

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**NEUSA LOPES BISPO DINIZ**

**Metalinguagem e Alfabetização: efeitos de uma intervenção para recuperação de alunos com dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita.**

**São Paulo**

**2008**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTES TRABALHOS, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Diniz, Neusa Lopes Bispo.

Metalinguagem e alfabetização: efeitos de uma intervenção para recuperação de alunos com dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita / Neusa Lopes Bispo Diniz; orientadora Maria Regina Maluf. -- São Paulo, 2008.

260 p.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Desenvolvimento da linguagem 2. Consciência fonológica 3. Consciência sintática 4. Psicologia cognitiva 5. Metalinguagem 6. Intervenção psicológica I.  
Título.

LB1139.L3

**NEUSA LOPES BISPO DINIZ**

**Metalinguagem e Alfabetização: efeitos de uma intervenção para recuperação de alunos com dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita**

**Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutor em Psicologia.**

**Área de concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.**

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Regina Maluf.**

**São Paulo**

**2008**

Neusa Lopes Bispo Diniz

Metalinguagem e Alfabetização: efeitos de uma intervenção para recuperação de alunos com dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Banca Examinadora**

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

**A minha mãe por nunca desistir de me encorajar e de ter fé.**

**Ao meu amor Victor Diniz.**

**Às crianças da escola pública que inspiraram o desejo de realizar este trabalho.**

## **Agradecimentos**

Ao Deus Todo Poderoso (IHVH) por permitir a realização deste trabalho. Por escutar-me e fortalecer-me nos momentos de incerteza, por ser meu grandioso amigo a quem recorri incessantemente nos momentos bons e difíceis, enquanto pesquisadora trabalhadora. Por conceder-me amigos leais que espelharam a sua bondade na terra, enfim; por fazer com que ‘a noite se tornasse luz ao meu redor’, em todos os instantes de realização deste trabalho.

À minha mãe, Edite Lopes, por continuar a ensinar-me, todos os dias, que a fé, a coragem e a persistência são o segredo da vida e de quem sabe o que quer;

Ao meu marido, Victor Diniz, por estar ao meu lado, por ter-me escolhido para trilhar a vida a dois, por ter entendido as minhas ausências em função desta conquista, por tantas vezes, se colocar à disposição para discutir traduções da revisão bibliográfica deste trabalho. Por ter escutado as minhas dúvidas e dificuldades, bem como meus acertos.

À minha querida Orientadora, Profa. Dra. Maria Regina Maluf, pela orientação precisa e competente, sem a qual este trabalho não poderia ter sido realizado, pela confiança depositada em mim e por compartilhar a esperança de que a qualidade da educação se torne melhor em nosso país.

Às Professoras Dr.as Maria José dos Santos e Sylvia Domingos Barrera pelas cuidadosas e competentes sugestões oferecidas durante o exame de qualificação deste trabalho. À Professora Dra. Sandra Regina Kirchner Guimarães por ter aceito participar da banca de defesa e por se colocar a disposição para compartilhar conosco suas apreciações deste estudo.

À Professora Yara Castro pela presteza e cuidadosa assessoria estatística na análise dos dados.

Às Professoras Dr.as Maria Isabel da Silva Leme e Maria Thereza Costa Coelho de Souza pela solicitude e pelas valiosas contribuições oferecidas durante as disciplinas realizadas. Jamais esquecerei a competência docente que lhes é característica.

À minha querida amiga Marina Cilumbriello, que se fez irmã em minha vida, exímia companheira nos percalços desta caminhada, por ser alguém com quem pude contar sempre, sem vacilação, desde a minha chegada no Estado de São Paulo. Pela escuta sensível no desenvolvimento deste trabalho, pela arte ponderada de compartilhar reflexões, pelas ações materiais precisas na produção de cópias, na revisão da estrutura informatizada do texto, pela torcida constante em pensamento e através de visitas e telefonemas inesperados... por ter acreditado que seria possível. A ela que me faz lembrar: “De que mais precisa um homem

senão de um amigo pra ele gostar, um [amigo bem seco, bem simples, desses que nem precisa falar...basta olhar!” Libelo (Vinicius de Moraes).

A Bruna Pires pelo auxílio solícito e constante em todas as fases de organização dos dados deste estudo, pela amizade que nasceu antes, mas se fortaleceu no cotidiano do fazer a pesquisa, pela torcida, pelo companheirismo, pelo trato competente. Suas intervenções jamais serão esquecidas.

A Décio Pacheco (*in memoriam*) e Lílian por ter feito a hospedagem – no início de minha vinda para São Paulo, durante o mestrado – que me permitiu chegar até aqui. Em especial, à Lílian por transmitir sempre o encantamento com a pesquisa séria e pelo auxílio incansável na análise dos dados do estudo preliminar desta pesquisa.

À minha singular, querida, amiga e ‘irmã’ Maria Íris Tanan por torcer sempre pelas minhas conquistas e por ter sempre ‘a palavra no tempo certo’, apesar da distância. Sua amizade é para mim o que se diz sobre o poeta: “precisa-se de um amigo que diga que vale a pena viver, não porque a vida é bela, mas porque já se tem um amigo!” (texto apócrifo/Vinicius de Moraes).

A Cristiane Freitas, Benedita e Antonio Falachi por terem me dado a ímpar, calorosa e fraterna acolhida quando do início de minha chegada em Campinas e por terem feito disso um dos primeiros pilares da presente caminhada. Jamais esquecerei.

A Geruza Volpe pela solicitude no auxílio sério e competente da coleta de dados.

A Heloísa Matos e Cristiane Andrade pela amizade e trocas de relatos de experiência do percurso de fazer uma tese, os quais foram muito significativos nesta jornada.

À Professora Eliete Faria pelo respeito e companheirismo conferidos a mim enquanto pesquisadora e, pela manutenção de sua postura crítica e profissional na abertura solícita das portas de sua vida privada na sala de aula, a fim de que se pudesse realizar este trabalho. A esta professora por não se esquivar de contribuir para o progresso da ciência.

À Dra. Júlia Barbosa por ter plantado a primeira semente desta conquista, durante a graduação.

Aos amigos Herik Pires, Waldir e Eliana Matavelli, Karina Lelli, Simone e Roberto Bentivoglio, Elizabete e Silvio Balestreri, Adriana Momma, Carla e Paulo Coutinho, Adriana e Thiago Diniz, Jes e Noemi Cerqueira pela amizade e pelo apoio durante este percurso.

Aos funcionários da Biblioteca e Secretaria de Pós-Graduação do Instituto de Psicologia/USP pela solicitude nos serviços prestados.

"Deixei-me persuadir, sem nenhum entusiasmo, esperando que os garranchos de papel me dessem as qualidades necessárias para livrar-me de pequenos deveres e pequenos castigos. Decidi-me.

E a aprendizagem começou ali mesmo, com a indicação de cinco letras já conhecidas de nome, as que a moça, anos antes, na escola rural, balbuciava junto ao mestre barbado. Admirei-me. Esquisito aparecerem, logo no princípio do caderno, sílabas pronunciadas em lugar distante, por pessoa estranha. Não haveria engano? Meu pai asseverou que as letras eram realmente batizadas daquele jeito. No dia seguinte surgiram outras, depois outras - e iniciou-se a escravidão imposta arditamente."

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

"A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos." (Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire)

DINIZ, N. L. B. **Metalinguagem e Alfabetização: efeitos de uma intervenção para recuperação de alunos com dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita.** 2008. 260 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

## RESUMO

Há na literatura especializada fortes evidências empíricas a respeito das relações entre habilidades de leitura e escrita e habilidades metalingüísticas. Entretanto, ainda são pouco numerosos os trabalhos que analisam efeitos de intervenções, sobretudo com falantes do português brasileiro. A presente pesquisa investigou a influência de um programa de intervenção, baseado em atividades voltadas para o desenvolvimento da consciência dos aspectos formais e estruturais da linguagem, com vistas ao domínio de habilidades metafonológicas e metassintáticas, sobre o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita. O estudo teve um delineamento do tipo experimental realizado com um grupo experimental e um grupo controle, em três fases: pré-teste e pós-teste para todos os participantes e intervenção para o grupo experimental em sala de aula. Participaram deste estudo 44 crianças de ambos os sexos, de 2ª séries do ensino público fundamental, com idades de 08 a 12 anos, originárias de duas classes regulares nas quais as crianças apresentavam diversidades em termos de desempenho no processo de alfabetização. Algumas já dominavam o sistema escrito, mas muitas delas ainda não tinham este domínio. Foi feita aplicação coletiva de tarefas de avaliação de escrita e aplicação individual de tarefas de avaliação de leitura, consciência fonológica e consciência sintática antes e depois da intervenção. Esta consistiu em 16 sessões de aplicação coletiva de atividades lúdicas metafonológicas e 15 sessões de atividades lúdicas metassintáticas. Os dados foram submetidos ao teste T de significação de *Student*. Os resultados demonstraram que, apenas para o grupo experimental, houve diferenças significativas na comparação das médias pré e pós-teste para tarefas de escrita de palavras e de habilidades metafonológicas. Em tarefas de leitura e habilidades metassintáticas ambos os grupos progrediram significativamente. Concluiu-se que a efetividade do programa de intervenção constitui uma importante implicação pedagógica, pois evidencia que é possível recuperar atrasos em linguagem escrita em crianças dos anos iniciais do ensino fundamental através de treino em consciência fonológica, correspondência grafema-fonema e consciência sintática, em situação real de sala de aula.

**Palavras-Chave:** Consciência Fonológica. Consciência Sintática. Psicologia Cognitiva. Metalinguagem. Intervenção.

DINIZ, N. L. B. **Metalanguage and Literacy: effects of an intervention for recovering of students with difficulties in the written language learning.** 2008. 260 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

### ABSTRACT

There are strong empirical evidences in the specialized literature regarding the relationship between reading and writing skills and metalinguistic skills. However, there is still little research that analyzes the effects of interventions, especially with speakers of Brazilian Portuguese. This research investigated the influence of an intervention program, based on activities focused on the development of awareness of formal and structural aspects of the language, with a view to the field of metaphonological and metasyntactical skills on the development of reading and writing skills. The survey had an experimental type delineation carried out with an experimental group and a control group in three phases: pre-test and post-test for all participants and intervention for the experimental group in the classroom. Forty four children of both gender of the second year of the public elementary education, aged from 08 to 12 years, took part in this survey. The children were from two regular classrooms in which they had diversity in terms of performance in the literacy process. Some of them already dominated the writing system, but many of them didn't have this domain. It was accomplished collective application of writing valuation tasks and single application of reading, phonological awareness and syntactical awareness valuation tasks before and after the intervention. The intervention consisted of 16 sessions of collective application of metaphonological ludic activities and 15 sessions of metasyntactical ludic activities. The data were submitted to the Student's T test. The results showed that there were significant differences, comparing the pre-test and post-test means, to the tasks of words writing, reading and metaphonological and metasyntactical skills. Both groups made a significant upgrade in tasks of reading and metasyntactical skills. It is concluded that the effectiveness of the intervention program has an important pedagogical implication as it shows that it is possible to recover lateness in written language in children of the early years of elementary education through training in phonological awareness, grapheme-phoneme matching and syntactical awareness in actual circumstances of the classroom.

