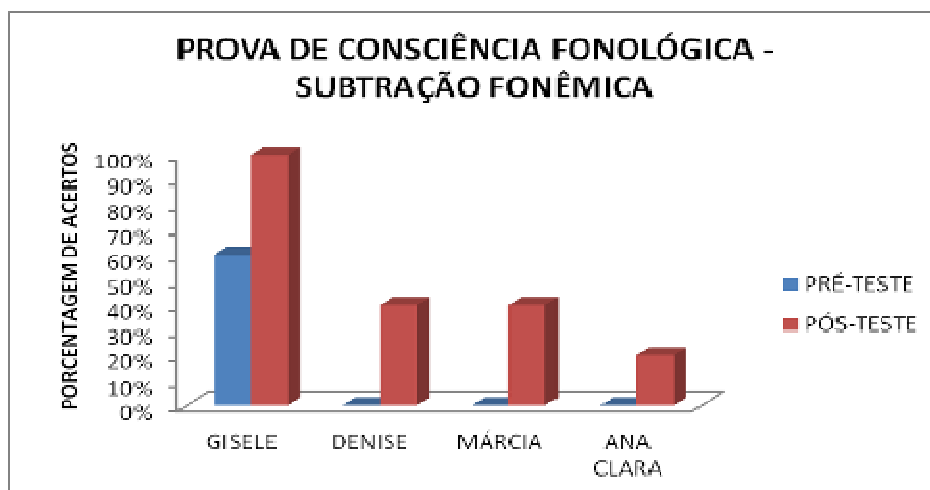
Gráfico 15 - Resultado das Provas de Consciência Fonológica – Adição Fonêmica: alunas Gisele, Márcia, Denise e Ana Clara.



Na avaliação dessa habilidade podemos observar que Gisele e Márcia tiveram bom resultado no pré-teste, e durante o pós-teste continuaram demonstrando bom domínio dessa habilidade. Ana Clara teve um resultado mediano no pré-teste e melhorou levemente no pós-teste. Denise, inicialmente, teve dificuldades na realização das atividades do pré-teste, mas conseguiu melhorar após a intervenção.

O Gráfico 16 mostra os dados da Prova de Consciência Fonológica na habilidade de subtração fonêmica.

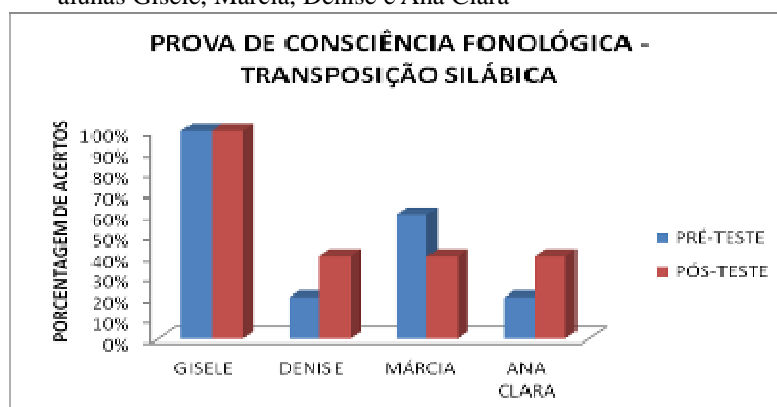
Gráfico 16 - Resultado das Provas de Consciência Fonológica – Subtração Fonêmica: alunas Gisele, Márcia, Denise e Ana Clara.



Pode-se observar que todas as alunas apresentaram melhora após o período de intervenção.

O Gráfico 17 mostra os dados da Prova de Consciência Fonológica na habilidade de transposição silábica.

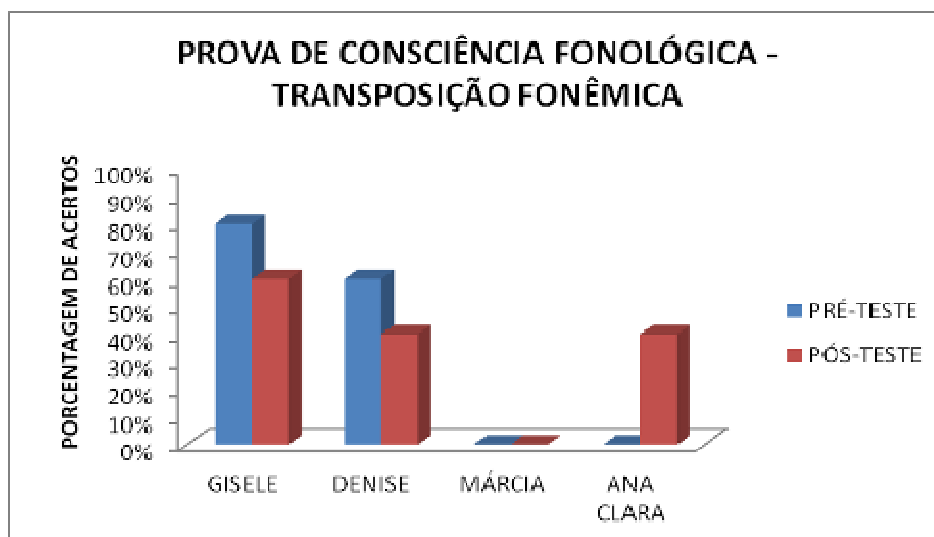
Gráfico 17 - Resultado das Provas de Consciência Fonológica – Transposição Silábica: alunas Gisele, Márcia, Denise e Ana Clara



Na Prova de Transposição Silábica, Gisele apresentou excelente resultado, tanto no pré-teste quanto no pós-teste. Denise e Ana Clara conseguiram demonstrar melhora no resultado do pós-teste, mas o oposto ocorreu com Márcia.

No Gráfico 18 está sinalizado o resultado da Prova de Consciência Fonológica na habilidade de transposição fonêmica.

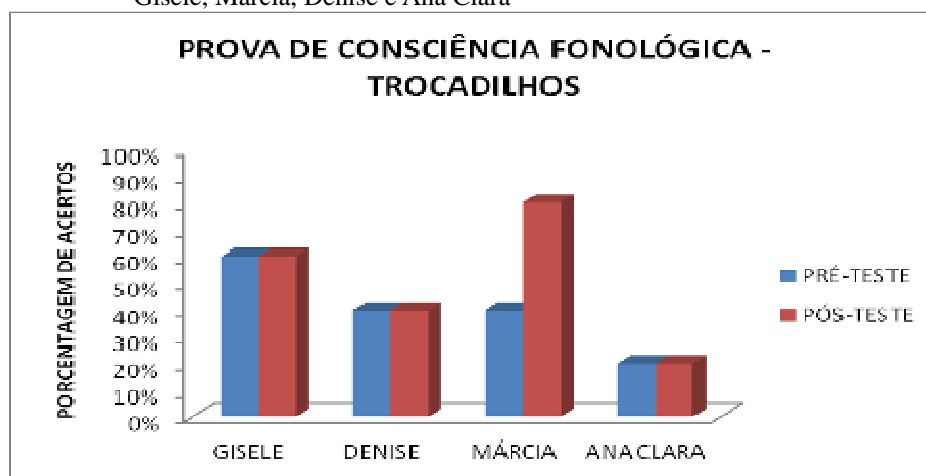
Gráfico 18 - Resultado das Provas de Consciência Fonológica – Transposição Fonêmica: alunas Gisele, Márcia, Denise e Ana Clara.



Na transposição fonêmica, Gisele e Denise, apesar de obterem bom resultado na fase de pré-teste, tiveram queda no resultado do pós-teste. Márcia não demonstrou melhora e Ana Clara foi a única que conseguiu apresentar melhor resultado no pós-teste.

O Gráfico 19 tem o resultado da etapa que avalia a habilidade de trocadilhos.

Gráfico 19 - Resultado das Provas de Consciência Fonológica – Trocadilhos: alunas Gisele, Márcia, Denise e Ana Clara



As alunas Gisele, Denise e Ana Clara mantiveram os mesmos resultados no pré-teste e no pós-teste. Márcia conseguiu apresentar resultado melhor durante o pós-teste.

Resultados da Avaliação de Leitura de Palavras e Pseudopalavras²⁴

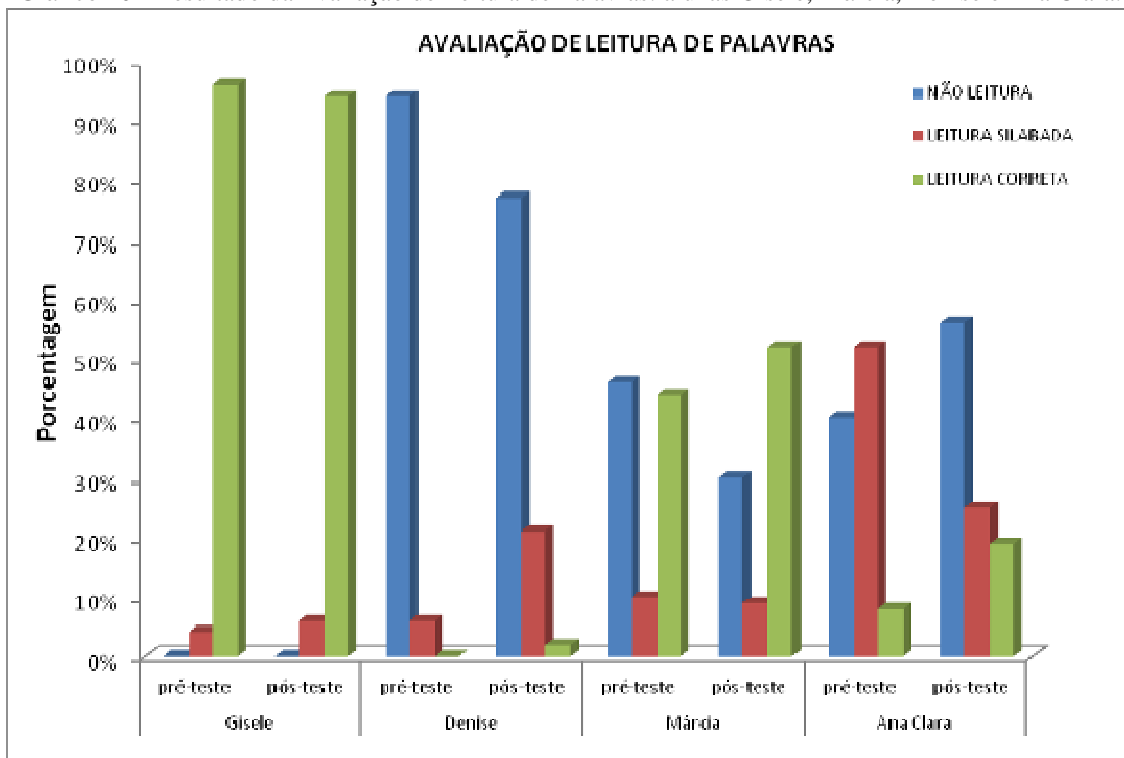
Apresentaremos, a seguir, os resultados obtidos na Avaliação de Leitura de Palavras e Pseudopalavras pelos sujeitos Gisele, Márcia, Denise e Ana Clara, antes da

²⁴ Tabela do resultado da Avaliação de Leitura de Palavras e Pseudopalavras no apêndice 7

intervenção (pré-teste), e os resultados obtidos após seis meses de intervenção (pós-teste).

O Gráfico 20 apresenta o resultado dos sujeitos na avaliação de leitura de palavras realizadas no pré-teste e no pós-teste.

Gráfico 20 - Resultado da Avaliação de Leitura de Palavras: alunas Gisele, Márcia, Denise e Ana Clara.