**Keywords:** Phonological Awareness. Syntactical Awareness. Cognitive Psychology. Metalanguage. Intervention.

## Lista de Tabelas

<b>Tabela 1</b> – Tarefas utilizadas no pré e pós-teste	<b>93</b>
<b>Tabela 2</b> – Escores obtidos pelo GE e Pelo GC na tarefa de escrita de palavras no pré e pós-teste	<b>96</b>
<b>Tabela 3</b> – Escores obtidos pelo GE e pelo GC na tarefa de escrita de frases no pré e pós-teste	<b>100</b>
<b>Tabela 4</b> – Escores obtidos pelo GE e pelo GC na tarefa de leitura de frases no pré e pós-teste	<b>103</b>
<b>Tabela 5</b> – Escores obtidos na tarefa de identificação de rimas no pré e pós-teste	<b>107</b>
<b>Tabela 6</b> – Escores obtidos na tarefa de identificação de aliterações no pré e pós-teste	<b>110</b>
<b>Tabela 7</b> – Escores obtidos na tarefa de subtração de fonema inicial da palavra no pré e pós-teste	<b>114</b>
<b>Tabela 8</b> – Escores obtidos na tarefa de segmentação fonológica da palavra em sílabas no pré e pós-teste	<b>118</b>
<b>Tabela 9</b> – Escores obtidos na tarefa de correção de sentenças desordenadas no pré e pós-teste	<b>122</b>
<b>Tabela 10.</b> Escores obtidos na tarefa de complementação de lacunas em sentenças isoladas no pré e pós-teste	<b>126</b>

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b>	13
<b>1 – Metalinguagem e Alfabetização: conceito, origem e sutilezas do campo de investigação</b>	17
1.1 As Relações entre Metalinguagem e Metacognição	17
1.2 Habilidades Metalingüísticas: investigando o corpo teórico utilizado	22
1.2.1 Consciência Fonológica	22
1.2.2 Consciência Lexical	24
1.2.3 Consciência Sintática	25
1.2.4 Consciência ou Dimensão Morfológica	26
1.3 As Teorias de Aprendizagem da Leitura e da Escrita em que se Apóiam as Explicações Metalingüísticas: limites e contribuições	27
1.4 Algumas Considerações sobre as Informações Encontradas	34
<b>2. Pesquisas na Área: uma revisão da literatura</b>	36
2.1 Uma Visão Geral das Pesquisas na Área	36
2.2 Pesquisas Realizadas no Brasil	39
2.3 Pesquisas Realizadas no Exterior	48
2.4 Algumas Considerações sobre os Resultados Encontrados	62
<b>3. Problema, Objetivos e Hipóteses</b>	64
3.1 Problema	64
3.2 Objetivos	64
3.3 Hipóteses	65
<b>4. Método</b>	66
4.1 Delineamento	66
4.2 Local e participantes	66
4.3 Instrumentos e Procedimentos	67
4.3.1 Pré-Teste	67
4.3.1.1 Tarefas de Escrita e de Leitura	67
4.3.1.2 Tarefas de Consciência Fonológica	73
4.3.1.3 Tarefas de Consciência Sintática	79

4.3.2 O Programa de Intervenção	82
4.3.2.1 Atividades de Intervenção em Consciência Fonológica	82
4.3.2.2 Atividades de Intervenção em Consciência Sintática	83
4.3.3 Pós-Teste	84
4.3.3.1 Tarefas de Escrita e de Leitura	85
4.3.3.2 Tarefas de Consciência Fonológica	87
4.3.3.3 Tarefas de Consciência Sintática	90
<b>5. Apresentação e Discussão dos Resultados</b>	<b>93</b>
5.1 O Desempenho das Crianças em Escrita e Leitura	95
5.2 O Desenvolvimento da Consciência Fonológica	105
5.3 O Desenvolvimento da Consciência Sintática	120
5.4 Discussão	128
<b>Conclusões</b>	<b>134</b>
<b>Referências Bibliográficas</b>	<b>140</b>
<b>Anexos I – Protocolos e Tarefas do Pré-Teste</b>	<b>154</b>
<b>Anexo II – Programa de Intervenção</b>	<b>186</b>
<b>Anexos III – Protocolos e Tarefas do Pós-Teste</b>	<b>224</b>
<b>Anexo IV – Resultados do Teste T de Student</b>	<b>256</b>

## Introdução

Um problema de alta relevância vivenciado no ensino fundamental em diferentes países do mundo tem sido o processo de alfabetização dos alunos nos anos iniciais do período de escolarização. No Brasil, muitas pesquisas têm fornecido evidências de que um número importante de crianças finaliza os anos iniciais do ensino fundamental sem competências básicas em linguagem escrita. Estudos que tratam de dificuldades de aprendizagem (DA)<sup>1</sup> na infância aparecem com bastante amplitude na literatura. Em especial, o fenômeno “dificuldades de aprendizagem” foi, muitas vezes, relacionado ao fracasso escolar. Embora, durante décadas, tanto o fracasso escolar como as dificuldades de aprendizagem tenham sido objeto de pesquisas, os resultados das análises não se mostraram ainda satisfatórios quando se trata de entendê-los relacionados ao processo inicial de alfabetização (BISPO, 2000; COELHO, 1998; GUALBERTO, 1984; POPPOVIC, ESPÓSITO, CAMPOS, 1975; WORDEN, 1983; YAEGASHI, 1997).

Muitas crianças ainda terminam as séries iniciais do ensino fundamental sem demonstrar possuir as competências básicas em leitura, escrita e matemática a fim de prosseguir em seu processo de escolarização (ARROYO, 1999; BISPO, 2000; MAINARDES, 1998).

De acordo com o Censo Escolar de 2002, o número de crianças matriculadas na 1ª e na 2ª séries do ensino fundamental apresentava-se muito superior ao esperado na relação idade/série considerada adequada, situação que indicava elevado número de repetência, muitas vezes, relacionado ao que se convencionou denominar “fracasso escolar” do ensino e da aprendizagem (BRASIL, 2003).

Em uma análise mais ampla, o Censo Escolar de 2002 forneceu dados de que 19 milhões e 36 mil alunos encontravam-se matriculados nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, entretanto um número considerável desses alunos nas séries iniciais, por volta de 8,1 milhões, apresentavam problemas de distorção idade/série, com idade superior a quinze anos de idade, situação que também pode transparecer problemas relacionados à alfabetização (BRASIL, 2003).

---

<sup>1</sup> De acordo com Garcia Sánchez (1998), uma definição renovada do termo “dificuldades de aprendizagem” refere-se a um grupo heterogêneo de problemas ligados a atrasos na aquisição e no desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, fala, soletração, habilidades matemáticas ou outras áreas escolares. Não é resultado de atraso mental, auditivo, visual, motor ou desvantagem cultural. No presente estudo, utilizaremos mais frequentemente a expressão “dificuldades enfrentadas na aprendizagem” para nos referirmos a duas habilidades específicas: a leitura e a escrita. Entendendo que, para além de características pessoais das crianças,

É importante ressaltar que os resultados do SAEB<sup>2</sup> do ano de 1999 já apontavam que os sérios problemas de alfabetização em relação à utilização da língua para ler e escrever se refletiam em torno de 60% dos alunos (BRASIL, 2003).

Por outro lado, os resultados obtidos por alunos de 4ª séries do ensino fundamental na escala de desempenho em leitura, proposta pelo SAEB, foram analisados como indicando proficiência próxima à adequada em 2003 e demonstraram que os alunos poderiam prosseguir em seus estudos com aproveitamento.

Ainda assim, as mesmas análises realizadas pelo SAEB em 2003 constataram que os resultados obtidos em leitura naquele ano apresentaram apenas uma pequena inversão em relação à tendência de quedas consecutivas em desempenho nessa habilidade comparando-se aos resultados obtidos em 2001 e 1999 (RESULTADOS DO SAEB 2003).

Os dados do PISA<sup>3</sup> em 2000 e 2002 corroboraram a existência dos sérios problemas de alfabetização em nível nacional, quando relataram que, dentre 32 países, o Brasil ficou em último lugar na avaliação internacional de competência em leitura, tendo sido avaliados alunos de 7ª e 8ª séries com pouca ou nenhuma retenção. Em um levantamento realizado em 2003, estendido para 41 países, sendo 14 deles considerados em desenvolvimento, o Brasil ocupou a 40ª posição em Ciências e a 37ª posição em leitura (BRASIL, 2003).

Deve-se lembrar que, com a implantação de um Regime de Progressão Continuada em muitas escolas públicas do país, as taxas de repetência, de evasão e de distorção idade/série começaram a ser reduzidas. Entretanto, muitas escolas, em diferentes regiões brasileiras, deram continuidade ao regime de escolarização seriada e ainda continuam a apresentar altos índices de fracasso escolar no ensino fundamental (FRANCO, 2004; FREITAS, s/d; MEC/INEP/SEEC, 2002).

Quer numa ou noutra situação, parece pertinente considerar a análise de Carvalho (2001) referindo-se aos efeitos da progressão continuada, quando adverte que os dados devem impulsionar novas pesquisas a irem além dos números amplamente divulgados e a analisar suas relações com a aprendizagem das crianças.

Deve-se considerar que uma grande quantidade das pesquisas na área de DA tem analisado aspectos psicossociais, psicolingüísticos e cognitivos envolvendo a avaliação da memória, imagem mental, psicomotricidade, estratégias de aprendizagem e aspectos

---

o processo de alfabetização pelo qual elas passam pode facilitar a aquisição das habilidades de leitura e de escrita assim como pode dificultar essa aquisição.

<sup>2</sup> Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

<sup>3</sup> Avaliação Internacional de Competência de Leitura promovida pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2000/2002). In: Relatório de Alfabetização Infantil, 2003.

relacionados à aprendizagem formal da linguagem escrita. Embora esses estudos tenham encontrado relações entre muitos dos aspectos estudados, o campo ainda se mostra em necessidade de produção de novas evidências (BISPO, 2000; FINI et al., 1996; MARTINELLI, 1992; NUNES, 1998; OLIVEIRA, 1992; OLIVEIRA et al., 1994; PACHECO, 2003; SISTO, 2001; SOUZA et al., 1996).

Entretanto, no âmbito da multidimensionalidade dos fatores relacionados às dificuldades de aprendizagem, um novo campo de investigação tem se mostrado de grande relevância no entendimento das facilidades e/ou dificuldades enfrentadas por crianças no processo de aquisição das habilidades de leitura e de escrita, a saber, o campo das habilidades metalingüísticas (CARDOSO-MARTINS, FRITH, 1999; CARDOSO-MARTINS, PENNINGTON, 2001; GOMBERT, 2003; MALUF (ORG.), 2003; REGO, 1993; REGO, 1997; SANTOS, MALUF, 2004).

Nas duas últimas décadas, muitos autores têm corroborado a idéia de que a aprendizagem da leitura e da escrita em sistemas alfabéticos relaciona-se com diferentes habilidades metalingüísticas. É neste contexto que a presente pesquisa se insere.

Deve-se ressaltar que, as pesquisas no campo de DA apresentam-se mais freqüentemente na perspectiva de avaliação de desempenho e de diagnóstico do que de intervenção (PACHECO, 2003). Esta situação parece validar o presente estudo que se propôs a intervir em situação de dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita e a oferecer subsídios na área da alfabetização que possam ser utilizados na prática docente para a aquisição de habilidades de linguagem escrita no ensino fundamental.

Da mesma forma, o campo de estudo que investiga as relações entre habilidades metalingüísticas e a aquisição da leitura e escrita ainda mostra-se novo no que se refere à produção de novas perspectivas de atuação pedagógica. Isto é, aparentemente, ainda são pouco numerosos os trabalhos que analisam efeitos de intervenções, sobretudo com crianças falantes do português brasileiro.