Podemos observar que Gisele apresenta boa leitura das palavras, e apenas em alguns momentos realiza uma leitura silábica.

Denise não consegue ler a maioria das palavras — lê somente algumas palavras de forma correta ou silábica. Ela lia apenas algumas sílabas, mas não conseguia ler as palavras mesmo que de forma silabada. Quando estava lendo, muitas vezes lia a letra, mas na hora de juntar, trocava o fonema. Exemplo: quando ela tentou ler a palavra *lobo*, ela falava *L-O LA*.

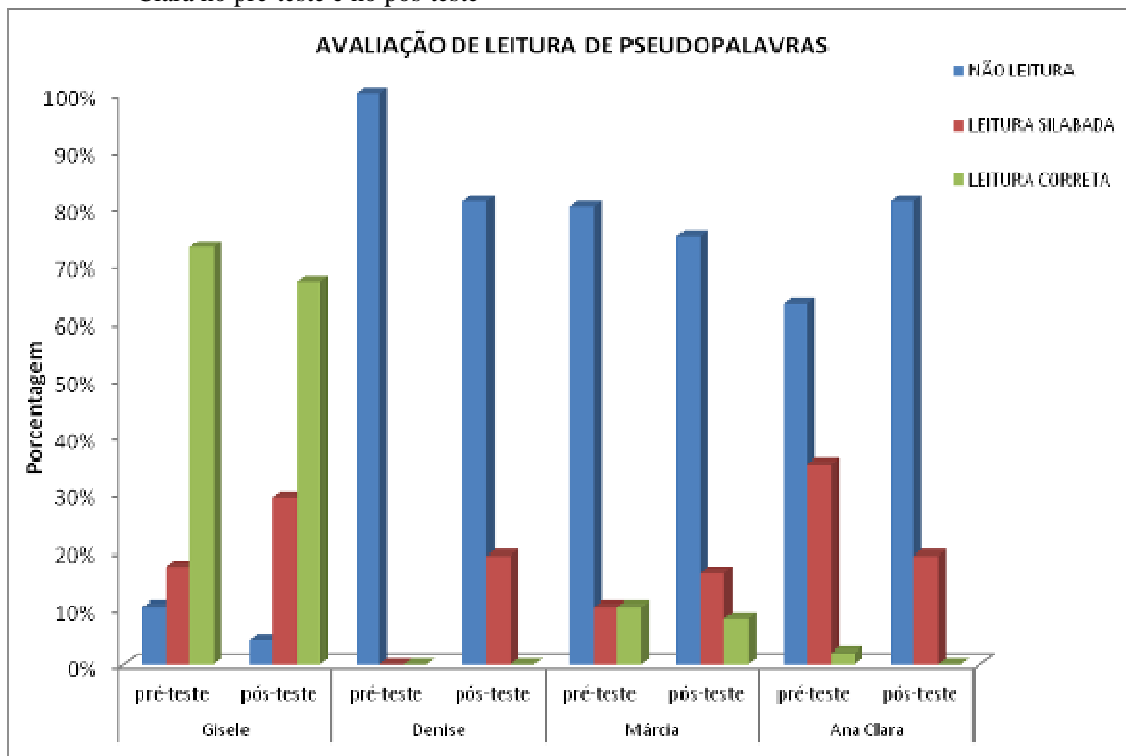
O resultado da aluna Márcia indica que ela conseguiu realizar a leitura de algumas palavras. Durante a prova de leitura, Márcia demonstrou resistência para ler as palavras que não conhecia. Exemplo: ela conseguiu ler “bolo”, mas quando foi solicitada a leitura da palavra “queijo”, ela disse que não conhecia e não tentou ler.

Ana Clara demonstrou no pré-teste que ainda faz uma leitura silábica das palavras e, no pós-teste, ela consegue aumentar o índice de palavras lidas de forma

correta, mas também apresenta um aumento de palavras que não conseguiu ler.

O Gráfico 21 traz o resultado da avaliação de leitura de pseudopalavras.

Gráfico 21 - Resultado da Avaliação de Leitura de Pseudopalavras: alunas Gisele, Márcia, Denise e Ana Clara no pré-teste e no pós-teste



Gisele apresentou boa leitura das pseudopalavras tanto no pré-teste quanto no pós-teste. Durante a leitura das pseudopalavras no pré-teste, a aluna Denise não conseguiu realizar a leitura, mas durante o pós-teste, ela conseguiu fazer a leitura silábica de algumas palavras.

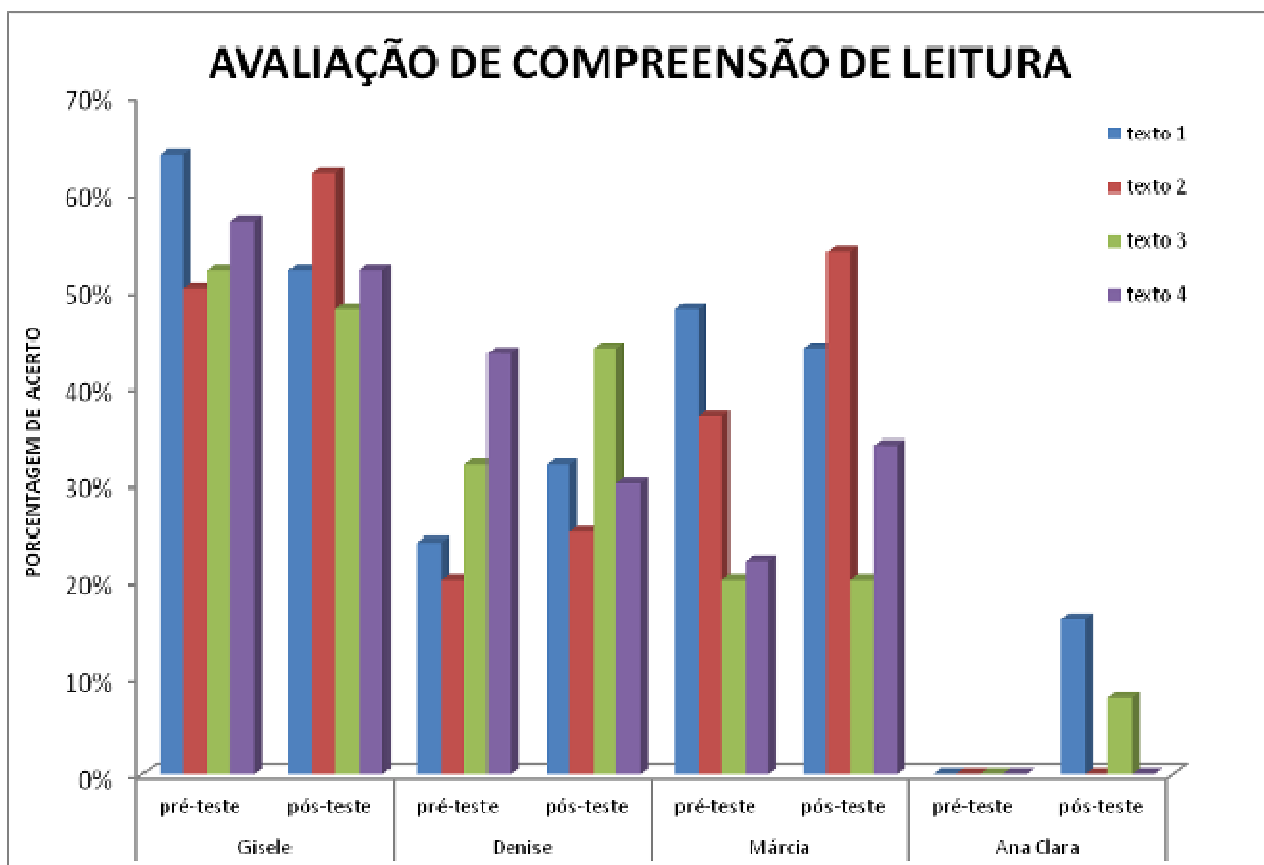
Márcia apresentou resistência para ler as palavras que não conhecia. No pós-teste observa-se que houve um leve aumento das palavras lidas de forma silábica. Ana Clara não conseguiu demonstrar melhora na leitura das pseudopalavras.

Resultados da Avaliação de Compreensão de Leitura²⁵

O Gráfico 22 apresenta o resultado da avaliação de compreensão de leitura.

Gráfico 22 - Resultado da Avaliação de Compreensão de Leitura: alunas Gisele, Márcia, Denise e Ana Clara.

²⁵ Tabela do resultado da Avaliação de Compreensão de Leitura no apêndice 8



A aluna Gisele apresentou boa compreensão do texto, mas durante a realização da avaliação teve resistência para ler o texto novamente e preencher as lacunas. Foi combinado então que a pesquisadora faria a leitura para que Gisele só realizasse o preenchimento das lacunas.

Na atividade de compreensão de texto a aluna Márcia também apresentou dificuldade em compreender e realizar as atividades de completar lacunas. Após a intervenção a aluna apresentou um desempenho maior.

Ana Clara não conseguiu realizar a prova de compreensão de texto; ficava presa a uma palavra que a pesquisadora havia lido e não conseguia preencher com outra palavra. Em outros momentos completava as lacunas com sílabas. Durante o pós-teste conseguiu completar poucas lacunas e em dois textos não conseguiu realizar a tarefa.

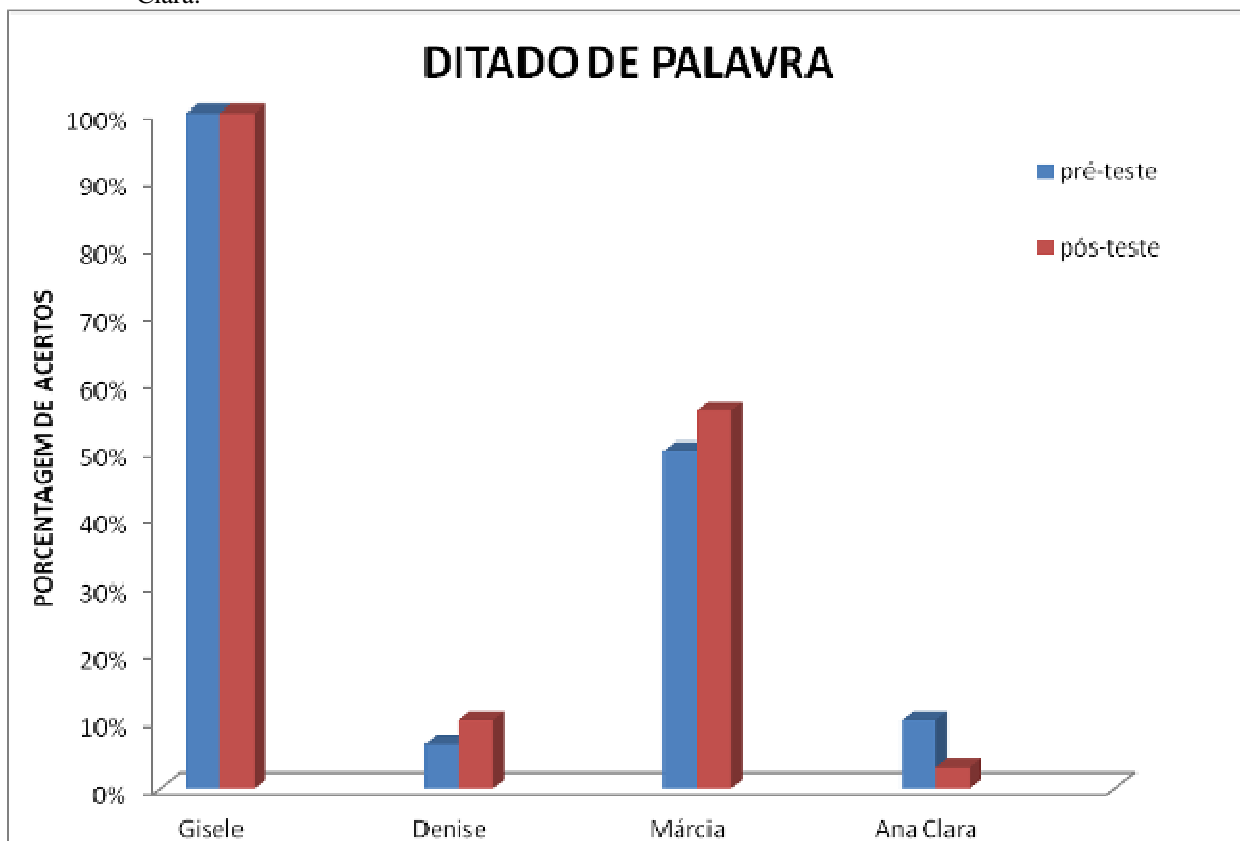
No pré-teste, Denise conseguiu ter um rendimento maior à medida que ia realizando as atividades, como se a cada etapa ela compreendesse melhor o que estava sendo solicitado. No pós-teste ela continuou apresentando um bom rendimento.