Embora existam na literatura evidências sobre as associações entre habilidades metalingüísticas e aprendizagem da leitura (BARRERA, 2003; GOMBERT, 2003; REGO, 1993; TUNMER, HERRIMAN, NESDALE, 1988), ainda necessitam de respostas mais elucidadoras questões tais como: o que pode ser feito para facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita de crianças falantes do português brasileiro que vivenciaram fracassos escolares no processo de alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental? O problema das crianças que enfrentam dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, que também

apresentam defasagens no desenvolvimento de habilidades metalingüísticas, poderia ser superado se estas habilidades fossem desenvolvidas?

Em função das questões levantadas, considera-se que o presente estudo não apenas poderá ampliar e aprofundar resultados de pesquisas no campo metalingüístico, mas também que se constitui uma novidade no campo da elaboração de um programa de intervenção com crianças em dificuldade na escolarização inicial.

Assim, este estudo se propõe a investigar as associações entre desenvolvimento metalingüístico e aprendizagem da linguagem escrita. Pergunta-se pelo efeito de uma intervenção voltada para o desenvolvimento de habilidades metalingüísticas sobre a aprendizagem da linguagem escrita em crianças que apresentam atrasos nessa aprendizagem, nos primeiros anos de escolarização.

Assim, na primeira parte deste estudo objetivou-se apresentar e discutir o campo teórico da metalinguagem, enfatizando possíveis relações do termo com os conhecimentos metacognitivo e metapragmático, analisando o seu conceito, origem, traços marcantes de habilidades metalingüísticas que compõem este corpo teórico, bem como teorias de aprendizagem da leitura e da escrita em que se apóiam as explicações metalingüísticas, suas limitações e contribuições.

A segunda parte do presente estudo foi dedicada à revisão da literatura na área visando descrever um panorama do interesse de estudiosos no campo metalingüístico no Brasil e no Exterior, apresentando pistas para a análise da relevância e da criação de programas de intervenção.

A terceira e quarta partes do estudo se referem à descrição do problema, objetivos e hipóteses, assim como do método utilizado na realização da pesquisa: os procedimentos de coleta e de análise de dados e os instrumentos e materiais utilizados.

Na quinta parte deste estudo são apresentados e discutidos os resultados alcançados e, na seqüência são apresentadas as conclusões do trabalho.

## **1. Metalinguagem e Alfabetização: Conceito, Origem e Sutilezas do Campo de Investigação**

Pesquisas têm apontado relações entre o processo de alfabetização e a mobilização de conhecimentos metalingüísticos, conhecimentos os quais põem em foco consciente e reflexivo a estrutura formal da linguagem oral e a sua manipulação pelo sujeito.

Muitas das investigações na área parecem partir do princípio de que embora o desenvolvimento de capacidades metalingüísticas tenha precedentes desde os dois anos de idade, no contexto das aprendizagens de leitura e de escrita, essas capacidades, por não serem ainda controladas conscientemente, não ocorrem naturalmente, isto é, espontaneamente, o que parece sugerir a necessidade de serem feitas propostas em nível de intervenção educacional.

A literatura também utiliza uma ampla variação terminológica para referir-se à metalinguagem. Encontram-se na literatura, expressões do tipo *habilidade, atividade, conhecimento, capacidade, consciência e processo*, sendo utilizadas em um mesmo artigo e pelo mesmo autor para fazer referência a diferentes manifestações da metalinguagem. Sem a pretensão de haver esgotado a heterogeneidade do campo, dois pontos que parecem sobressair-se no debate sobre a metalinguagem são, primeiro, as interfaces do campo metalingüístico com a lingüística e a psicolingüística. Segundo, o número de estudos que se dedica a este tipo de investigação, principalmente com alunos das séries iniciais do ensino fundamental, mostra-se ainda insuficiente e, portanto, longe de prover conclusões definitivas na área. Tomando-se como objeto de investigação as capacidades metalingüísticas e tendo-se presente a relevância deste campo de estudo e a sua complexidade, percebe-se a necessidade de se conhecer primeiramente, do ponto de vista teórico, como a literatura especializada compreende e discute o que vem a ser metalinguagem e como se deu o seu surgimento nas pesquisas de base psicológica. Esta parte do estudo tem por objetivo discutir pressupostos teóricos deste campo de pesquisa, buscando colocar em evidência aspectos do conceito de metalinguagem e, buscando clarificar suas relações com a leitura e a escrita, objetos de estudo da presente pesquisa.

### *1.1. As Relações entre Metalinguagem e Metacognição*

Uma parte considerável da literatura especializada, em especial, o estudo de Gombert (1992), considera a metalinguagem como uma capacidade cognitiva que compõe ou que faz parte do campo metacognitivo. Apesar disso, as relações entre metalinguagem e metacognição

nem sempre são vistas de forma consensual. Alguns autores apontam ambas, metalinguagem e metacognição, como variáveis distintas, apenas relacionadas entre si no que diz respeito à dependência do desenvolvimento geral da consciência, questionando, portanto, a primazia da metacognição sobre a metalinguagem. Outros autores tentam retomar, tanto as capacidades metalingüísticas quanto as capacidades metacognitivas como dependentes dos processos cognitivos.

Para Flavel (1979, 1981, 1985) citado por Gombert (1992), metacognição é a consciência que um sujeito possui dos seus próprios processos cognitivos. Entendendo-se, portanto, que a atenção, a memória, a aprendizagem e a linguagem fariam parte dos processos cognitivos, seriam exemplos de atividades metacognitivas: a cognição sobre a memória ou a meta-memória, a cognição sobre a atenção ou a meta-atenção, a cognição sobre a aprendizagem ou a meta-aprendizagem e a atenção sobre a linguagem ou metalinguagem.

Embora o termo metacognição seja relativamente novo, Gombert (1992) reconhece que a definição de constructos envolvidos no campo metacognitivo já existe há longo tempo na literatura. Por exemplo, pode-se encontrar bases para a definição de meta-memória em discussões realizadas por Vygotsky desde 1934. Além disso, parece que a abordagem metacognitiva pode ser considerada como uma operacionalização do modelo estrutural de Piaget, de acordo com estudos realizados em Genebra na década de 70. De fato, talvez se possa dizer que assim como a metacognição é uma sub-área da cognição, a metalinguagem é uma sub-área da metacognição e, portanto a primeira em cada um dos casos está subordinada a segunda, respectivamente.

Entretanto, a metalinguagem, atua particularmente como cognição sobre a linguagem e encontra-se na interface das discussões lingüísticas e psicolingüísticas, cujo sentido e cujas preocupações evidenciam semelhanças e diferenças conceituais em cada um dos campos de estudos mencionados anteriormente. Na década de 90, relatos de Gombert (1992) sinalizaram que a expressão metalinguagem era ainda relativamente recente. Entre os anos 50 e 60 ela foi utilizada por lingüistas para indicar o surgimento de um campo novo composto por uma terminologia lingüística como sintaxe, semântica, fonema e outros.

Por outro lado, embora a psicolingüística também considere a linguagem como objeto de estudo, preocupa-se, sobretudo, com a atividade cognitiva que pode ser exercida pelo sujeito sobre ela, isto é, preocupa-se com o seu controle intencional (GOMBERT, 1992).

Ainda na tentativa de aprofundar e melhor explicitar o conceito de metalinguagem, Gombert (1993) fez uma análise relacional entre os conceitos metalinguagem, metacognição e metapragmático. Sua finalidade foi a de discutir a posição e a natureza de cada uma dessas

habilidades em relação à outra. Considerando que essa análise possa ser útil para clarificar o papel, o conceito e a natureza específica da metalinguagem com referência a outros processos cognitivos, apresentaremos aqui alguns aspectos considerados relevantes.

A metalinguagem foi reafirmada como parte da metacognição, conforme já havia sido mencionado em discussão realizada anteriormente por esse autor (GOMBERT, 1992). As habilidades metapragmáticas foram consideradas como concernindo ao conhecimento ou a consciência que um sujeito possui de fatores que intervêm em todo comportamento envolvido em um ato de comunicação, independentemente deste comportamento ser verbal ou não. Por exemplo, em um comportamento verbal o sujeito poderia reconhecer ou dizer verbalmente que ele não entende o que lhe é dito. Em um comportamento não verbal o sujeito poderia sentir-se desconfortável com a dificuldade de entendimento.

Assim, o conhecimento metapragmático poderia ser declarativo ou procedimental. Declarativo quando o sujeito explicita verbalmente a consciência de sua dificuldade ou facilidade. Procedural quando o sujeito tem consciência do procedimento a ser utilizado de forma a lidar com a sua dificuldade (GOMBERT, 1993).

Visto que, de acordo com o entendimento de Gombert (1993), para cada fenômeno metapragmático pode haver um tipo de informação lingüística, isto é, fonológica, sintática, léxica e/ou semântica, o autor considera que a metalinguagem seja uma subcategoria do metapragmatismo. Então, o metapragmatismo se encarrega da consciência dos aspectos pragmáticos da linguagem, assim como a metacognição se refere à consciência que um sujeito tem de seus próprios processos cognitivos e, a metalinguagem se preocupa com a atividade cognitiva influenciando a linguagem.

Apesar de diferentes opiniões sobre a definição do campo metapragmático, Gombert (1993) adotou inicialmente a definição de Batts (1976) sobre o termo pragmático. Desse modo, pragmático seria considerado como regras relacionadas que ligam uma forma lingüística a um dado contexto. Habilidades metapragmáticas concerniriam ao conhecimento dessas regras. Para Gombert, apesar de esta concepção entrar em aparente contradição com uma definição mais ampla do campo pragmático, a qual o vê como correspondendo à totalidade dos aspectos comunicativos da linguagem, não se deve renunciar à primeira definição enquanto se adota a segunda, entendendo-se que ambas são justificáveis.

Em sentido amplo, metapragmático se refere ao conjunto de fenômenos metacognitivos os quais apesar de preocupados com a linguagem não exclusivamente apóiam o caráter lingüístico da informação trabalhada. Em sentido restrito, o conhecimento metapragmático concerne à maneira na qual o indivíduo processa a informação semântica, à

dificuldade de processar significados na produção e na compreensão, às estratégias para acessar ou apresentar os significados verbais.

Apesar das tentativas de definir o papel da habilidade metapragmática, Gombert (1993) enfatiza a necessidade de melhor clarificar a posição dessa habilidade em relação à habilidade metalingüística. Entretanto, tendo sido apresentadas possibilidades relacionais do campo metalingüístico e, a partir do acúmulo de evidências produzidas em estudos na área, como se poderia precisar o conceito de metalinguagem? Quando surgem as primeiras manifestações metalingüísticas? Qual a relevância do desenvolvimento metalingüístico para a aprendizagem escolar, em especial para o processo inicial de alfabetização?

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

A metalinguagem é, em síntese, um termo genérico ou um constructo multidimensional que envolve diferentes tipos de habilidades tais como segmentar e manipular a fala em suas diferentes unidades (palavras, sílabas e fonemas); separar as palavras de seus referentes, ou seja, distinguir significados e significantes; perceber semelhanças sonoras entre palavras e julgar coerência semântica e sintática de enunciados e/ou sentenças (CORREA, 2004; BARRERA, 2003; MALUF, BARRERA, 1997).

Desse modo, independente dos resultados em pesquisas e dos pontos de vista ou das explicações científicas que estejam sendo defendidas nesse campo, é consenso que, entre diferentes pesquisadores, o termo *metalinguagem* além de referir-se à reflexão consciente sobre a linguagem ou à tomada de consciência sobre a estrutura da linguagem, refira-se também à manipulação intencional das estruturas lingüísticas, o que faz, portanto, uma associação entre aspectos cognitivos e psicolingüísticos (CORREA, 2004; GOMBERT, 2003).