Resultados da Avaliação de Ditado de Palavra e Pseudopalavra²⁶

²⁶ Tabela do resultado da Avaliação de Ditado no apêndice 8

O Gráfico 23 mostra o resultado da avaliação da escrita de palavras ditadas .

Gráfico 23 - Resultado da avaliação de escrita de palavras ditadas : alunas Gisele, Márcia, Denise e Ana Clara.



Gisele apresentou excelente rendimento tanto no pré-teste quanto no pós-teste.

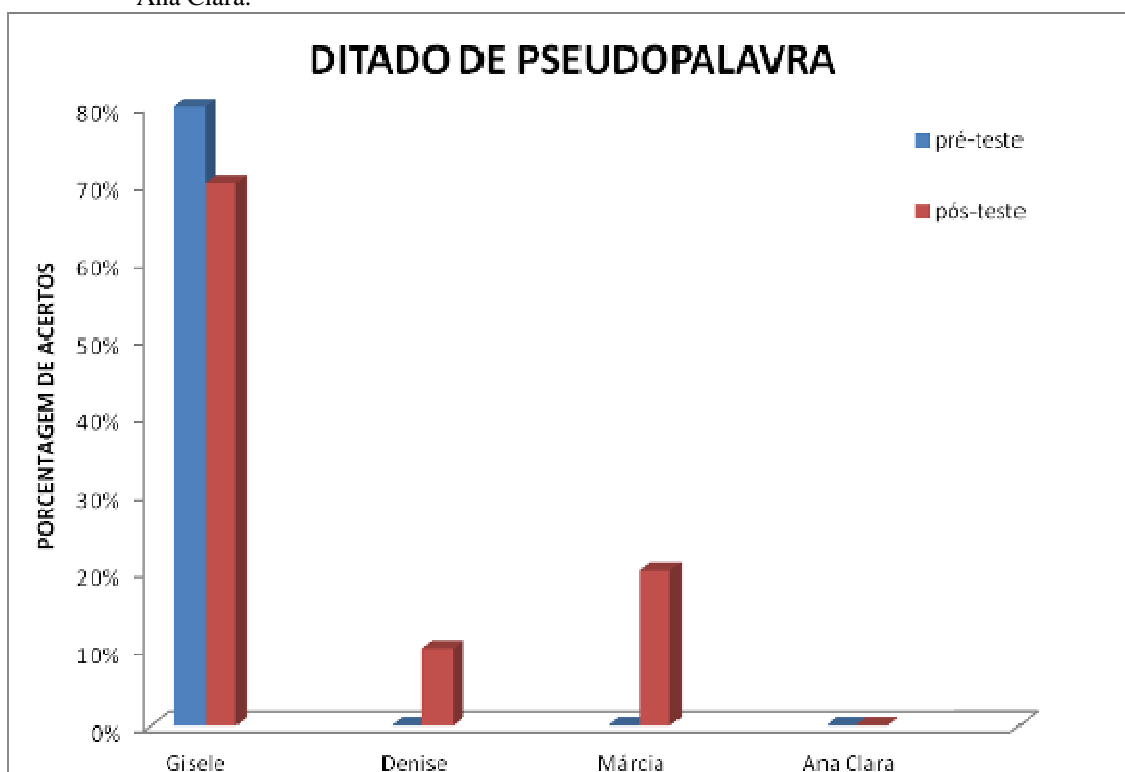
Denise demonstrou resultado baixo na prova de ditado, mas conseguiu aumentar no pós-teste. No teste de ditado, a aluna costumava escrever as sílabas de forma invertida, ou as palavras de trás para a frente. Exemplo: quando ditamos a palavra *boca*, ela começou escrevendo *cabo*. Em outros momentos, ela trocava os grafemas: era ditado *lata* e ela escrevia *lota*

Márcia apresentou desempenho razoável durante o pré-teste e conseguiu um resultado melhor no pós-teste.

Ana Clara teve dificuldade para realizar a prova de ditado, e durante o pós-teste não conseguiu melhorar.

O Gráfico 24 apresenta o resultado da avaliação da escrita de pseudopalavras ditadas.

Gráfico 24 - Resultado da avaliação de escrita de pseudopalavras ditadas: alunas Gisele, Márcia, Denise e Ana Clara.



Apesar do resultado do pós-teste ter sido menor, Gisele continuou apresentando bom desempenho na escrita de pseudopalavras ditadas. Denise teve dificuldade no ditado de pseudopalavras, mas conseguiu apresentar melhora no pós-teste. Quando era ditado *molo*, a aluna escrevia *bola*. Márcia não conseguiu realizar o ditado de pseudopalavras durante o pré-teste, porque, assim como na leitura, as palavras que a aluna não conhecia ela se recusava a escrever. No pós-teste ela apresentou melhora, mas ainda demonstrou resistência para escrever as palavras que não conhecia.

Ana Clara sinalizou dificuldade para escrever as palavras e não conseguiu obter bom resultado nem no pós-teste.

4.3 Discussão

Pode-se observar que, com a aplicação da Prova de Consciência Fonológica, os alunos alcançaram bom resultado nas habilidades de síntese silábica, segmentação silábica e rima, já durante o pré-teste. No entanto, os dois sujeitos tiveram muita dificuldade em transposição fonêmica. O aluno João ainda apresentou dificuldades em segmentação fonêmica, manipulação silábica e fonêmica.

Durante todo o processo de intervenção, Wagner demonstrou interesse e atenção nos encontros, mas, no início, teve dificuldade para compreender as instruções e para fazer algumas tarefas. No final de cada atividade era fornecido ao aluno um *feedback* positivo ou corretivo. Por muitas vezes a explicação tinha que vir acompanhada da realização das atividades que serviam como exemplo para que os sujeitos compreendessem o que seria feito. Outro cuidado que o pesquisador deve ter é de não transformar as atividades em avaliações, ele deve estar sempre atento ao que o sujeito está realizando, suas dificuldades e mostrando estratégias.

Nesse exemplo, o aluno tinha que apontar as palavras que começavam com o mesmo som (aliteração). Ele demonstrou dificuldade para finalizar a atividade e recebeu *feedback* corretivo:

Foram apresentadas para o aluno três imagens (geladeira/garrafa/ gelo).

Pesquisadora: Wagner, fale o nome das imagens?

Wagner: Geladeira, garrafa e gelo.

Pesquisadora: Qual dessas palavras inicia com o mesmo som?

Wagner aponta geladeira e garrafa.

Pesquisadora: Fale devagar o nome das figuras que você apontou.

Wagner: Geladeira, garrafa.

A pesquisadora repete pausadamente geladeira e garrafa.

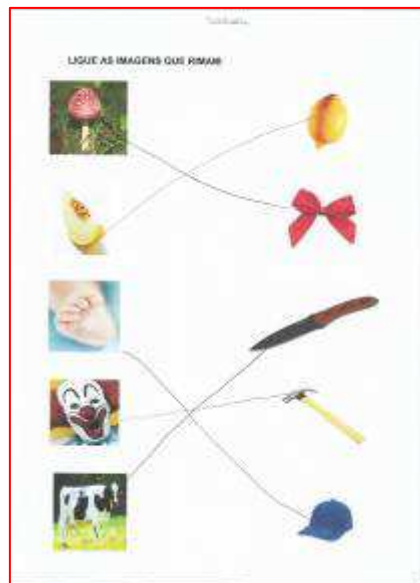
Pesquisadora: Elas começam com o mesmo som?

Wagner: Não.

O aluno fala o nome da imagem que começa com o mesmo som.

O segundo exemplo de *feedback* corretivo foi com a atividade de rima, em que o aluno tinha que ligar as imagens da primeira fileira com as que rimavam. Ele ligou cogumelo com laço e palhaço com martelo. Como na atividade anterior, foi pedido que o aluno repetisse o nome das imagens em voz alta, devagar, para perceber a diferença na pronúncia (Figura 10).

Figura 10 - Atividade de rima realizada pelo aluno Wagner.



Na figura 11, a seguir, o aluno realizou uma atividade de consciência silábica, sem apresentar nenhuma dificuldade. Ele tinha que marcar a quantidade de círculos correspondente ao número de sílabas da palavra. No final, foi dado o *feedback* positivo.

Figura 11- Atividade de contar as sílabas realizada pelo aluno Wagner.



Já o aluno João, durante o período de intervenção, demonstrava muito interesse nos exercícios e ficava feliz quando conseguia realizar as atividades. No início teve dificuldade para realizá-las, mas no decorrer do programa foi apresentando melhora.

Conforme os alunos realizavam as atividades eles começaram a compreender melhor e a quantidade de *feedback corretivo* diminuía, demonstrando que os alunos começaram a realizar as atividades com uma maior independência.

Durante o pós-teste, aplicado após o período de intervenção, pode-se observar que os dois alunos apresentaram melhor rendimento nas categorias avaliadas, principalmente nas que envolviam as questões de manipulação fonêmica e segmentação fonêmica. Houve, portanto, evolução no desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica.

Comparando esses resultados com os estudos realizados anteriormente por outros autores, observamos que as habilidades nas quais os participantes exibiram performances mais pobres são as mesmas reportadas em outros estudos. Com efeito, Pestun (2005), em seu estudo sobre o desempenho fonológico e desempenho em leitura e escrita, relata que os sujeitos da pesquisa tiveram baixo rendimento em: transposição silábica, transposição fonêmica, segmentação fonêmica e manipulação fonêmica. Bernardo Junior et al. (2006) também destacaram que os indivíduos que participaram de seu estudo tiveram um rendimento baixo em todas as categorias do teste, com exceção de um sujeito, que demonstrou bom rendimento apenas na categoria de segmentação silábica.

No Estudo 1 pode-se observar que os alunos, durante a Prova de Consciência Fonológica (CAPOVILLA e SEBRA, 2012) aplicada como pré-teste, apresentaram dificuldades nas atividades que envolviam a habilidade de adição, subtração e transposição fonêmica e melhor desempenho em atividades como rima e aliteração. Corroborando os achados de Pestun (2005), Nunes (2009), Bernardo Junior et al. (2006), os sujeitos do presente estudo apresentaram rendimento menor nas atividades que envolvem a consciência fonêmica e melhor desempenho nas atividades que envolvem rima e consciência silábica.