É por volta do final do segundo ano de vida que surgem as primeiras manifestações metalingüísticas. Como estas manifestações, inicialmente, ocorrem mais no âmbito da produção e da compreensão, mas não no âmbito do controle lingüístico consciente, quer dizer, elas apenas assemelham-se ao comportamento metalingüístico, mas não o são propriamente, Gombert (2003), atribui-lhe o termo *epilingüístico*.

De acordo com Gombert (2003), as habilidades epilingüísticas desenvolvem-se naturalmente e podem ser confundidas com as habilidades metalingüísticas, já que as

primeiras vão além de comportamentos lingüísticos simples e podem favorecer correções na linguagem de crianças desde os dois e três anos de idade. Embora estes epiprocessos, isto é, estes processos epilingüísticos, permitam intervenções sobre a linguagem, Gombert (2003) sinaliza que eles se diferenciam dos comportamentos metalingüísticos desde a sua origem, visto que estes últimos se instalam mais tardiamente, quando da aprendizagem escolar da leitura, em torno dos sete anos de idade. Esta informação remete a idéia de que as habilidades metalingüísticas desenvolvem-se gradualmente e que o início de seu desenvolvimento, estreitamente relacionado ao surgimento da linguagem, parece associado ao aparecimento de outras condutas representativas como a imagem mental e o desenho a partir de um ano e meio a dois anos de idade.

No contexto metalingüístico, Guimarães (2003) observa que a hipótese alfabética do sistema de escrita da língua portuguesa se colocaria em déficit se fosse considerada como, marco de chegada, último nível necessário ou como último requisito para a aprendizagem da leitura e da escrita eficientes. Dentro dessa abordagem, concomitantemente e após o desenvolvimento da hipótese alfabética, defende-se ainda o desenvolvimento de outras habilidades.

Para demonstrar a relevância do desenvolvimento metalingüístico em suas relações com a aprendizagem escolar, Guimarães menciona que, na ocasião da aprendizagem da leitura e da escrita, quando a criança descobre a natureza alfabética do sistema de escrita, essa descoberta não assegura o domínio da ortografia e da leitura, pois mesmo tendo alcançado o estágio alfabético, a criança continua a enfrentar dificuldades ortográficas (GUIMARÃES, 2003).

Posto que as relações grafema-fonema nem sempre ocorrem uma a uma num sistema de escrita como é o da língua portuguesa, quer dizer, alcançada a hipótese alfabética pela criança, ainda persistem, com melhor ou pior desempenho, dificuldades ortográficas, o que supõe a necessidade de se reconhecerem outros fatores envolvidos.

Conforme observa Guimarães (2003, p. 151-152), a escrita não funciona numa relação puramente biunívoca entre fonemas e letras, mas:

[...] De acordo com a variedade lingüística, as letras podem perder a relação um a um entre unidade gráfica e unidade sonora, passando às vezes a ter um valor silábico, como em *técnica* /te-ki-ni-ka/, *afta* /a-fi-ta/, *apto* /a-pi-tu... Em outros casos, pode-se utilizar duas letras para representar uma unidade sonora (dígrafos), como por exemplo: *gu* em *gueto*, *qu* em *quero*, *ch* em *cheio*. Algumas vezes são utilizadas, na escrita, letras que não têm valor sonoro mas que são grafadas (h em hoje). Além disso, uma mesma letra pode estar relacionada com diferentes segmentos fonéticos (x em exato, xale, sexo), enquanto um mesmo segmento

fonético pode ser representado por diferentes letras, como, por exemplo: /k/ em calo, queijo; /s/ em *cintura, sapato, passeio*. Enfim, existem situações em que a representação alfabética básica é alterada, as quais precisam ser dominadas pelas crianças para que tenham sucesso na leitura e na escrita.

De fato, o enfoque de manipulação consciente ou intencional sobre a estrutura lingüística tem possibilitado à gama de estudos na área, a discussão de diferentes habilidades reconhecendo-se que, entre elas, não há um desenvolvimento nem homogêneo, nem linear. Para Correa (2004), o desenvolvimento de habilidades metalingüísticas está co-relacionado ao nível de representação requerido em cada uma das diferentes habilidades e à natureza da tarefa, isto é, ao grau de atenção e controle requerido nas várias atividades propostas. Entende-se então que, algumas condutas como a compreensão de metáforas, se desenvolvem tardiamente, enquanto que condutas voltadas para a atenção fonológica podem ser desenvolvidas precocemente.

Tornando-se presente a não homogeneidade no contexto da metalinguagem, considerações literárias permitem entrever diferentes habilidades metalingüísticas ou diferentes aspectos a serem investigados, a saber, a consciência fonológica, a consciência lexical, a consciência sintática, a consciência semântica e, a consciência ou a dimensão morfológica. Pode-se encontrar também discussões sobre aspectos tais como consciência da palavra, consciência pragmática (relacionada ao entendimento dos usos sociais da linguagem), e consciência textual ou controle consciente da compreensão e produção textual, sendo que este último e a dimensão morfológica foram incluídos mais recentemente na literatura (CORREA, 2004). Pergunta-se então, qual é o papel de cada uma dessas habilidades? Como estas se desenvolvem?

## *1.2. Habilidades Metalingüísticas: investigando o corpo teórico utilizado*

### *1.2.1. Consciência Fonológica*

As pesquisas na área têm concebido a consciência fonológica como a habilidade para analisar a fala em unidades silábicas, unidades fonêmicas ou outras unidades segmentares. Assim, pode-se interpretar que, quando uma criança toma consciência, analisa e manipula segmentos ou pedaços da fala, o que inclui a distinção do tamanho das palavras e/ou de suas diferenças e semelhanças sonoras, além de ter percebido que a linguagem oral se constitui de palavras, sílabas e fonemas, esta criança desenvolveu ou está desenvolvendo e utilizando a

sua consciência fonológica ou metafonológica (BARRERA, MALUF, 2003; GOMBERT, 2003; MALUF, BARRERA, 1997).

Dito de outra maneira, a consciência fonológica, além de ser uma reflexão intencional sobre a fala, se constitui de diferentes níveis perceptivos: a percepção de palavras curtas e compridas, o reconhecimento da repetição do conjunto dos mesmos sons no início de palavras (aliteração), ou no final dessas (rima); e finalmente a decomposição da linguagem oral em palavras, sílabas e fonemas. Então, a medida em que se toma consciência de frases, palavras e outras unidades segmentares, se desenvolve gradualmente a consciência do sistema sonoro da língua ou a consciência fonológica.

De acordo com Capovilla e Capovilla (2000), saber que a língua possui um sistema sonoro e que a ortografia pode ser convertida em fonologia é aspecto relevante na aquisição da leitura, pois possibilita um sistema gerativo que converte a ortografia em fonologia e permite ler qualquer palavra nova.

Não são poucas as pesquisas preocupadas em clarificar o papel e a relevância dessa temática para a alfabetização, mas ainda assim, há, entre os estudos na área divergência de opiniões sobre a precedência ou não de certos aspectos ou níveis de consciência fonológica sobre a aquisição da leitura e da escrita. Não se podendo ignorar tal problemática, ela tem vindo à superfície em diferentes estudos. Alguns pesquisadores afirmam que a instrução escolar no sistema alfabético é o que possibilita primordialmente o desenvolvimento da consciência fonológica ou de algumas das habilidades ou dos níveis que a constituem (MORAIS et al., 1979; READ et al., 1986 apud BARRERA, 2003).

O contrário é ratificado por outro grupo de estudiosos no que diz respeito ao processo de alfabetização, quando consideram ser a consciência fonológica um requisito para a aprendizagem da escrita (BRADLEY, BRYANT, 1983 apud BARRERA, 2003; CARDOSO-MARTINS, FRITH, 1999; CAPOVILLA, CAPOVILLA, 2000; GOSWAMI, BRYANT, 1997 apud GUIMARÃES, 2003; MANRIQUE, SIGNORINI, 1988 apud BARRERA, MALUF, 2003).

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

Uma explicação que ainda pode ser encontrada na literatura é a de que a instrução escolar em leitura e em escrita é necessária para o desenvolvimento da consciência fonêmica,

enquanto que outras habilidades fonológicas supra-segmentais como a análise silábica e o reconhecimento de rimas tendem a se desenvolver de forma mais espontânea (BARRERA, 2003; BARRERA, MALUF, 2003; CORREA, 2004; GOSWAMI, BRYANT, 1990; GUIMARÃES, 2003; MALUF, BARRERA, 1997).

### *1.2.2. Consciência Lexical*

Ehri (1975 citado por BARRERA, MALUF, 2003), considera que é aproximadamente aos sete anos de idade que a criança estabelece critérios gramaticais para segmentar a linguagem. Quando a criança adquire a habilidade de segmentar, isolar ou quantificar a linguagem oral em palavras, reconhecendo ou diferenciando tanto aquelas que independem de um contexto para expressar sentido, como, por exemplo, os substantivos, adjetivos e verbos, isto é, tanto aquelas com função semântica, como aquelas que precisam de um contexto para expressar significado, como é o caso dos artigos e conjunções, diz-se que a criança desenvolveu o conceito de palavra e já possui consciência lexical, portanto seria capaz de se voltar ou estaria mais sensível para reconhecer diferenças nas origens das palavras e em seus significados. Antes dos sete anos, Ehri (1975) afirma que o conhecimento lexical da criança é implícito e inconsciente.

Diferentes estudos demonstram que a consciência lexical realmente se desenvolve gradualmente e que ela tende a manifestar-se inicialmente com o reconhecimento de palavras com função semântica como os substantivos, depois os adjetivos e, posteriormente com o reconhecimento de palavras com função sintática, como conjunções e preposições. Aparentemente, as preposições e conjunções são as últimas palavras a serem percebidas como unidades lingüísticas (ABAURRE, SILVA, 1993; TOLCHINSKI-LANDSMANN, LEVIN, 1987 citados por BARRERA, MALUF, 2003).

No que se refere à escrita, autores como Ferreiro e Teberosky (1986), também defendem que a segmentação lexical não é comum na pré-escola, pois crianças pré-escolares não utilizam critérios morfológicos convencionais. Para muitas destas crianças, a expectativa de que é preciso mais de uma letra para escrever uma palavra, retarda o reconhecimento de que artigos, alguns pronomes, preposições e conjunções são palavras e podem ser lidas. Esta conduta de pré-escolares ratifica a importância da consciência lexical, mostrando que maior sensibilidade aos aspectos lexicais da linguagem, bem como o uso de informações lexicais, dentre outras habilidades lingüísticas, contribui como facilitadora da aprendizagem da leitura e da escrita (BARRERA, 2003).

Em síntese, pode-se dizer que a consciência lexical diz respeito ao reconhecimento do conceito de palavras, seja as que têm função semântica, aparentemente mais fáceis de serem reconhecidas, ou as que têm função sintática, mais difíceis de serem conscientemente reconhecidas como palavras.

### *1.2.3. Consciência Sintática*

A consciência sintática refere-se à reflexão ou manipulação consciente da estrutura gramatical de frases. Significa reconhecer que a linguagem possui um sistema de regras e combinar categorias gramaticais ou palavras entre si de modo a produzir frases que tenham sentido. Esta habilidade favorece tanto aos processos de decodificação como aqueles de compreensão de leitura e de escrita.

De acordo com Correa (2004), uma correção espontânea da fala pode ser considerada uma atividade embrionária da habilidade sintática e pode ser notada em crianças de apenas 2 e 3 anos de idade. Entretanto, além da intenção para se comunicar, o controle sobre o sentido da comunicação ou a reflexão intencional sobre os aspectos formais da sentença que a criança produz é que seriam considerados como habilidades realmente sintáticas.

Vários autores como Tunmer, Nesdale e Wright (1987), concordam que as crianças que manifestam maior sensibilidade à organização sintático-semântica de frases/sentenças se utilizam melhor do contexto para lerem palavras desconhecidas e compreendem melhor a língua escrita. Esses autores defendem que o uso de informações sintático-semânticas pode influenciar as habilidades de leitura e de escrita.

A literatura deixa entrever uma pista importante, neste caso, em especial, para as pesquisas que se dedicam à avaliação e à produção de programas de intervenção, a saber, a verificação de permeabilidade de informações semânticas sobre a informação sintática. Isto parece apontar para a inviabilidade de se tratar uma destas variáveis sem considerar a outra, visto que, quanto aos efeitos de sua extensão, tem-se considerado a análise semântica como aquela habilidade que possibilita a compreensão do significado e o uso do contexto (CORREA, 2004).

Vale dizer que, o campo de avaliação da habilidade sintática, apesar de ainda não suficientemente explorado, apresenta instrumentos razoavelmente diversificados. Atividades como completamento de palavras em um texto e correção de sentenças sintaticamente incorretas, geralmente são utilizadas para avaliar o desempenho de crianças em habilidade ou consciência sintática.

Entretanto, têm sido propostas alterações nas formas de avaliação da consciência sintática. Barrera (2000) já havia apontado em sua pesquisa que, diante de tarefas de julgamento de sentenças, crianças pequenas pareciam julgá-las mais em função do significado de seu conteúdo ou do seu sentido semântico, isto é, as crianças tendiam mais a concordar ou discordar do que estava sendo dito, em função do seu conteúdo, do que da forma como as sentenças se apresentavam gramaticalmente organizadas. Estas observações conduziram pesquisadores atentos a proporem uma avaliação da consciência sintática com maior nível de confiabilidade. Seguindo este critério, Pratt, Tunmer e Bowey (1984 citados por BARRERA, 2000) propuseram correção de sentenças nas quais, regras gramaticais estivessem violadas, isto é, com ausência de algum componente gramatical ou erros de concordância verbal ou nominal, de forma que as crianças ficassem atentas à estrutura da frase e não para o seu significado.

Correa (2004) reconhece ainda que tarefas de julgamento ou de aceitabilidade, de repetição, de localização e de produção ou de completamento, tarefas de repetição e de analogia sintática podem também ser usadas como atividades ou instrumentos de avaliação. Entretanto, a autora chama a atenção para a necessidade de se aprofundar os estudos na área quanto à mensuração, ao desenvolvimento dessa habilidade e as suas relações com as habilidades de leitura e de escrita, já que sua dimensão investigativa é muito menor do que o volume de estudos sobre a dimensão fonológica, embora a literatura aponte correlações de ambas as variáveis com a leitura e a escrita.

#### *1.2.4 Consciência ou Dimensão Morfológica*

Pode-se dizer que a consciência ou dimensão morfológica é a reflexão sobre a estrutura morfológica da língua e ela possibilita o reconhecimento de palavras escritas ou índices morfêmicos, isto é, palavras ou partes destas, de forma automática e compreensiva.

Desta forma, qual seria então o papel da consciência morfológica?

Segundo Marec-Breton e Gombert (2004, p.113-114), de acordo com o modelo de desenvolvimento ortográfico de dupla base de Seymour (1997, 1999) e de suas similaridades com o modelo de Frith, esta habilidade teria o papel de:

[...] compensar a irregularidade de certas palavras (ou a presença de certas letras “mudas” como nas palavras francesas *chat*, *lait galop*) que não podem ser lidas corretamente pela simples conversão grafo-fonológica. Por outro lado a consideração de índices morfêmicos pelas crianças permitiria a instalação de habilidades de produções ortográficas.

Em geral, a gama de estudos existentes desconsidera a importância da dimensão morfológica reconhecendo-a apenas como de gênese tardia, como se verá posteriormente. Mas, Marec-Breton e Gombert (2004) sinalizam que recentes estudos sobre fonologia e leitura têm indicado essa dimensão como precoce nos tratamentos do leitor iniciante, independentemente de estes dominarem o código alfabético, demonstrando uma sensibilidade à estrutura morfológica por parte do leitor que ainda se encontra no processo de aquisição da leitura e da escrita.

De fato, os achados de Marec-Breton e Gombert (2004), demonstraram que crianças lêem com mais facilidade palavras iniciadas por prefixos como *recair* do que palavras iniciadas por pseudo-prefixos (*respirar*), e são melhor lidas pseudo-palavras iniciadas por prefixos *rebeber* do que as pseudo-palavras que não são assim iniciadas.

Em síntese, pode-se dizer que uma comunalidade e, ao mesmo tempo, um traço marcante nas habilidades metalingüísticas é o fato de todas elas revelarem níveis de consciência do sujeito sobre a língua.

### *1.3 As Teorias de Aprendizagem da Leitura e da Escrita em que se Apóiam as Explicações Metalingüísticas: limites e contribuições*

Teóricos da metalinguagem reconhecem que um modelo clássico de aprendizagem da leitura e da escrita, freqüentemente utilizado como apoio às explicações metalingüísticas, é o modelo de etapas de Uta Frith (1985 citada por GOMBERT, 2003). No entanto, parece não haver um posicionamento teórico universalmente aceito. A crítica tem possibilitado que um número considerável de estudos recentes no campo metalingüístico se apóie em diferentes explicações sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, já que aparentemente essas teorias de aprendizagem conseguem explicar bem certos fatores, o da aprendizagem explícita, por exemplo, e não o da aprendizagem implícita ou vice-versa, possibilitando a existência de lacunas ou limitações, situação que explica em certos casos a opção por uma ou outra teoria.

Dessa forma, ao se buscar informações na literatura sobre quais modelos de aprendizagem da leitura e da escrita têm sido utilizados no campo da metalinguagem, pode-se encontrar, com freqüência, referências ao modelo de dupla ou duas vias, ao modelo de etapas e aos modelos conexionistas.

Mas, afinal, o que postulam estas diferentes teorias? O que tem sido considerado como suas limitações ou obstáculos explicativos? Quais as suas contribuições?

Ao discutir as relações entre atividades metalingüísticas e aprendizagem da leitura, Gombert (2003) faz a sua crítica a diferentes modelos teóricos. Apenas para introduzir a questão, ao tratar do modelo de dupla via, ou seja, o modelo que concebe dois procedimentos de reconhecimento de palavras, sendo um procedimento de acesso direto envolvendo a memória de longo prazo para palavras familiares e, outro procedimento de acesso indireto via conversão grafo-fonológica para palavras pouco familiares, o autor considera que já há, em modelos teóricos mais recentes, rompimento com essa perspectiva, pois nos modelos conexionistas, atualmente em desenvolvimento, o reconhecimento de uma palavra, por exemplo, não depende de estocagem na memória, conforme ocorre no primeiro caso. Assim, ao tratar das explicações conexionistas, Gombert (2003, p. 26) assinala que:

Reconhecer uma palavra não é reencontrar essa palavra em alguma parte da memória, mas sim, recuperar um certo estado de ativação de seu sistema de tratamento da informação lexical. Cada configuração diferente de ativação corresponde então ao reconhecimento de uma palavra diferente.

Aparentemente, a característica marcante nos modelos conexionistas, é a *ativação* de significação (unidades semânticas) e configuração fonológica (unidades fonológicas), por meio de um sinal ativador, a imagem da palavra ou a percepção das letras ou unidades ortográficas. Aqui não se defende o reconhecimento por duas vias, mas, defende-se que quanto mais ativações tiverem as configurações ortográficas, mais fortes e mais automáticas elas se tornam, possibilitando que as configurações mais familiares trabalhem em favor do reconhecimento das menos familiares, por uma única via.

Assim, parece que o avanço dos modelos conexionistas em relação ao modelo de duas vias é que, os primeiros propõem, para o reconhecimento de palavras, um funcionamento interativo de informações ou o uso simultâneo das características individuais das palavras pelo sistema, sejam elas características ortográficas, fonológicas, semânticas ou contextuais. A limitação deste corpo teórico, de acordo com Gombert (2003), seria a de que os modelos conexionistas não explicariam satisfatoriamente as variações de atenção, ou seja, não explicariam como o leitor pode dirigir a sua atenção para uma ou outra informação ou característica individual das palavras.

No segundo caso, o caso do modelo de duas vias, ou o reconhecimento da palavra se dá pelo acesso direto, isto é, confrontação ou pareamento da configuração escrita com a sua representação ou armazenamento na memória, ou se dá pela via ou rota fonológica, correspondência grafo-fônica.

De fato, entender os pressupostos do modelo de duas vias, significa conceber a existência de um repertório léxico mental. O repertório léxico mental vai se construindo ao longo do desenvolvimento da competência em leitura, quando o sujeito armazena ou acumula palavras e suas características ortográficas e fonológicas na memória de longo prazo.

Os procedimentos de acesso ao repertório léxico são dois, quais sejam, a rota ou procedimento de endereçamento e a rota ou procedimento de montagem os quais apresentam características diferentes em seu funcionamento. Por um lado, o procedimento de endereçamento acessa o léxico de forma direta, o que significa que, ao entrar em contato com uma palavra busca-se, por meio de suas características ortográficas, a sua referente na memória de longo prazo ou no léxico mental construído. O que supõe que ela já tenha sido anteriormente encontrada ou conhecida pelo sujeito.

Por outro lado, a rota ou procedimento de montagem possibilita a decodificação ou identificação de unidades léxicas que ainda não haviam feito parte do conhecimento do sujeito e sobre as quais ele ainda não havia construído uma representação ortográfica. Assim sendo, este é um procedimento considerado indireto, já que, na ausência de um referencial léxico ortográfico armazenado, recorre a via ou montagem fonológica, decompondo grafemas e buscando uma associação com os seus fonemas correspondentes a fim de se obter a pronúncia da palavra. Este modelo faz transparecer que a leitura ocorre ou ocorrerá ora por um procedimento, ora por outro, de forma dicotômica.

Em revanche, os modelos conexionistas mostram-se, como anteriormente visto, dessemelhantes do modelo de duas vias por inúmeros aspectos. Parece claro que, primeiro, os modelos conexionistas defendem um único procedimento, rota ou mecanismo favorecendo a aprendizagem da leitura. Além disso, o funcionamento do sistema cognitivo é comparado ao funcionamento de um sistema computacional e a aprendizagem da leitura é explicada por intervenções simultâneas ou concomitantes tanto dos referenciais léxicos como dos fonológicos que o leitor possui, sem que se faça uma dicotomia entre eles. Rejeita-se a idéia do armazenamento de um léxico mental.

Os modelos conexionistas entendem que ao invés de acessar um repertório léxico armazenado (rota lexical no modelo de duas vias), o procedimento de reconhecimento das palavras escritas, assim que visualizadas, implica numa ativação das unidades do sistema por associações entre seqüências ortográficas e seqüências fonológicas sem dissociação entre tais processos. Supõe-se assim que, quanto maior for a ativação das configurações, mais fortes as conexões. Vale dizer que, os modelos conexionistas são apoiados ou utilizados por vários pesquisadores com poucas variações, mas parece consenso entre eles que a freqüência da

exposição ou da ativação de unidades ou identidades lingüísticas pode melhorar o desempenho do leitor.