Após o pré-teste os sujeitos passaram por um período de intervenção. A aluna Gisele durante a primeira testagem já demonstrou bom domínio das habilidades de consciência fonológica. Na intervenção sempre aparentava interesse e não teve dificuldade para compreender as instruções. Nesse exemplo, a aluna tinha que apontar as palavras que terminavam com o mesmo som. Antes de iniciar a atividade, foi dada uma explicação sobre o que a aluna precisava fazer, mas durante a atividade o CD também fornecia explicações sobre o que deveria ser feito.

Foi apresentado para a aluna o CD que ela iria trabalhar.

Pesquisadora: Gisele, você deve clicar nas imagens que rimam com a palavra que eles falarem?

Gisele faz um sinal positivo com a cabeça.

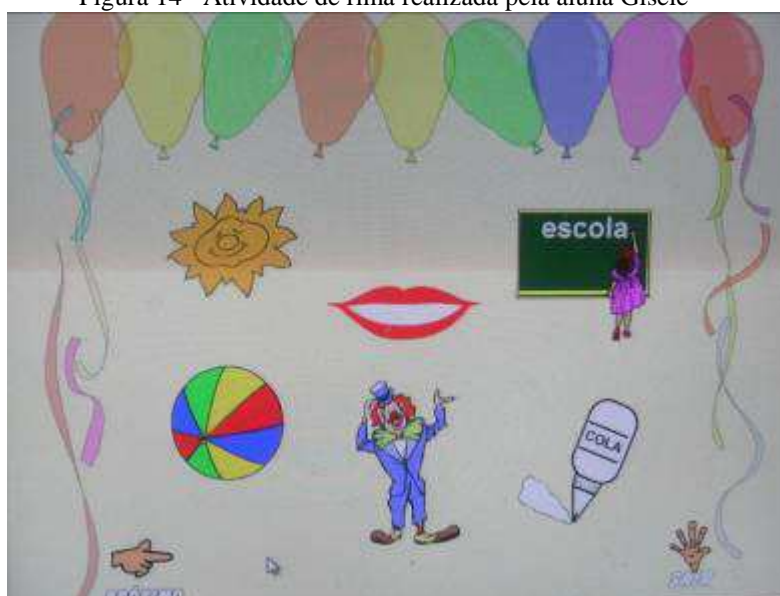
Pesquisadora: Primeiro você deve colocar a seta em cima da palavra, escutar o nome que é falado e, depois, se a palavra rimar, você clica.

Na atividade é dado o comando para marcar as palavras que terminam com /ola/

Gisele escuta as palavras e marca as que rimam.

Pesquisadora: Parabéns. Agora vamos fazer o próximo.

Figura 14 - Atividade de rima realizada pela aluna Gisele



O segundo exemplo é de um *feedback* corretivo, em que a aluna tinha que ligar as imagens da primeira fileira com as que rimavam. Ela ligou a palavra palhaço com a palavra martelo e recebeu um *feedback* corretivo.

Foi apresentada a atividade para a aluna e explicado o que tinha que ser feito.

Pesquisadora: Você deve ligar as palavras que rimam.

Gisele faz um sinal positivo com a cabeça.

Pesquisadora: Agora fale o nome das imagens que você ligou.

Gisele começa a falar: Cogumelo, martelo, melão, mamão / pé, boné / palhaço, martelo...

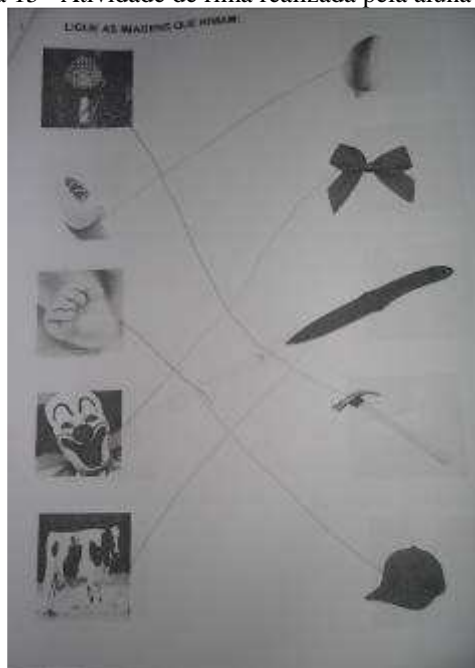
Pesquisadora: Palhaço e martelo rimam? Repita a palavra devagar.

Gisele: Palhaço, martelo. Não.

Pesquisadora: Com qual palavra ela rima?

Gisele aponta a palavra laço.

Figura 15 - Atividade de rima realizada pela aluna Gisele.



A aluna Márcia no pré-teste demonstrou um resultado menor nas atividades de transposição, subtração fonêmica e subtração silábica. No período de estimulação, a aluna demonstrou interesse nos exercícios e ficava nervosa quando não conseguia realizá-los, precisava sempre que a pesquisadora conversa-se com ela e ressaltasse os acertos.

Na imagem 16, a aluna precisava marcar os quadrados que tinham palavras que rimavam. Nessa atividade ela recebeu *feedback* positivo.

Foi apresentada a atividade para a aluna e explicado o que tinha que ser feito.

Pesquisadora: Você deve marcar o quadrado onde as duas imagens rimam.

Márcia: Tá.

Pesquisadora: Agora fale o nome dessas duas imagens.

Márcia começa a falar: Sorvete, chupeta.

Pesquisadora: Elas rimam?

Márcia: Não.

Pesquisadora: O próximo.

Márcia: Peru, canguru.

Pesquisadora: Elas rimam?

Márcia: Sim. (faz um traço nas duas imagens).

Pesquisadora: Isso, está certo.

A aluna continua assim até o final da atividade e marca também os quadrados: laço – palhaço / vaca – faca / cogumelo – martelo / cão – limão.

Figura 16 - Atividade de rima realizada pela aluna Márcia.



O segundo exemplo é de uma atividade para a qual a aluna recebeu *feedback* corretivo. Nessa atividade ela recebia um comando pedindo para marcar a imagem que representava a palavra, se for acrescentado /ma/ no início.

Foi apresentada a atividade para a aluna e explicado o que tinha que ser feito. Depois, durante a atividade, o CD dava uma nova orientação.

Pesquisadora: Você deve marcar a imagem que forma a palavra falada.

Márcia: Tá.

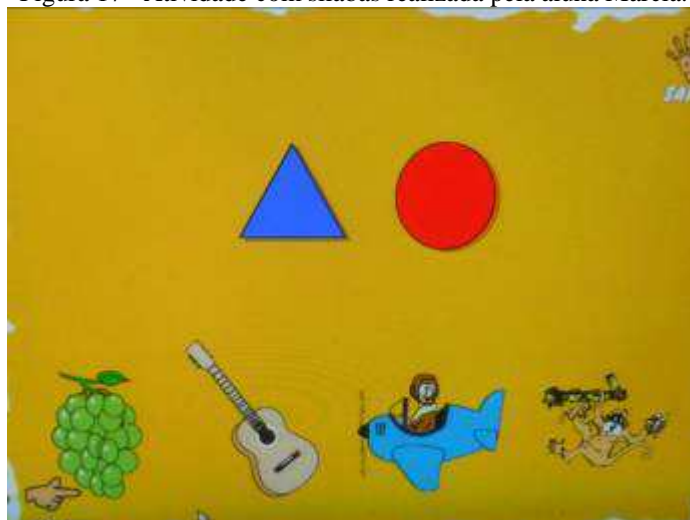
Na atividade é falado que a palavra formada é /caco/, se colocar a sílaba /ma/, que palavra vai formar.

Márcia marca a primeira imagem.

Pesquisadora: Ela disse que essas imagens formam a palavra /caco/. Se você colocar o /ma/ na frente dessa palavra, o que forma. Coloque a seta e escute o nome de todas as imagens para depois marcar.

Márcia escuta o nome das imagens e depois clica em macaco.

Figura 17 - Atividade com sílabas realizada pela aluna Márcia.



No pré-teste da Ana Clara observamos que ela teve bons resultados e rima, aliteração, adição silábica e fonêmica e resultados menores em subtração silábica e fonêmica, transposição silábica e fonêmica e trocadilho. No período de estimulação, a aluna demonstrou interesse, mas em outros momentos parecia “ausente”. Em algumas atividades não compreendia o comando e mantinha o olhar distante. Essa “ausência” durante as atividades também foi observada pela professora em sala de aula e pela mãe.

Na atividade abaixo está descrito uma atividade onde ela recebeu *feedback* positivo. Foi apresentada a atividade para a aluna e explicado o que tinha que ser feito.

Pesquisadora: Você deve marcar a imagem que começa com o mesmo som.

Ana Clara: Sim. (Faz um movimento com a cabeça.)

Pesquisadora: Aqui tem três figuras. Você vai falar o nome delas e depois apontar as que começam com o mesmo som.

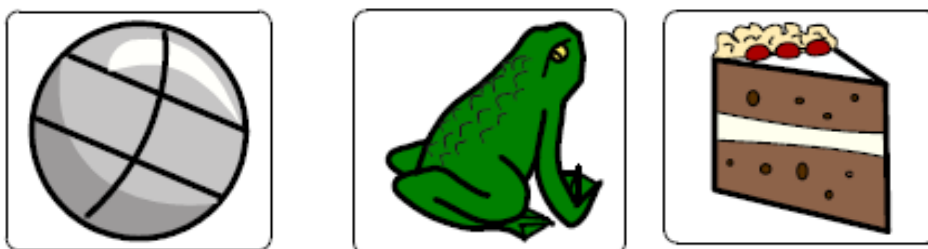
Ana Clara começa a falar: Bola, sapo, bolo.

Pesquisadora: Qual começa com o mesmo som?

Ana Clara aponta bola e bolo.

Pesquisadora: Muito bem.

Figura 18 - Atividade de aliteração realizada pela aluna Ana Clara.



Na Figura 19 temos o exemplo de uma atividade com *feedback* corretivo. Foi apresentada a atividade para a aluna e explicado o que tinha que ser feito. Para a realização da atividade foi utilizado um CD

Pesquisadora: Você deve marcar a imagem que termina com o mesmo som falado na atividade.

Ana Clara não responde.

Pesquisadora: Você deve marcar a imagem que termina com o mesmo som. Tudo bem?

Ana Clara faz um movimento positivo com a cabeça.

A atividade começa e a aluna recebe o comando de marcar as palavras que terminam com /co/.

Ana Clara passa o *mouse* nas figuras e marca todas.

Pesquisadora: Ana, você tem que esperar fala o nome da figura e depois você marca se a palavra terminar com /co/.

Ana Clara continua marcando sem esperar.

Pesquisadora: Vamos fazer juntas.

A pesquisadora continua fazendo um a um com a aluna, para que ela possa compreender o comando.

Figura 19 - Atividade de rima realizada pela aluna Ana Clara.



A última aluna Denise demonstrou no pré-teste um resultado alto em rima e transposição fonêmica. os menores resultados foram observados em aliteração, adição silábica e fonêmica e subtração silábica e fonêmica. No período de estimulação, a aluna demonstrou interesse, mas tinha muitas faltas, o que fez com que Denise não conseguisse realizar todas as atividades propostas. Também apresentava dificuldade para compreender alguns comandos.

Na atividade abaixo, ela recebeu *feedback* positivo. Foi apresentada a atividade para a aluna e explicado o que tinha que ser feito. Para a realização da atividade foi utilizado um CD

Pesquisadora: Você deve marcar a imagem que completa a frase falada. Tudo bem?

Denise: Sim.

A atividade começa e a aluna recebe o comando de marcar a palavra que completa a frase. “Eu comi _____ hoje.”

Pesquisadora: Agora você deve passar o mouse nas imagens, escutar o nome e marcar o que completa a frase.

Denise marca chocolate.

Pesquisadora: Isso, agora vamos fazer a outra.

Figura 20 - Atividade de completar a frase realizada pela aluna Denise.



Na Figura 21 temos o exemplo de uma atividade com *feedback* corretivo. Foi apresentada a atividade para a aluna e explicado o que tinha que ser feito. Para a realização da atividade foi utilizado um CD

Pesquisadora: Você deve marcar a imagem que forma a palavra falada.

Denise faz um movimento positivo.

A atividade começa e a aluna recebe o comando explicando que cada forma representa um fonema. Ela diz que as formas representam /o/, /l/, /a/. Se colocar o /b/ na frente, como fica?

Denise começa a marcar todas as palavras.

Pesquisadora: Vou colocar de novo. As formas representam /o/, /l/, /a/. Se colocar o /b/ na frente, como fica? Repita bem devagar o nome das palavras.

Denise repete e marca lápis.

Pesquisadora: A palavra tem que começar com o som /b/. Qual começa com /b/? Vamos juntas.

Denise marca bola.

Figura 21 - Atividade de consciência fonêmica realizada pela aluna Denise



No pós-teste, aplicado após o período de intervenção, observou-se que nas questões de rima, adição e subtração silábica, adição e subtração fonêmica e transposição silábica os sujeitos apresentaram aumento na porcentagem de acerto dos itens. Nas atividades de aliteração, transposição fonêmica e trocadilho os sujeitos mantiveram os resultados ou apresentaram queda na porcentagem de acertos.

Essa melhora no desempenho de adição silábica pode estar associada ao fato de que uma das primeiras habilidades que o indivíduo aprende é que a frase pode ser dividida em palavras e as palavras em sílabas. Os autores Freitas, Alves e Costa (2007) também corroboram dessa afirmação quando descrevem que a habilidade de consciência fonológica está dividida em três etapas e a primeira seria a capacidade de separar as palavras em sílabas.

Dessa forma podemos concluir que antes da intervenção Gisele e Márcia já apresentavam um bom domínio dessa habilidade. Já Denise e Ana Clara possuíam um conhecimento antes do pré-teste que foi internalizado durante a intervenção e proporcionou um melhor desempenho no pós-teste.

Nas provas de adição fonêmica os alunos demonstraram um bom conhecimento

dessa habilidade, com exceção da aluna Denise que não conseguiu realizar essa atividade. Após o processo de intervenção observamos que os alunos tiveram um desempenho elevado quando comparado ao pré-teste.

Podemos analisar assim que as atividades realizadas durante o período de intervenção auxiliaram os sujeitos e dessa forma eles conseguiram realizar os testes. No estudo de Bernardo, Freitas, Souza, Maranhã e Bandini (2006) os sujeitos após o período de intervenção passaram por uma nova testagem e foi observado uma melhora no desempenho dessas habilidades. Uma das propostas é que esse teste seja replicado depois de alguns meses para saber se eles conseguem realizar.

Nas provas de leitura de palavras e pseudopalavras os sujeitos não demonstraram aumento na porcentagem de leitura correta, com exceção apenas de Ana Clara, que apresentou pequeno aumento no seu resultado. Na parte de compreensão de leitura elas apresentaram pequena alteração no resultado, o que nos leva a refletir que a melhora pode está associada ao trabalho com as atividades voltadas para a consciência fonológica. Na avaliação de ditado de palavras e pseudopalavras os alunos demonstraram aumento nos resultados.

CONCLUSÃO

Podemos concluir nesse primeiro momento que as crianças costumam manifestar dificuldades em consciência fonológica, independentemente da presença de deficiência. Essas dificuldades ficam mais claras em sala de aula quando elas precisam ler ou escrever palavras que não tenham visto anteriormente.

O estudo de Silva (1997) também demonstra que os sujeitos que passaram por um trabalho de consciência fonológica apresentaram uma melhora significativa que influenciou na manipulação fonológica e na forma como os sujeitos compreendiam a escrita.

Essas alterações também foram observadas no estudo piloto e no estudo 1, onde os sujeitos apresentaram uma melhora dos resultados tanto na prova de consciência fonológica, quanto na avaliação de leitura e ditado.

A análise dos testes de Prova de Consciência Fonológica, proposta por Capovilla & Capovilla (2000), também mostrou que os sujeitos do estudo-piloto apresentaram na primeira testagem bom rendimento em tarefas como aliteração, rima, e demonstraram dificuldade na parte de segmentação, síntese e manipulação fonêmica. No pós-teste

nota-se a melhora no desempenho das habilidades de consciência fonológica.

No Estudo 1, a partir dos resultados que os alunos demonstraram durante a Prova de Consciência Fonológica (CAPOVILLA; SEBRA, 2012), apresentaram dificuldades nas atividades que envolviam a habilidade de adição, subtração e transposição fonêmica, e melhor desempenho em atividades como rima e aliteração.

Nos estudos de Valério (1998) e Moussatché (2002) também foi observado que os sujeitos obtiveram um melhor resultado e síntese silábica e exibiram maior dificuldade com a segmentação fonêmica. Os estudos realizados com crianças na fase pré-escolar, também destacaram que elas apresentaram desempenhos superiores nas provas de manipulação silábica quando comparados às provas de manipulação fonêmica.

Quando analisamos esses resultados com estudos anteriores podemos concluir que as crianças menores apresentam um desenvolvimento maior na parte sílaba e rima. Essa afirmação pode ser corroborada pelos estudos de Sim-Sim (et al 1998) que nos indica que as primeiras habilidades de consciência fonológica a serem adquiridas são a rima e a aliteração. A habilidade de consciência fonológica onde os sujeitos apresentaram mais dificuldade (segmentação, síntese, manipulação, habilidade de adição, subtração e transposição fonêmica) seriam as últimas habilidades a serem adquiridas por exigir do sujeito um grau de abstração maior.

O que nos leva a refletir que o sujeito desenvolve de forma gradual as habilidades de consciência de palavra, consciência silábica e fonemas, isto é, a consciência da fonologia se desenvolveria sem a necessidade de um “treinamento” anterior. Já a consciência fonêmica, para se desenvolver, necessitaria de uma experiência anterior com a escola.

Como Valério (1998) nos aponta a criança para desenvolver a aprendizagem dos fonemas necessitaria de um ensino formal no qual ela conheça as regras da escrita alfabética e reconheça a relação entre os elementos fonêmicos (da fala) e os grafêmicos.

Na análise feita durante o período de intervenção os sujeitos também mostraram facilidade em realizar as atividades que envolveriam o conhecimento de rima, aliteração e consciência silábica. Já nos casos de atividades que envolviam a habilidade de consciência fonêmica os sujeitos necessitaram que o pesquisador mediasse à realização das tarefas e a quantidade de feedback corretivo foi muito maior. O importante nesse momento foi mediar a realização dessas atividades explicando e orientando o aluno para a diferença no fonema das letras.

Sendo assim, os resultados obtidos na aplicação da Prova de Consciência

Fonológica e na intervenção nos demonstram que a consciência fonológica possui um grau crescente de dificuldade e que a partir do momento que a criança o supera, ele internaliza esse conhecimento e o transforma em habilidades que poderão auxiliar no processo de aquisição da leitura.

Nas provas de leitura (palavras e pseudopalavras) e o ditado aplicados com os sujeitos do grupo 1, observa-se que eles tiveram mais dificuldade para realizar a leitura e a escrita das pseudopalavras. Isso poderia estar associado ao fato de que na leitura de pseudopalavras o sujeito necessitaria de um conhecimento maior da fonologia das palavras. Como estes apresentavam um domínio menor da habilidade de consciência fonêmica, os resultados repercutiram durante o teste.

Nos estudos de Paulo, Mota e Soares (2005) e Bernardo, Freitas, Souza, Maranhão e Bandini (2006) também foi salientado nos resultados que o grupo que passou pelo programa de estimulação além de apresentar uma melhora nas habilidades de consciência fonológica, também tiveram uma melhora na aprendizagem da leitura e da escrita.

Esses resultados indicam que o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica, nesse caso, contribuiu para uma melhora na leitura, na escrita e que um trabalho dentro das escolas que estimule as habilidades de consciência fonológica pode auxiliar os alunos durante o processo de aquisição da mesma.

No entanto, diferente do estudo apresentado anteriormente, nesse estudo (com exceção da aluna Ana Clara) depois do período de intervenção não se observou uma melhora significativa na leitura de palavras e pseudopalavras, o que nos faz concluir que a melhora nas habilidades de consciência fonológica nesse primeiro momento não auxiliou a habilidade de leitura e escrita.

Após analisarmos as intervenções e os resultados das provas devemos fazer algumas reflexões que podem auxiliar na aquisição das habilidades e em estudos futuros como:

1. O número de sessões oferecidas no período da intervenção foi suficiente?
2. O tipo de atividades oferecidas e o tempo das sessões foram satisfatórios para os alunos?
3. Que tipo de mediação, ajuda foi fornecido para o sujeito?
4. Esse trabalho deve ser desenvolvido somente por terapeutas?

Se observarmos o desenvolvimento dos alunos durante as atividades notaremos

que eles necessitavam de um período maior de intervenção. Ao ampliarmos os dias de atividades proporcionamos para os sujeitos a oportunidade de trabalharmos com calma as habilidades metalinguísticas.

Outro aspecto importante é conhecermos as características pessoais dos sujeitos que estamos atendendo, levando em consideração a idade do indivíduo para o desenvolvimento de cada etapa, as habilidades que eles já possuem e quais suas dificuldades para que possamos adaptar as atividades que serão usadas, escolher que tipos de habilidades precisaram priorizar no trabalho e o tempo que cada um consegue manter-se concentrado.

O tipo de mediação que é feita durante a realização da atividade também é de fundamental importância para a aquisição das habilidades de consciência fonológica. O mediador deve ter o cuidado de não tornar a intervenção um processo de avaliação, ele deve auxiliar o sujeito dando sempre um feedback positivo ou corretivo e quanto necessário explicando e demonstrando a partir de exemplos as diferenças dos fonemas quando pronunciados.

Com esse estudo podemos dizer que o trabalho realizado para desenvolver as habilidades de consciência fonológica pode ser aplicado por diferentes profissionais, incluindo os professores. Estes devem ter em mente que trabalhar atividades que envolvam a habilidade de consciência fonológica não deve ser visto como um método de alfabetização, mas sim como um recurso para completar sua prática em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, I. M. de (Organizadora). *Deficiência Intelectual*. 2012. Material Compilado da UNICEAD Montes Claros – MG.

BERNARDO JÚNIOR, J. A.; FREITAS, F. R.; SOUZA D. G.; MARANHE, E. A.; BANDINI, H. H. M. Aquisição da leitura e escrita como resultado do ensino de habilidades de consciência fonológica. *Revista Brasileira de Educação Especial, Marília*, v. 12, n. 3, p. 423-450, set.-dez. 2006.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. *Problemas de leitura e escrita: como identificar, reaver e remediar numa abordagem fônica*. São Paulo: Memnon, 2000.

DAMBROWSKI, A. B.; MARTINS, C. L.; THEODORO, J. L.; GOMES, E. Influência da c.f. na escrita de pré-escolares. *Rev. CEFAC*, São Paulo, v.10, n.2, 2008.