Especificamente no caso de Gombert (2003), suas citações revelam que uma contribuição importante dos modelos conexionistas é que estes conseguem de alguma forma dar conta da aprendizagem da leitura. Entretanto, a crítica se estabelece no sentido de que, além de o modelo conter limitações do tipo, explicações insuficientes sobre as variações de atenção do leitor com relação à manipulação das características individuais das palavras, esse modelo também parece evidenciar maior sucesso na explicação dos processos implícitos e não dos explícitos da aprendizagem.

Ocorre que, de acordo com Gombert (2003), os processos implícitos não se mostram suficientes para atingir à leitura eficiente, já que eles sozinhos não possibilitam a tomada de consciência das regras a serem aplicadas na leitura e na escrita corretas de qualquer palavra em qualquer contexto. Os processos implícitos são manifestações automáticas, não controláveis pelo sujeito, que resultam dos contatos que este último tem com as regularidades dos sistemas de escrita presentes no ambiente, antecedentes ao ensino formal da leitura, a saber, configurações visuais, a linguagem oral e sua significação na cultura, os contatos com os nomes próprios e assim por diante (NICOLAS, PERRUCHET, 1998 citados por GOMBERT, 2003; GOMBERT, 2003).

Já a aprendizagem explícita, afirma Gombert (2003), é resultante ou conseqüência dos efeitos do ensino, no que diz respeito à tomada de consciência de que há um código grafofonológico que possui distintas características metalingüísticas.

Além dos modelos conexionistas e de duas vias, é citado também por Gombert (2003) o modelo de etapas desenvolvido por Frith (1985 citada por GOMBERT, 2003). O modelo de etapas, como o próprio nome sugere, defende a existência de três etapas através das quais o leitor desenvolve a capacidade de reconhecimento de palavras escritas, a saber, a etapa logográfica, a etapa alfabética e finalmente, a etapa ortográfica. Em cada uma dessas etapas, o leitor desenvolve progressivamente instrumentos ou estratégias cada vez mais sofisticadas para reconhecer palavras.

Desse modo, na primeira etapa, a logográfica, o leitor se utiliza de indícios ou de pistas do contexto para identificar a palavra, assim o logotipo de um objeto, o rótulo ou suporte e o comprimento de uma palavra, por exemplo, são utilizados como indícios para se adivinhar a palavra ou para se fazer uma leitura global ou pseudo-leitura dela. Porém, estes recursos utilizados pelo leitor iniciante e talvez por leitores que não dominam certo idioma, são ainda bastante primitivos, pois, não asseguram que ao encontrar com a palavra referente

ao logotipo, mas na ausência deste, essa seja reconhecida. Gombert (2003) adverte ainda que neste caso, não se lança mão de tratamento lingüístico e o leitor reconhece apenas um número limitado de palavras, em especial aquelas que ele consegue relacionar aos indícios ambientais. Neste estágio não haveria ainda a instalação de nenhum dos dois procedimentos de reconhecimento de palavras propostos no modelo de duas vias, os procedimentos de endereçamento e de montagem.

Na etapa ou estágio alfabético, supondo-se que o leitor já domina o alfabeto, são estabelecidas relações entre grafemas e fonemas, isto é, o leitor já é capaz de perceber que muitas vezes pode-se fazer correspondência do escrito com o oral. A mediação fonológica tem aí sua relevância (GOMBERT, 2003). Fazendo-se uma associação das competências deste estágio com o modelo de duas vias, o leitor tem aí a possibilidade de construir um léxico mental por meio da rota ou procedimento indireto de montagem.

No que concerne ao último estágio, o ortográfico, o leitor torna-se capaz de, independentemente da mediação fonológica, ler eficientemente palavras irregulares, ou seja, ler palavras que não possuem uma relação direta de associação grafofônica, por talvez possuírem letras mudas. Dispensa-se a conversão fonológica sistemática porque se dispõe de dois procedimentos de identificação de palavras, a rota de montagem e a de endereçamento. Agora já há um léxico mental construído. Há aqui a utilização de análise ou tratamento lingüístico. Assim, Gombert (2003, p. 32) reconhece neste estágio três fatores que o determinam e o caracterizam:

[...] a automatização da leitura alfabética; as dificuldades da decodificação quando a criança é confrontada com palavras irregulares; a aprendizagem da ortografia que convida a prestar atenção a grupos de letras que têm um valor semântico, os morfemas.

No entanto, algumas limitações são também visualizadas no modelo de Frith. A passagem pela sucessão de estágios está enfaticamente marcada por intervenção pedagógica. Tendo-se presente que do primeiro para o segundo estágio ou etapa, o leitor deverá ter aprendido ou dominado o conhecimento alfabético, visto que ele precisará deste conhecimento para realizar as associações entre o oral e o escrito. Por sua vez, a intervenção pedagógica está estreitamente relacionada à aprendizagem explícita ou aquela resultante do ensino. Assim, Gombert (2003) faz transparecer que a limitação deste corpo teórico é ignorar, em suas explicações, as mudanças não controláveis que ocorrem no sistema cognitivo do

leitor a partir dos repetidos encontros deste com um sistema de escrita que apresenta inúmeras regularidades.

Contudo, se por um lado o modelo de etapas de Frith não dá conta de fornecer explicações satisfatórias sobre a aprendizagem implícita ou aquela que ocorre à revelia do controle do sujeito ou de uma intervenção pedagógica, cabe lembrar que, por outro lado, os modelos conexionistas assim o fazem, mas por sua vez estes deixam também a desejar qualquer explicação na vertente explícita da aprendizagem, situação que deste modo configura uma lacuna em ambos os lados.

Gombert (2003) conclui que, uma boa compreensão da aprendizagem da leitura deve envolver complementarmente explicações implícitas e explícitas da aprendizagem da leitura. Aparentemente, em avaliação de habilidades metalingüísticas, nenhum dos dois modelos teóricos deve ser excluído ou ignorado, já que comportam entre si limitações as quais podem ser complementadas pelo outro. Do mesmo modo, a partir das considerações do autor, talvez se possa supor que cada um dos principais modelos teóricos tem uma contribuição a fazer no estudo da metalinguagem, dependerá do objetivo de investigação do pesquisador para que ele possa fazer opções complementares ou optar por um ou outro modelo, de forma que dê conta de explicar do melhor modo possível as variáveis em estudo.

Diferentes teorias da aprendizagem da leitura são também consideradas em Marec-Breton e Gombert (2004), quando estes autores se propõem a analisar o papel da consciência morfológica em modelos clássicos de aprendizagem da leitura. Os autores consideram na investigação atual que, os clássicos modelos teóricos de aprendizagem da leitura ou desconsideram a relevância do tratamento morfológico de palavras escritas ou consideram que ele é instalado apenas tardiamente, pois se centram muito mais em explicações sobre os processos de decodificação, montagem fonológica e suas automatizações. Todavia, a dimensão semiográfica das palavras é praticamente ignorada.

Tal condição a que é relegada a dimensão semiográfica das palavras, parece contraditória à própria aceitabilidade por parte de especialistas na área da aprendizagem da leitura. A contradição parece plausível, haja visto que parecem reconhecidos que dois princípios de funcionamento da língua escrita, sem os quais ela não pode existir, sejam o fonográfico e o semiográfico, reconhecendo-se também que tanto a fonologia quanto a morfologia podem desempenhar um importante papel na aprendizagem da leitura (MAREC-BRETON; GOMBERT, 2004).

Marec-Breton e Gombert (2004) reconhecem, com base em dados de pesquisa, a existência de tratamentos morfológicos precoces em leitores iniciantes e questionam então:

qual o papel desempenhado pela dimensão morfológica na instalação dos procedimentos de reconhecimento ou decodificação de palavras escritas? Como isso se coloca nos diferentes corpos teóricos?

Antes de possibilitar estas discussões, vale esclarecer que ser sensível à estrutura morfológica das palavras está intimamente relacionado ao princípio semiográfico o qual possibilita que às unidades gráficas sejam atribuídas formas significativas, conforme pôde ser visto anteriormente, quando das discussões sobre cada uma das habilidades metalingüísticas citadas neste capítulo.

Os dados de Marec-Breton e Gombert (2004) indicam que no modelo de etapas, é apenas no estágio ortográfico que as palavras são analisadas em unidades ortográficas, o que pressupõe, eventualmente, o tratamento morfológico destas.

Da mesma forma, o modelo de Seymour (1997, 1999) e de Seymour et al. (2003, citados por MAREC-BRETON; GOMBERT, 2004) postula que os módulos ortográfico e morfográfico são apenas construídos no que é considerado como o último nível de aprendizagem da leitura neste modelo, a saber, o nível ortográfico. Nesta fase, considera-se que o leitor já se encontra em nível de proficiência da leitura e que, portanto, a estrutura morfológica surge apenas como um instrumento que pode ser utilizado para compensar a irregularidade de certas palavras quando a conversão grafofônica não dá conta de assim o fazer.

No que concerne aos modelos conexionistas, são fornecidas, na continuação das análises de Marec-Breton e Gombert (2004, p. 109), algumas diretrizes gerais, as quais, em síntese, servem para explicar o seu funcionamento:

[...] Esquemáticamente, as unidades ortográficas seriam ativadas assim que o leitor visse uma palavra. Estas unidades enviariam sinais ativadores às unidades fonológicas e às unidades semânticas, conduzindo à ativação de certas configurações fonológicas de certas significações. Por sua vez, estas configurações enviariam sinais ativadores para as unidades ortográficas, com as quais são compatíveis. A palavra seria reconhecida assim que a configuração ativada atingisse um certo limiar.

Como pode ser visto, o reconhecimento ou a identificação de uma palavra corresponderia à ativação simultânea de mecanismos fonológicos, semânticos e ortográficos e isso ocorreria de forma automática, rápida e inconsciente assim como o é automático no modelo de duas vias. Por outro lado, embora os modelos conexionistas sejam reconhecidos por esses autores como aqueles que de forma indiferenciada envolvem simultaneamente diferentes tratamentos sobre a linguagem, o que poder-se-ia chamar de iluminação teórica

para os estudiosos na área da consciência morfológica, esses modelos, por sua vez, parecem considerar, sobretudo as dimensões ortográficas e fonológicas em detrimento da dimensão morfológica.

#### *1.4. Algumas Considerações sobre as Informações Encontradas*

Sem dúvida, as teorias de aprendizagem sobre a leitura e a escrita utilizadas como apoio ou base de discussões metalingüísticas, não se limitam às já citadas, embora essas apareçam com intensidade nos estudos na área. No estudo de Maluf e Barrera (1997), sobre as relações entre a consciência fonológica e a escrita, faz-se referência ao desenvolvimento simbólico da criança, a superação do realismo nominal e às descobertas das relações entre grafemas e fonemas e neste sentido são citados os estudos de Ferreiro e Teberosky (1986) sobre a aprendizagem da leitura e da escrita.

O mesmo ocorre no cerne das discussões sobre habilidades metalingüísticas e alfabetização. Barrera e Maluf (2003) apontam os escritos de Teberosky (1994), concernentes às visões destas autoras sobre como se aprende a ler e a escrever, para, então, discutir propriedades da linguagem e suas relações com atividades metalingüísticas.

Outras buscas na literatura produzida no Brasil permitem visualizar que, ao menos em registros do tipo artigo, nem sempre são feitas referências às teorias de aprendizagem da leitura e da escrita quando os especialistas na área da metalinguagem fazem investigações. Em nível de exemplo, podem ser citados os estudos de Rego (1993), que se propuseram a discutir o papel da consciência sintática na aquisição da escrita e posteriormente o estudo de Rego e Buarque (1997) propondo-se a investigar as relações entre consciência sintática, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas.