FERRAZ, I.; POCINHO, M.; FERNANDES, T. O treino da consciência fonológica em crianças com problemas da linguagem e da fala. *Revista Portuguesa de Dificuldades de Aprendizagem*, v. 1, n. 1, 2011

FRAZÃO, T. *Deficiência Intelectual*. 2012. Material Compilado da UNICEAD Montes Claros – MG.

FREITAS, M. J.; ALVES, D.; COSTA, T. *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação, 2007

GARGHETTI, F. C.; MEDEIROS, J. G.; NUERNBERG, A. H. Breve História da Deficiência Intelectual. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, v. 10, p. 101-116, Julio 2013.

HORTA, A. T. R. *Aprendizagem da leitura em crianças com dificuldade intelectual e desenvolvimento*. Dissertação (Mestrado) – Escola superior de Educação Almeida Gamet, Lisboa, 2011

JOLY, M. C. R. A. Avaliação da compreensão de leitura pelo sistema de Cloze (SOC). *REMO 17*, Separata, nº7, Julio-Diciembre 2009.

KLEIN, A. I. *A compreensão em leitura e a consciência fonológica em crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade*; Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2009.

LARA, A. T. M. C.; TRINDADE, S. H. R.; NEMR, K. Desempenho de indivíduos com síndrome de down nos testes de consciência fonológica aplicados com e sem apoio visual de figuras. *Revista CEFAC*, São Paulo, v.9, n.2, p. 164-173, abr.-jun. 2007.

NUNES, L. R. O. P. Favorecendo o desenvolvimento da consciência fonológica em alunos com deficiência com os recursos de informática. *Revista Educação em Questão*,

Natal, v. 34, n. 20, p. 9-32, jan.-abr. 2009.

MEDEIROS, T. G.; OLIVEIRA, E. R. C. A influência da c.f. em crianças alfabetizadas pelos métodos fônicos e silábicos. *Rev. CEFAC*, São Paulo, v. 10, n. 1, 2008.

MELO, R. B. *A relação entre a consciência fonológica e aquisição da leitura e da escrita de jovens e adultos*. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.

MOGAS, S. R. F. *Consciência Fonológica em Crianças com Síndrome de Asperger*; Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, 2008

MOUSSATCHÉ, A. H. Alfabetização e consciência fonológica: um estudo de intervenção com jovens pré-leitores portadores de síndrome de Down. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, 2002.

OLIVEIRA, E. M.; ALENCAR, M. L.; ALMEIDA, S. M. N. *Consciência fonológica e aquisição da leitura e da escrita*; Actos do X Congresso Internacional Galego-português de psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009.

PAULA, G. R.; MOTA, H. B.; KESKE-SOARES, M. A terapia em consciência fonológica no processo de alfabetização. *Pró-fono Revista de Atualização Científica*, Barueri (SP), v. 17, n. 2, p. 175-184, maio/ago. 2005.

PESTUN, M. S. V. Consciência fonológica no início da escolarização e o desempenho ulterior em leitura e escrita: estudo correlacional. *Estudo de psicologia*, v. 10, n. 3, p. 407-412, 2005.

PLETSCH, M. D.; BRAUN, P. A Inclusão de Pessoas com Deficiência Mental: um Processo em Construção. *Democratizar*, v. II, n. 2, maio-ago. 2008.

SANTAMARIA, V. L.; LEITÃO, P. B.; FERREIRA, V. J. A consciência fonológica no processo de alfabetização. *Rev. CEFAC*, São Paulo, v. 6, n. 3, p. 237-41, jul.-set. 2004

SILVA, A. C. Consciência fonológica e aprendizagem da leitura: uma versão da velha questão da galinha e do ovo. *Análise psicológica*, 2 (xv), p. 283-303, 1997.

SUMA, E. C.; *Atividades para o trabalho na área da consciência fonológica*. Equipe Educacional Especial e Inclusão Educacional, NRE Toledo, 2009

TÉDDE, S. *Crianças com deficiência intelectual: a aprendizagem e a inclusão*. Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2012.

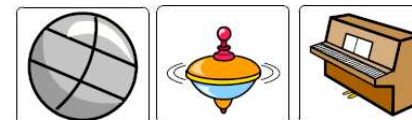
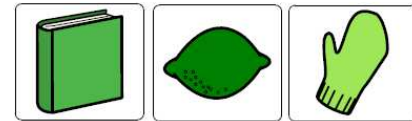
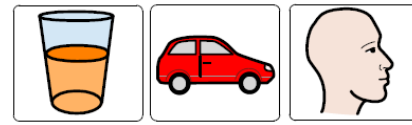
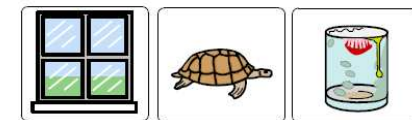
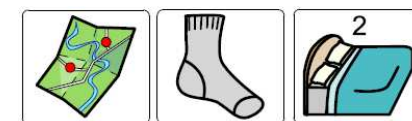
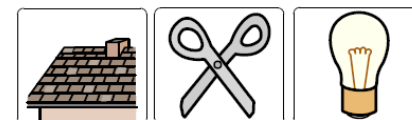
VALERIO, T. M. M. *A estimulação da consciência fonológica em indivíduos portadores de dislexia*. Dissertação (Mestrado) – UERJ-RJ, 1998.

VASCONCELOS, F. C. M. *Desenvolvimento da consciência fonológica: correlações com a aprendizagem da leitura e escrita*. Dissertação (Mestrado) – UVA-RJ, 2006.

OLIVEIRA, E. M.; ALENCAR, M. L.; ALMEIDA, S. M. N. *Consciência fonológica e*

aquisição da leitura e da escrita. In: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 10., 2009, Braga. [Actos do...]. Braga: Universidade do Minho, 2009.

APÊNDICE A – Atividades de Consciência Fonológica



CONTE QUANTAS SÍLABAS TEM NAS PALAVRAS:



○ ○ ○ ○



○ ○ ○ ○



○ ○ ○ ○



○ ○ ○ ○



○ ○ ○ ○



○ ○ ○ ○



○ ○ ○ ○



○ ○ ○ ○

CONTE QUANTAS SÍLABAS TEM NAS PALAVRAS:



○ ○ ○ ○



○ ○ ○ ○



○ ○ ○ ○



○ ○ ○ ○



○ ○ ○ ○



○ ○ ○ ○



○ ○ ○ ○



○ ○ ○ ○

LIGUE AS IMAGENS QUE RIMAM:



FAÇA UM X NA IMAGEM QUE RIMA COM A PRIMEIRA:



FAÇA UM X NA IMAGEM QUE RIMA COM A PRIMEIRA:



IDENTIFIQUE OS GRUPOS QUE RIMAM:



IDENTIFIQUE OS GRUPOS QUE RIMAM:



LEIA O QUE A PESSOA ESTÁ FAZENDO E MARQUE QUANTAS PALAVRAS TEM:



Ele nada.

○ ○ ○ ○ ○



O avô lê o livro.

○ ○ ○ ○ ○



Ela corre.

○ ○ ○ ○ ○



Ela foi ao dentista.

○ ○ ○ ○ ○

Docente: Maria Manuel Branco Miranda

LEIA O QUE A PESSOA ESTÁ FAZENDO E MARQUE QUANTAS PALAVRAS TEM:



○ ○ ○ ○ ○



○ ○ ○ ○ ○



○ ○ ○ ○ ○



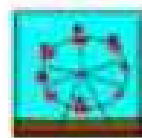
○ ○ ○ ○ ○

Dezente: Maria Manuel Branco Marado

DIGA EM VOZ ALTA AS PALAVRAS. DEPOIS FAÇA UM X NA QUE NÃO RIMA COM A MAIOR:



DIGA EM VOZ ALTA AS PALAVRAS. DEPOIS FAÇA UM X NA QUE NÃO RIMA COM A MAIOR:



COMPLETE A POESIA COMA RIMA CERTA:

Não me olhe assado
Que eu não sou _____



Casado

Lindo

Feio

COMPLETE A POESIA COMA RIMA CERTA:

Não me olhe assim
Que eu não sou _____



Cupim

Caolho

Bobo

COMPLETE A POESIA COMA RIMA CERTA:

Não me olhe de banda
Que eu não sou _____



Espelho

Recheio

Quitanda

MARQUE SIM OU NÃO:



rima com



SIM

NÃO

MARQUE SIM OU NÃO:



rima com



SIM

NÃO

MARQUE SIM OU NÃO:



rima com



SIM

NÃO

MARQUE SIM OU NÃO:



rima com



SIM

NÃO

MARQUE SIM OU NÃO:



rima com



SIM

NÃO

- ◆ Mostrar ao aluno que podemos inverter as sílabas nas palavras, formando outras palavras

TRAVA-LÍNGUA (Lizette Geny Rando)

Quem cara a paca compra

Cara a paca pagará

O QUE É, O QUE É?

É pata ou é tapa?

É topa ou é pato?

É lobo ou é bolo?

À capa ou é paca?

Sabe o que é?

É a pata que topa com o pato, que dá um tapa no lobo, que joga o bolo na capa da paca.

- ◆ Inverter as sílabas das palavras sublinhadas do jogo O QUE É, O QUE É? E formar novas palavras oralmente, assim:

PALAVRA	INVERTER	NOVA PALAVRA
<u>PATA</u>	TA-PA	TAPA
<u>TOPA</u>	PA-TO	PATO
<u>LOBO</u>	BO-LO	BOLO
<u>CAPA</u>	PA-CA	PACA
<u>TAPA</u>	PA-TA	PATA
<u>PATO</u>	TO-PA	TOPA
<u>BOLO</u>	LO-BO	LOBO
<u>PACA</u>	PA-CA	PACA

APÊNDICE B – Resultado das Provas de Consciência Fonológica - Piloto

TABELA 1 - RESULTADO DAS PROVAS DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA DO ALUNO WAGNER				
TAREFAS	Pré-teste		Pós-teste	
	FREQUENCIA DE ACERTOS E TOTAL DE ITENS	ACERTOS (%)	FREQUENCIA DE ACERTOS E TOTAL DE ITENS	ACERTOS (%)
RIMA	4 / 5	80%	4 / 5	80%
ALITERAÇÃO	2 / 5	40%	3 / 5	60%
SÍNTESE SINLÁBICA	5 / 5	100%	5 / 5	100%
SÍNTESE FONÊMICA	4 / 5	80%	4 / 5	80%
SEGMENTAÇÃO SILÁBICA	5 / 5	100%	5 / 5	100%
SEGMENTAÇÃO FONÊMICA	2 / 5	40%	5 / 5	100%
MANIPULAÇÃO SILÁBICA	5 / 5	100%	5 / 5	100%
MANIPULAÇÃO FONÊMICA	3 / 5	60%	3 / 5	60%
TRANSPOSIÇÃO SILÁBICA	5 / 5	100%	5 / 5	100%
TRANSPOSIÇÃO FONÊMICA	0 / 5	0%	4 / 5	20%

TABELA 2 - RESULTADO DAS PROVAS DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA DO ALUNO JOÃO				
TAREFAS	Pré-teste		Pós-teste	
	FREQUENCIA DE ACERTOS E TOTAL DE ITENS	ACERTOS (%)	FREQUENCIA DE ACERTOS E TOTAL DE ITENS	ACERTOS (%)
RIMA	4 / 5	80%	4 / 5	80%
ALITERAÇÃO	4 / 5	80%	3 / 5	60%
SÍNTESE SINLÁBICA	5 / 5	100%	5 / 5	100%
SÍNTESE FONÊMICA	1 / 5	20%	2 / 5	40%
SEGMENTAÇÃO SILÁBICA	5 / 5	100%	5 / 5	100%
SEGMENTAÇÃO FONÊMICA	1 / 5	20%	2 / 5	40%
MANIPULAÇÃO SILÁBICA	3 / 5	60%	4 / 5	80%
MANIPULAÇÃO FONÊMICA	2 / 5	20%	4 / 5	80%
TRANSPOSIÇÃO SILÁBICA	0 / 5	0%	5 / 5	100%
TRANSPOSIÇÃO FONÊMICA	0 / 5	0%	0 / 5	0%

APÊNDICE C – Teste de Leitura de Palavras e Pseudopalavras

Nome: _____

Escola: _____

Exemplos	Itens	
livro _____	1. boneca _____	25. cinto _____
janela _____	2. cabelo _____	26. barrete _____
nariz _____	3. galinha _____	27. serra _____
sol _____	4. bolo _____	28. dono _____
_____	5. dedos _____	29. bico _____
	6. p ^ê ra _____	30. lâ _____
	7. f ^a ca _____	31. prado _____
	8. saia _____	32. vela _____
	9. pano _____	33. copo _____
	10. queijo _____	34. nó _____
	11. lua _____	35. costas _____
	12. roda _____	36. canas _____
	13. ramo _____	37. cavalo _____
	14. sopa _____	38. sumo _____
	15. urso _____	39. telha _____
	16. feijão _____	40. estrada _____
	17. lebre _____	41. pés _____
	18. pata _____	42. vaca _____
	19. bule _____	43. abelha _____
	20. papa _____	44. mar _____
	21. borracha _____	45. estrume _____
	22. pena _____	46. pasta _____
	23. cola _____	47. moinho _____

_____	24. parede _____	48. banho _____
-------	------------------	-----------------

Nome: _____

Escola: _____

Exemplos	Itens	
lovri	1. coneba _____	25. cingo _____
jenala	2. calebo _____	26. berrate _____
niraz	3. golphunha _____	27. lerra _____
sel	4. molo _____	28. gono _____
	5. dodes _____	29. dico _____
	6. pema _____	30. ta _____
	7. cafa _____	31. proda _____
	8. taia _____	32. vola _____
	9. jano _____	33. poco _____
	10. queito _____	34. go _____
	11. mua _____	35. fostas _____
	12. reda _____	36. conos _____
	13. maro _____	37. calavo _____
	14. supa _____	38. samo _____
	15. urgo _____	39. belha _____
	16. teijao _____	40. ostrada _____
	17. labra _____	41. mes _____
	18. poto _____	42. vava _____
	19. bupe _____	43. ebalha _____

	20. pupu _____	44. tar _____
	21. borrecha _____	45. estrome _____
	22. nepa _____	46. taspá _____
	23. coli _____	47. moilho _____
	24. darepe _____	48. panho _____

Data: ____ de ____ de ____ Observador: _____

APÊNDICE D - Avaliação de compreensão de leitura (procedimento de clusura)

TEXTO 1

SUJEITO:

DATA:

UMA PALMADA BEM DADA

É A MENINA MANHOSA QUE NÃO GOSTA DE ROSA.
QUE NÃO QUER BORBOLETA PORQUE É AMARELA E PRETA.
QUE NÃO QUER MAÇÃ NEM PÊRA PORQUE TEM GOSTO DE CERA.
QUE NÃO TOMA LEITE PORQUE PARECE AZEITE.
QUE MINGUAU NÃO TOMA PORQUE É MESMO GOMA.
QUE NÃO ALMOÇA NEM JANTA PORQUE CANSA A GARGANTA.
QUE TEM MEDO DE GATO E TAMBÉM DO RATO.
E TAMBÉM DO CÃO E TAMBÉM DO LADRÃO.
EU NÃO CALÇA A MEIA PORQUE DENTRO TEM AREIA.
QUE NÃO TOMA BANHO FRIO PORQUE SENTE ARREPIO.
QUE NÃO QUER BANHO QUENTE PORQUE CALOR SENTE.
QUE A UNHA NÃO CORTA PORQUE SEMPRE FICA TORTA.
QUE NÃO ESCOVA OS DENTES PORQUE FICAM DORMENTES.
QUE NÃO QUER DORMIR CEDO PORQUE SENTE IMENSO MEDO.
QUE TAMBÉM TARDE NÃO DORME PORQUE SENTE UM MEDO ENORME.
QUE NÃO QUER FESTA NEM BEIJO, NEM DOCE, NEM QUEIJO...
O MENINA LEVADA, QUER UMA PALMADA?
UMA PALMADA BEM DADA PARA QUEM NÃO QUER NADA.

TEXTO 2
SUJEITO:
DATA:

GRANDOTE

ERA UMA VEZ UM NAVIO PRETO COM MUITA FUMAÇA PRETA SAINDO PELA CHAMINÉ. ERA UM NAVIO DE FUMAÇA, UM NAVIO QUE SÓ VIVIA CONTANDO PROSA. ELE GOSTAVA DE APITAR UM GROSSO TAMBÉM CHEIO DE PROSA.

O NOME DO NAVIO PROSA CHEIO DE POSE, ERA GRANDOTE. QUANDO O GRANDOTE CHEGAVA NO PORTO, CHAMAVA LOGO OS MARINHEIROS.

- MARINHEIROS! MARINHEIROS!

OS MARINHEIROS VINHAM CORRENDO PARA ESCUTAR O GRANDOTE CONTAR PROSA. E O GRANDOTE DIZIA PARA OS MARINHEIROS:

- FAÇAM O FAVOR DE SENTAR. TENHO ESTÓRIA PRA CONTAR.

ENTÃO O GRANDOTE CONTAVA QUE TINHA VISTO UM PEIXE MUITO GRANDE E FEIO CHAMADO TUBARÃO. O TUBARÃO TINHA MORDIDO O GRANDOTE NO CASCO, MAS O GRANDOTE NÃO SENTIU NADINHA, SÓ COCEGA MUITO PEQUENININHA, DO TAMANHO DE UM DEDO MINDINHO.

OS MARINHEIROS RIAM E DIZIAM PARA O GRANDOTE:

- QUE NADA, GRANDOTE! TUBARÃO SÓ MORDE GENTE, TUBARÃO NÃO MORDE NAVIO, NÃO!

MAS GRANDOTE FICAVA ZANGADO E DIZIA:

- TUBARÃO ME DEU DENTADA, MAS EU NÃO SENTI NADA!

ENTÃO O GRANDOTE APITAVA MUITO GROSSO E SAÍA TODO PROSA VIAJANDO PELO MAR.

TEXTO 3
SUJEITO:
DATA:

VESTIDO NOVO

A CORUJUNHA GANHOU UM VESTIDO FRUFRU. VESTIU-O LOGO E FOI MOSTRA-LO PARA FOLHINHA NA BEIRA DO LAGO.

- BONITO! – COMENTOU A OUTRA CORUJINHA. – MAS PARECE APERTADO.

- NÃO, É ASSIM MESMO, VOCÊ NÃO ENTENDE NADA.

E AS DUAS RESOLVERAM BRINCAR, APROVEITANDO O DIA BONITO. FOLHINHA CONVIDOU:

- VAMOS BRINCAR DE PEGA-PEGA?

- NÃO POSSO VAI ESTRAGAR MINHA ROUPA NOVA.

- ENTÃO DE MORTO-VIVO?

- NÃO POSSO VAI ESTRAGAR A MINHA ROUPA NOVA?

- E SUBIR BEM ALTO NA ÁRVORE? – TENTOU FOLHINHA, MAS ANTES MESMO QUE A OUTRA RESPONDESSE CONTINUOU: - JÁ SEI, JÁ SEI. VOCÊ NÃO PODE!- E SAIU PARA BRINCAR COM GUBA-GUBA.

A CORUJINHA FICOU SOZINHA, FELIZ COM SEU VESTIDO NOVO. FELIZ ATÉ OUVIR OS GRITOS E RISADAS DE GUBA-GUBA E FOLHINHA QUE, DO ALTO DA ÁRVORE, ESTAVAM VENDO UM BANDO DE GIRAFAS DANÇANDO!

- OLHA SÓ QUE BONITO! COMO AQUELA MAGRICELA DANÇA BEM! – DIZIAM.

A CORUJINHA NÃO RESISTIU: CORREU PARA CASA, TROCOU DE ROUPA E COLOCANDO A ROUPA DE TODO-DIA E A VAIDADE DE LADO, SE JUNTOU AOS AMIGOS E BRINCOU A TARDE INTEIRA.

TEXTO 4
SUJEITO:
DATA:

OS BARQUINHOS

PENSOU,PENSOU, PENSOU E COMEÇOU A CONTAR ASSIM:

“ERA UMA VEZ UMA PORÇÃO DE BARQUINHOS MUITO SOSSEGADOS. TODOS TRISTES QUE NEM PASSARINHO PRESO NA GAIOLA.

DAVA PENA DE VER.

UM DIA, UM BARQUINHO, JUSTO O MENOR, CANSOU DE FICAR PARADO EM FILA E RESOLVEU FUGIR. FALOU ISSO PARA O BARCO VIZINHO, QUE FALOU PARA O OUTRO, QUE FALOU PARA O SEGUINTE. FOI AQUELE ZUNZUM DE BARQUINHOS FALANDO. DEPOIS AS VELAS SE ABRIRAM, OS CASCOS EMPINARAM E OS MASTROS ESPICHARAM O PESCOÇO PRA VER SE ENXERGAVAM MAIS ALTO.

TODOS OS BARQUINHOS FUGIRAM PARA O MAR.

OS VENTOS SOPRARAM, FAZENDO TREMER OS PANOS COLORIDOS. ONDAS GIGANTES AMEAÇARAM DEVORAR AS PROAS BRICANDO DE TUBARÃO.

OS BARQUINHOS IAM... VINHAM... IAM... VINHAM... IAM... NO MAR.

ERA UM, DOIS, TRÊS, QUATRO, CINCO, BARQUINHOS A NAVEGAR. AS ONDAS IAM... VINHAM... IAM... PRA LÁ E PRA CÁ. OS BARCOS SUBIAM, DESCIAM, DESCIAM, SUBIAM EM ALTO MAR.”

A MÃE FEZ UMA PAUSA NA SUA HISTÓRIA E ESPIOU OS OLHOS DO MENINO. LÁ ESTAVAM ELES FECHADOS, QUIETOS, NO JEITO DE QUEM DORME. A MÃE SORRIU SATISFEITA.