No bojo desse contexto, aparecem ainda o artigo com as análises de Cardoso-Martins e Frith (1999) sobre consciência fonológica, habilidade de leitura e síndrome de down; as investigações de Capovilla e Capovilla (2000) sobre os efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível sócio-econômico; os estudos de Cardoso-Martins e Penington (2001) que avaliaram a nomeação seriada rápida, a consciência de fonemas e habilidade de leitura e de escrita e finalmente; os estudos de Guimarães (2003) sobre dificuldades no desenvolvimento da lecto-escritura e o papel das habilidades metalingüísticas. Os estudos de Correa (2004) que estavam voltados para uma revisão metodológica da consciência sintática, também se incluem neste campo.

Não obstante as contribuições de Ferreiro e Teberosky (1986), vale lembrar que já tem sido fonte de inquietação para pesquisadores na área da metalinguagem, o fato de que a construção de uma hipótese alfabética não assegura o não enfrentamento de dificuldades, por parte das crianças, para a aquisição das habilidades de leitura e de escrita (GUIMARÃES, 2003). Parece importante retomar também que, embora a decodificação não seja unicamente promotora da aprendizagem da leitura e da escrita, ela é certamente uma parte importante do processo de aquisição dessas habilidades. Neste sentido, suporte empírico encontrado em resultados de pesquisas tem demonstrado que, habilidades metalingüísticas, como por exemplo, a consciência sintática influencia positivamente a decodificação e a compreensão de leitura (REGO, 1993).

Finalmente, partindo para uma outra consideração, buscas na literatura produzida no Brasil permitem visualizar que, ao menos em registros do tipo artigo, referências às teorias de aprendizagem da leitura e da escrita, não parecem ultrapassar as anteriormente apresentadas, quando os especialistas fazem investigações na área da metalinguagem. Em geral, um modelo freqüentemente citado nas discussões nessa área é o modelo de etapas de Frith.

A seguir, se apresentará uma revisão da literatura com a expectativa de que esta contribua para uma visão mais ampla dos estudos no campo metalingüístico, das teorias de aprendizagem como apoio nesta área, dos instrumentos utilizados para avaliação e, sobretudo das possíveis relações que podem ser estabelecidas com os programas de intervenção propostos para crianças que continuam a enfrentar dificuldades nas aquisições da leitura e da escrita, apesar de sua permanência na escola, situação que sintetiza o interesse do presente estudo.

## 2. Pesquisas na Área: uma Revisão da Literatura

Os objetivos nesta parte do estudo visaram descrever um breve panorama do interesse de estudiosos no campo metalingüístico, demonstrar como a avaliação das habilidades metalingüísticas tem sido realizada em diferentes estudos e, buscar pistas que pudessem ser fornecidas pela literatura especializada para análise da relevância e da criação de programas de intervenção. Primeiramente, será apresentada uma visão geral das pesquisas sobre metalingüística. Em seguida, serão apresentadas pesquisas sobre metalingüística realizadas no Brasil. Finalmente, serão apresentadas pesquisas realizadas no exterior e concomitantemente será discutida a relevância dos estudos na área. As análises sobre metalingüística tiveram por finalidade possibilitar não apenas uma ampliação dos conhecimentos sobre o tratamento que lhe tem sido dado em diferentes investigações, mas também possibilitar melhor refinamento do delineamento do presente estudo. Para a revisão que se apresenta a seguir, foram consultadas as bases de dados DEDALUS, SCIELO, INDEXPSI, PSYCINFO e ERIC, bem como livros e artigos não mencionados nessas bases de dados examinadas.

### 2.1 Uma Visão Geral das Pesquisas na Área

A importância das habilidades metalingüísticas como preditoras do bom desempenho escolar na aquisição da leitura e da escrita na pré-escola e, de crianças nas séries iniciais do ensino fundamental, tem sido confirmada progressivamente no contexto abundante de pesquisas sobre leitura e escrita. Aparentemente, são, em especial, as línguas alfabéticas que têm sido geradoras de uma diversidade de investigações no campo metalingüístico.

Numa revisão preliminar de pesquisas sobre metalingüística, podem ser encontrados diferentes estudos brasileiros e estrangeiros com grande confluência nos anos 1980, 1990 e 2000. Entre eles, podem ser citados os estudos de Barrera e Maluf (2003); Bradley e Bryan (1983); Capovilla e Capovilla (2000); Cardoso-Martins (1991); Cardoso-Martins e Frith (1999); Cardoso-Martins e Pennington (2001); Content (1985); Correa (2004); Guimarães (2003); Maluf e Barrera (1997); Marec-Breton e Gombert (2004); Morais, Alegria e Content (1987); Rego (1993, 1995, 1997); Roazzi e Dowker (1989); Santos (2004); Santos e Maluf (2004); Santos e Maluf (2007); Tunmer, Herriman e Nesdale (1988) e Yavas (1988).

A partir dos estudos encontrados, vale salientar que, de um ponto de vista preventivo, estudiosos têm defendido a idéia de se propor atividades pedagógicas sistematizadas, voltadas para o desenvolvimento de diferentes habilidades metalingüísticas, favorecendo a

conscientização de aspectos estruturais e formais da linguagem oral. Alguns estudiosos defendem, por exemplo, que o desenvolvimento de habilidades tais como a consciência fonológica, teriam como efeito a facilitação da aprendizagem, no período inicial do processo de alfabetização (BARRERA, 1997, 2003; BARRERA, MALUF, 2003; MANRIQUE, SIGNORINI, 1988; SOARES, MARTINS, 1989).

Entretanto, a ênfase dada ao desenvolvimento de habilidades metalingüísticas metafonológicas varia de um estudo para o outro, visto que pesquisadores também têm sinalizado que a habilidade para analisar a fala em unidades silábicas ou outras unidades suprasegmentares ou ainda a habilidade para manipular fonemas, pode se desenvolver naturalmente através de experiências informais com a linguagem oral (MORAIS et al., 1986).

Ao fornecer evidências de que os estudos empíricos sobre metalingüagem parecem mais voltados para a compreensão do papel de certas habilidades metalingüísticas nas aquisições de leitura e de escrita, a literatura especializada nos permite constatar também que são pouco numerosos os estudos existentes em nível de intervenção e, que parecem ainda menos numerosos aqueles estudos que se propõem a analisar efeitos de intervenção em nível de recuperação. Esta observação parece mais atenuante no caso brasileiro que no estrangeiro, embora em ambos os casos, ela possa ser considerada adequada. Além desta lacuna ainda outras são apontadas por pesquisadores.

Em uma breve revisão da literatura produzida até o final da década de 1980, Yavas (1988) obteve as seguintes conclusões: embora pesquisadores na área da linguagem da criança demonstrassem crescente interesse em relação ao desenvolvimento da consciência metalingüística, a relação entre esta e a leitura eram objetos de investigação de estudos recentes; vários aspectos da habilidade metalingüística, como por exemplo, os fatores que contribuíam para o seu desenvolvimento, o tempo de desenvolvimento de todos os componentes lingüísticos da consciência metalingüística e suas relações com a leitura, ainda precisavam ser mais adequadamente explicados; a maioria dos livros sobre aquisição da linguagem tratava com superficialidade da consciência metalingüística; e finalmente, a literatura a respeito da metalingüagem encontrava-se dispersa em vários periódicos estrangeiros de não muito fácil acesso.

Investigando o panorama da temática no Brasil, o estudo de Maluf, Zanella e Pagnez (2006) fez uma revisão das pesquisas sobre aquisição da linguagem escrita e habilidades metalingüísticas, com crianças falantes do português brasileiro, no período de 1987 a 2003. Entre os seus principais resultados foram destacados que os estudos nesta perspectiva vêm avançando no país e que os estudos sobre intervenção apareceram em anos recentes, sendo

que as pesquisas de teses e dissertações aparecem em maior número realizadas, comparando-se à produção de artigos, o que denota a necessidade de maior divulgação das investigações acadêmicas.

Recentemente, ao analisarem especificamente estudos sobre programas de intervenção em consciência fonológica e seus efeitos sobre a aprendizagem da linguagem escrita, um dos interesses do presente trabalho, Santos e Maluf (2007) encontraram como resultado a existência de três tipos de pesquisas: com adultos analfabetos; com crianças em dificuldade na aprendizagem da escrita e com crianças pré-escolares.

Desse modo, a literatura forneceu evidências de que existem diferentes tendências entre os estudos encontrados. A partir das tendências sinalizadas, as pesquisas encontradas e nesta parte do estudo apresentadas, puderam ser classificadas em ao menos 05 grupos. Isto é, foi possível identificar quais pesquisas correspondiam a uma tendência específica, embora os agrupamentos realizados não esgotassem os interesses dos pesquisadores e não esgotassem as possibilidades de novas classificações, ou do enquadramento dos estudos encontrados em mais de um grupo classificatório, simultaneamente.

Esses agrupamentos se referem: 1) À elaboração de estudos que se dedicam à discussão teórica sobre metalinguagem; 2) À elaboração de pesquisas que objetivam verificar o papel de certas habilidades metalingüísticas na aquisição da leitura e da escrita ou em outras habilidades cognitivas, como a memória; 3) A avaliação dos efeitos de programas de intervenção; 4) A estudos que se propuseram à revisão da literatura na área e; 5) À avaliação de habilidades metalingüísticas em sujeitos com algum tipo de deficiência.

Entendendo que o presente trabalho não se circunscreve ao estudo de apenas uma habilidade metalingüística, mas associa a pesquisa dos efeitos de um programa de intervenção em habilidades metalingüísticas metafonológica e metassintática, situação nem sempre comum em pesquisas no campo metalingüístico, optou-se por apresentar uma visão geral das pesquisas encontradas, a partir da perspectiva de produções no Brasil e no exterior, com a finalidade de ampliar o leque de informações sobre os aspectos metodológicos deste tipo de pesquisa.

Nesta parte do estudo propõe-se, então, responder às seguintes questões: Afinal, o que propõem os estudos encontrados a partir dos agrupamentos realizados? Na medida do possível, como podem ser descritos os instrumentos que foram utilizados nas pesquisas empíricas? O que se pode dizer dos resultados encontrados, tanto em relação à produção brasileira como em relação à literatura produzida no exterior, no que diz respeito às habilidades metalingüísticas – consciência fonológica e consciência sintática - indicadas no

presente estudo? Qual é a sua relevância para a criação de programas de intervenção? Esta é a proposta que se pretende discutir a seguir.

## *2.2 Pesquisas Realizadas no Brasil*

As habilidades metalingüísticas têm sido amplamente investigadas no Brasil. Pesquisadores brasileiros e estrangeiros têm-se reunido a fim de intensificarem e aprofundarem as produções literárias na área. Maluf (2003, 2004) reuniu e organizou um conjunto de pesquisas voltadas para a discussão de aspectos relacionados às habilidades metalingüísticas, envolvendo autores brasileiros e estrangeiros. Portanto, no que diz respeito ao que se poderá chamar de agrupamento 01 relacionado, *à elaboração de estudos que se dedicam à discussão teórica sobre metalinguagem*, tanto a organizadora dessas publicações como outros autores de estudos ali publicados atendem a essa proposta. Estes foram os casos de Gombert (2003) e Marec-Breton e Gombert (2004).

Neste sentido, Gombert (2003) aprofundou as análises sobre as capacidades metalingüísticas a partir de uma discussão de aprendizagens explícitas como a aprendizagem da leitura e, apontou a intervenção pedagógica como o motor da evolução dessa aprendizagem.