APÊNDICE E - Avaliação de Ditado

PALAVRA	PSEUDOPALAVRA
BONECA	CALAVO
CABELO	BUBE
GALINHA	VOLA
BOLO	SUPA
DEDOS	MOLO
LUA	DICO
FACA	SAMO
PENA	BERRATE
COLA	LABRA
NÓ	POCO
PATA	
PÉ	
RODA	
SOPA	
BICO	
VELA	
COPO	
VACA	
DONO	
PANO	
ESTRADA	
COSTAS	
ABELHA	
SAIA	
LÃ	
URSO	
FEIJÃO	
CERRA	
PASTA	
PÉS	

APÊNDICE F – Resultado das Provas de Consciência Fonológica - Estudo 1

TABELA 3 – RESULTADO DO PRÉ-TESTE DA PROVA DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA DA ALUNA GISELE				
TAREFAS	Pré-teste		Pós-teste	
	FREQUENCIA DE ACERTOS E TOTAL DE ITENS	ACERTOS (%)	FREQUENCIA DE ACERTOS E TOTAL DE ITENS	ACERTOS (%)
RIMA	5 / 5	100%	5 / 5	100%
ALITERAÇÃO	5 / 5	100%	3 / 5	60%
ADIÇÃO SINLÁBICA	5 / 5	100 %	4 / 5	80%
SUBTRAÇÃO SILÁBICA	4 / 5	80%	5 / 5	100%
ADIÇÃO FONÊMICA	5 / 5	100 %	4 / 5	80%
SUBTRAÇÃO FONÊMICA	3 / 5	60 %	5 / 5	100%
TRANSPOSIÇÃO SILÁBICA	5 / 5	100 %	5 / 5	100%
TRANSPOSIÇÃO FONÊMICA	4 / 5	80 %	3 / 5	60%
TROCADILHOS	3 / 5	60 %	3 / 5	60%

TABELA 4 - RESULTADO DO PRÉ-TESTE DA PROVA DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA DA ALUNA MÁRCIA				
TAREFAS	Pré-teste		Pós-teste	
	FREQUENCIA DE ACERTOS E TOTAL DE ITENS	ACERTOS (%)	FREQUENCIA DE ACERTOS E TOTAL DE ITENS	ACERTOS (%)
RIMA	2 / 5	40 %	4 / 5	80%
ALITERAÇÃO	3 / 5	60 %	5 / 5	100%
ADIÇÃO SINLÁBICA	4 / 5	80 %	5 / 5	100%
SUBTRAÇÃO SILÁBICA	0 / 5	0 %	0 / 5	0%
ADIÇÃO FONÊMICA	4 / 5	80 %	5 / 5	100%
SUBTRAÇÃO FONÊMICA	0 / 5	0 %	2 / 5	40%
TRANSPOSIÇÃO SILÁBICA	3 / 5	60 %	2 / 5	40%
TRANSPOSIÇÃO FONÊMICA	0 / 5	0 %	0 / 5	0%
TROCADILHOS	2 / 5	40 %	4 / 5	80%

TABELA 5 - RESULTADO DO PRE-TESTE NA PROVA DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA DA ALUNA ANA CLARA				
TAREFAS	Pré-teste		Pós-teste	
	FREQUENCIA DE ACERTOS E TOTAL DE ITENS	ACERTOS (%)	FREQUENCIA DE ACERTOS E TOTAL DE ITENS	ACERTOS (%)
RIMA	4 / 5	80 %	2 / 5	40%
ALITERAÇÃO	3 / 5	60 %	2 / 5	40%
ADIÇÃO SILÁBICA	2 / 5	40 %	3 / 5	60%
SUBTRAÇÃO SILÁBICA	1 / 5	20 %	1 / 5	20%
ADIÇÃO FONÊMICA	2 / 5	40 %	3 / 5	60%
SUBTRAÇÃO FONÊMICA	0 / 5	0 %	1 / 5	20%
TRANSPOSIÇÃO SILÁBICA	1 / 5	20 %	2 / 5	40%
TRANSPOSIÇÃO FONÊMICA	0 / 5	0 %	2 / 5	40%
TROCADILHOS	1 / 5	20 %	1 / 5	20%

TABELA 6 - RESULTADO DA PROVA DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA DA ALUNA DENISE				
TAREFAS	Pré-teste		Pós-teste	
	FREQUENCIA DE ACERTOS E TOTAL DE ITENS	ACERTOS (%)	FREQUENCIA DE ACERTOS E TOTAL DE ITENS	ACERTOS (%)
RIMA	4 / 5	80 %	3 / 5	60%
ALITERAÇÃO	1 / 5	20 %	4 / 5	80%
ADIÇÃO SINLÁBICA	1 / 5	20 %	3 / 5	60%
SUBTRAÇÃO SILÁBICA	1 / 5	20 %	3 / 5	60%
ADIÇÃO FONÊMICA	0 / 5	0 %	2 / 5	40%
SUBTRAÇÃO FONÊMICA	0 / 5	0 %	2 / 5	40%
TRANSPOSIÇÃO SILÁBICA	1 / 5	20 %	2 / 5	40%
TRANSPOSIÇÃO FONÊMICA	3 / 5	60 %	2 / 5	40%
TROCADILHOS	2 / 5	40 %	2 / 5	40%

APÊNDICE G – Prova de Leitura de Palavras e Pseudopalavras - Estudo 1

TABELA 7 - PROVA DE LEITURA DE PALAVRAS E PSEUDOPALAVRAS DA ALUNA GISELE				
	PALAVRAS		PSEUDOPALAVRAS	
	TOTAL DE PLAVRAS LIDAS / TOTAL DE PALAVRAS APRESENTADAS		TOTAL DE PALAVAS LIDAS / TOTAL DE PALAVRAS APRESENTADAS	
	PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE	
NÃO LEITURA	0 / 48	0 / 48	5 / 48	2 / 48
LEITURA SILABADA	2 / 48	3 / 48	8 / 48	14 / 48
LEITURA CORRETA	46 / 48	45 / 48	35 / 48	32 / 48

TABELA 8 - PROVA DE LEITURA DE PALAVRAS E PSEUDOPALAVRAS DA ALUNA MÁRCIA				
	PALAVRAS		PSEUDOPALAVRAS	
	TOTAL DE PLAVRAS LIDAS / TOTAL DE PALAVRAS APRESENTADAS		TOTAL DE PALAVAS LIDAS / TOTAL DE PALAVRAS APRESENTADAS	
NÃO LEITURA	22 / 48	14 / 48	38 / 48	36 / 48
LEITURA SILABADA	5 / 48	9 / 48	5 / 48	8 / 48
LEITURA CORRETA	21 / 48	25 / 48	5 / 48	4 / 48

TABELA 9 - PROVA DE LEITURA DE PALAVRAS E PSEUDOPALAVRAS DA ALUNA ANA CLARA				
	PALAVRAS		PSEUDOPALAVRAS	
	TOTAL DE PLAVRAS LIDAS / TOTAL DE PALAVRAS APRESENTADAS		TOTAL DE PALAVAS LIDAS / TOTAL DE PALAVRAS APRESENTADAS	
	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE
NÃO LEITURA	19 / 48	27 / 48	30 / 48	39 / 48
LEITURA SILABADA	25 / 48	12 / 48	17 / 48	9 / 48
LEITURA CORRETA	4 / 48	9 / 48	1 / 48	0 / 48

TABELA 10 - PROVA DE LEITURA DE PALAVRAS E PSEUDOPALAVRAS DA ALUNA DENISE				
	PALAVRAS		PSEUDOPALAVRAS	
	TOTAL DE PLAVRAS LIDAS / TOTAL DE PALAVRAS APRESENTADAS		TOTAL DE PALAVAS LIDAS / TOTAL DE PALAVRAS APRESENTADAS	
	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE
NÃO LEITURA	45 / 48	37 / 48	48 / 48	39 / 48
LEITURA SILABADA	3 / 48	10 / 48	0 / 48	9 / 48
LEITURA CORRETA	0 / 48	1 / 48	0 / 48	0 / 48

APÊNDICE H – Avaliação de Compreensão de Leitura

TABELA 11 - AVALIAÇÃO DE COMPREENSÃO DE LEITURA (PROCEDIMENTO DE CLOSURA) DA ALUNA GISELE				
	Pré-teste		Pós-teste	
	TOTAL DE ACERTOS / TOTAL DE PALAVRAS	PORCENTAGEM DE ACERTOS	TOTAL DE ACERTOS / TOTAL DE PALAVRAS	PORCENTAGEM DE ACERTOS
TEXTO 1	16 / 25	64 %	13 / 25	52%
TEXTO 2	12 / 24	50 %	15 / 24	62%
TEXTO 3	13 / 25	52 %	12 / 25	48%
TEXTO 4	13 / 23	57 %	12 / 23	52%

TABELA 12 - AVALIAÇÃO DE COMPREENSÃO DE LEITURA (PROCEDIMENTO DE CLOSURA) DA ALUNA MÁRCIA				
	Pré-teste		Pós-teste	
	TOTAL DE ACERTOS / TOTAL DE PALAVRAS	PORCENTAGEM DE ACERTOS	TOTAL DE ACERTOS / TOTAL DE PALAVRAS	PORCENTAGEM DE ACERTOS
TEXTO 1	12 / 25	48 %	11 / 25	44 %
TEXTO 2	9 / 24	37 %	13 / 24	54 %
TEXTO 3	5 / 25	20 %	5 / 25	20 %
TEXTO 4	5 / 23	22 %	8 / 23	34 %

TABELA 13 - AVALIAÇÃO DE COMPREENSÃO DE LEITURA (PROCEDIMENTO DE CLOSURA) DA ALUNA ANA CLARA				
	Pré-teste		Pós-teste	
	TOTAL DE ACERTOS / TOTAL DE PALAVRAS	PORCENTAGEM DE ACERTOS	TOTAL DE ACERTOS / TOTAL DE PALAVRAS	PORCENTAGEM DE ACERTOS
TEXTO 1	0 / 25	0 %	1 / 25	4 %
TEXTO 2	0 / 24	0 %	0 / 24	0 %

TEXTO 3	0 / 25	0 %	2 / 25	8 %
TEXTO 4	0 / 23	0 %	0 / 23	0 %

**TABELA 14 - AVALIAÇÃO DE COMPREENSÃO DE LEITURA
(PROCEDIMENTO DE CLOSURA) DA ALUNA DENISE**

	Pré-teste		Pós-teste	
	TOTAL DE ACERTOS / TOTAL DE PALAVRAS	PORCENTAGEM DE ACERTOS	TOTAL DE ACERTOS / TOTAL DE PALAVRAS	PORCENTAGEM DE ACERTOS
TEXTO 1	6 / 25	24 %	8 / 25	32 %
TEXTO 2	5 / 24	20 %	6 / 24	25 %
TEXTO 3	8 / 25	32 %	11 / 25	44 %
TEXTO 4	10 / 23	43,5 %	7 / 23	30 %

APÊNDICE I – Avaliação de Ditado de Palavra e Pseudopalavra

TABELA 15 - DITADO DE PALAVRAS E PSEUDOPALAVRAS DA ALUNA GISELE			
PALAVRAS		PSEUDOPALAVRAS	
TOTAL DE ACERTOS/TOTAL DE PALAVRAS		TOTAL DE ACERTOS/TOTAL DE PALAVRAS	
PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE
30 / 30 (100%)	30 / 30 (100%)	8 / 10 (80%)	7 / 10 (80%)

TABELA 16 - DITADO DE PALAVRAS E PSEUDOPALAVRAS DA ALUNA MÁRCIA			
PALAVRAS		PSEUDOPALAVRAS	
TOTAL DE ACERTOS/ TOTAL DE PALAVRAS APRESENTADAS		TOTAL DE ACERTOS / TOTAL DE PALAVRAS APRESENTADAS	
PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE
15 / 30 (50%)	17 / 30 (56%)	0 / 10 (0%)	2 / 10 (20%)

TABELA 17 - DITADO DE PALAVRAS E PSEUDOPALAVRAS DA ALUNA ANA CLARA			
PALAVRAS		PSEUDOPALAVRAS	
TOTAL DE ACERTOS / TOTAL DE PALAVRAS		TOTAL DE ACERTOS / TOTAL DE PALAVRAS	
PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE
3 / 30 (10%)	1 / 30 (3%)	0 / 10 (0%)	0 / 10 (0%)

TABELA 18 - DITADO DE PALAVRAS E PSEUDOPALAVRAS DA ALUNA DENISE			
PALAVRAS		PSEUDOPALAVRAS	
TOTAL DE ACERTOS / TOTAL DE PALAVRAS		TOTAL DE ACERTOS / TOTAL DE PALAVRAS	
PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE
2 / 30 (6,6%)	3 / 30 (10%)	0 / 10 (0%)	1 / 10 (10%)