Marec-Breton e Gombert (2004) realizaram uma análise aprofundada de modelos teóricos de leitura e a importância da dimensão morfológica nos principais modelos dessa habilidade. Os resultados preliminares mostraram que a morfologia influencia o reconhecimento das palavras escritas. Foi ressaltado que o desenvolvimento da dimensão morfológica deve incidir nas práticas de ensino da leitura, visto que o sistema ortográfico visa representar os níveis fonológico e morfológico da língua oral.

As pesquisas de Barrera (2000), Barrera e Maluf (2003), Capellini e Ciasca (2000), Capovilla e Capovilla (1997), Capovilla e Capovilla (1998), Capovilla e Capovilla (2000), Capovilla, Capovilla e Silveira (1998), Capovilla et al. (1998), Cardoso-Martins (1991), Cardoso-Martins e Frith (1999), Cardoso-Martins e Pennington (2001), Guimarães (2003), Maluf e Barreira (1997), Rego (1993), Rego e Buarque (1997), Roazzi e Dowker (1989) e Roazzi e Oliveira (1994) parecem ser representativas do agrupamento 02, *a elaboração de pesquisas que objetivam verificar o papel de certas habilidades metalingüísticas na aquisição da leitura e da escrita ou em outras habilidades cognitivas*.

Roazzi e Dowker (1989) discutiram, com base na literatura, a controvérsia sobre o nível e a extensão da consciência fonológica de crianças e a extensão e direção da relação

causal entre habilidade fonológica e habilidade de leitura. Os autores concluíram que a consciência ou habilidade para identificar rimas e aliterações existe antes da leitura e podem favorecer o desenvolvimento desta habilidade. Foi concluído também que rima e aliteração podem ajudar a criança a tornar-se mais interessada em aspectos da linguagem em geral e não só nos sons em si, o que pode ser muito importante para a leitura. Os autores sugeriram que a combinação de resultados de estudos longitudinais com resultados de varias intervenções, como por exemplo, estudos de treinamento, pode fornecer uma compreensão mais profunda da relação entre consciência fonológica e leitura.

Cardoso-Martins (1991) analisou a relação entre consciência fonológica e progresso inicial na aprendizagem da escrita do português. Foram participantes da pesquisa 58 crianças de classes populares. Trinta e duas dessas crianças alfabetizadas pelo método fonético e 26 pelo método silábico. Os resultados confirmaram aqueles de estudos anteriores: variações na consciência fonológica correlacionaram-se com variações na aprendizagem da leitura e da escrita. Entretanto, as variações na consciência de fonemas, observadas no início da alfabetização, pareceram ser menos importantes para a aprendizagem da leitura e da escrita quando o método de alfabetização foi o silábico.

Rego (1993) investigou possíveis relações existentes entre habilidade de consciência sintática, aquisição de regras ortográficas e compreensão inicial de leitura, em 38 crianças brasileiras alfabetizadas através de métodos que enfatizam a correspondência grafo-fônica. A investigação ocorreu em dois momentos. Primeiro, antes de as crianças aprenderem a ler e a escrever, com idade média de cinco anos e seis meses. Depois, ao final do primeiro ano de alfabetização, com idade média de 07 anos. Na primeira testagem, a habilidade para uso deliberado do contexto sintático-semântico foi avaliada por meio do uso de tarefas de completamento de lacunas em sentenças isoladas e no texto. A habilidade para refletir sobre a correção sintática de sentenças foi avaliada por meio de tarefas de correção de sentenças desordenadas e de discriminação de sentenças sintaticamente incorretas. A segunda testagem avaliou o desempenho em leitura quando as crianças concluíram a alfabetização, por meio de três textos com níveis de dificuldades diferentes e sua repetição de memória.

Os resultados demonstraram que as habilidades sintático-semânticas são boas preditoras do desempenho em tarefas de compreensão de leitura. Entretanto, as tarefas que exigiam maior atenção para o componente sintático, foram preditoras não só da compreensão da leitura como do desempenho em leitura de palavras sem sentido, isto é, os aspectos sintáticos influenciaram a decodificação. Aparentemente, os aspectos sintáticos mostraram-se melhores preditores da decodificação do que os aspectos semânticos.

Roazzi e Oliveira (1994) investigaram habilidades de consciência fonológica em sujeitos repentistas e não repentistas. Concluíram que as diferenças entre repentistas (superiores) e não-repentistas aparecem somente nas tarefas de consciência fonológica que envolvem análises fonêmica e que envolvem, de algum modo, a parte final da palavra.

Maluf e Barreira (1997) examinaram as relações entre consciência fonológica e aquisição da linguagem escrita, considerando uma perspectiva psicogenética. Cinquenta e cinco crianças pré-escolares, na idade de quatro a seis anos, foram avaliadas por meio de um instrumento composto de 09 questões que objetivavam avaliar níveis de consciência fonológica e de aquisição da linguagem escrita. As questões 01 a 05 basearam-se nas pesquisas de Carraher e Rego (1984) e Cardoso-Martins (1991) e todos os itens propostos permitiam respostas baseadas tanto em critérios fonológicos quanto em critérios semânticos. As questões 06 a 09 objetivavam avaliar o nível de aquisição da linguagem escrita e foram elaboradas de acordo com as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1986). Os resultados demonstraram a existência de diversos níveis de capacidade metalingüística com diferentes graus de complexidade, bem como uma alta correlação entre níveis de consciência fonológica e de aquisição da linguagem escrita entre crianças de 05 e 06 anos de idade. As autoras sugerem que uma intervenção pedagógica voltada para a aquisição da linguagem escrita em pré-escolares deve envolver o desenvolvimento da consciência fonológica.

Estudo posterior de Rego e Buarque (1997) investigou as relações entre consciência sintática, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas de naturezas distintas. O estudo teve caráter longitudinal e avaliou 46 crianças brasileiras em consciência metalingüística, no início da primeira série e, em aquisição de regras ortográficas, ao final da primeira e da segunda séries. Foram utilizadas tarefas de correção de frases desordenadas, categorização de palavras, tarefas de leitura e de compreensão de texto. Os resultados confirmaram a hipótese de que o desenvolvimento da consciência sintática facilita a aquisição de regras ortográficas que envolvem análises morfo-sintáticas e que a consciência fonológica é um facilitador na aquisição de regras de contexto grafo-fônico.

Estudos de Capovilla, Capovilla e Silveira (1998) e Capovilla et al. (1998) voltaram a investigar as relações entre habilidades de leitura e de escrita e habilidade fonológica. No primeiro estudo 175 crianças de pré primeira a segunda serie foram testadas em leitura e escrita no inicio do ano escolar e, por meio de uma prova de consciência fonológica (PCF), em habilidades fonológicas no inicio, meio e fim do ano escolar. Os dados fizeram transparecer que o desenvolvimento da consciência silábica parece preceder o da fonêmica. Houve correlação entre os desenvolvimentos da consciência fonológica, leitura e escrita.

No segundo estudo, em forma de estudo de caso, realizado com uma única mulher portadora de paralisia cerebral, avaliou-se o impacto de um procedimento de treino de consciência fonológica e de correspondências grafema-fonema para ser implementado com portadores de distúrbios de fala ou motores. Houve melhora significativa em consciência fonológica e uma redução significativa da frequência de erros apresentada durante a escrita sob ditado e da frequência de apresentações solicitadas durante esta prova. Não houve evidência de ganhos sobre leitura em voz alta ou memórias fonológicas de trabalho e de longo-prazo. Foi demonstrada a eficácia do treino de consciência fonológica para aprimorar a consciência fonológica e o desempenho de escrita sob ditado com portadores de distúrbios motores ou de fala severos.

Barrera (2000) estudou a influência da variação lingüística e da consciência metalingüística na aquisição da linguagem escrita de 65 alunos da 1ª série de uma escola pública na cidade de São Paulo. Para a coleta dos dados, foram utilizadas provas de avaliação dos níveis de variação lingüística e de consciência metalingüística, bem como provas de leitura e de escrita aplicadas no início e no final do ano escolar. Os resultados encontrados demonstraram correlações positivas e significativas dos níveis de consciência fonológica e sintática com os níveis finais obtidos nas provas de leitura e de escrita. A consciência lexical esteve relacionada apenas com o desempenho em leitura avaliado ao final do ano. Os níveis de variação lingüística não se correlacionaram negativamente com os desempenhos em leitura.

Um exame da correlação entre nomeação seriada rápida, consciência de fonemas e habilidade de leitura e de escrita foi feito por Cardoso-Martins e Pennington (2001). Os participantes do estudo foram 146 crianças e adolescentes norte-americanos com idades que variavam entre 07 e 18 anos. Esses participantes realizaram testes de inteligência: QI verbal, QI de desempenho e QI de Raven; teste de leitura: habilidade de leitura em voz alta de palavras isoladas; teste de compreensão de leitura: avaliação de sentenças isoladas apresentadas em ordem freqüente de dificuldades; teste de escrita: reconhecimento de ortografia de palavras enunciadas pelo examinador; bem como tarefas que avaliassem o funcionamento de vários processos fonológicos e; teste de produção ortográfica: palavras eram ditadas pelo examinador em ordem de dificuldade, primeiro isoladamente, depois em uma sentença e de novo isoladamente.

Os participantes ainda foram submetidos a uma tarefa de segmentação e de manipulação de fonemas e a dois testes para avaliar a nomeação seriada rápida. Os autores concluíram que a nomeação seriada rápida contribui para a variação nas habilidades de leitura

e de escrita, independente da consciência de fonemas e, comparada a esta, sua contribuição parece ser modesta para a aprendizagem da leitura e da escrita em um sistema alfabético.

Em um estudo de tipo longitudinal analisando a influência das consciências fonológica, lexical e sintática, sobre a aquisição da linguagem escrita em 65 crianças ingressantes na primeira série do ensino público fundamental, Barrera e Maluf (2003) avaliaram os participantes no início e no final do ano letivo e encontraram correlações significativas entre os níveis iniciais de consciência fonológica e sintática e o desempenho final das crianças em leitura e escrita. A consciência lexical mostrou-se relacionada ao desempenho final das crianças apenas em leitura. Os instrumentos utilizados pelas autoras para avaliar consciência fonológica basearam-se em proposta de Rego (1995) e consistiram em duas tarefas de identificação de palavras compartilhando rima e aliteração. Para avaliar a consciência lexical, foi utilizada uma prova semelhante à citada em Ehri (1975) que consistia em a criança identificar em seis frases quantas palavras existiam em cada uma delas. A fim de avaliar a consciência sintática, as autoras também se basearam em Rego (1995), e propuseram às crianças a correção de frases desordenadas gramaticalmente incorretas. Na análise dessas autoras, os resultados mostraram a importância de se favorecer o desenvolvimento da consciência metalingüística nas séries iniciais.

Os resultados da pesquisa de Guimarães (2003), avaliando a relação entre consciências fonológica e sintática e desempenho na leitura e na escrita, demonstraram que os sujeitos que apresentaram os maiores escores nas tarefas que avaliam as habilidades metalingüísticas mostraram também os melhores desempenhos nas tarefas de leitura e de escrita. Este estudo avaliou 03 grupos de alunos, constituídos por 20 sujeitos cada um, formados por crianças de 1<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries do ensino público fundamental em Curitiba, com e sem dificuldades na leitura e na escrita.

Os resultados obtidos por meio da avaliação da consciência fonológica através das tarefas de Segmentação Fonológica, de Categorização Fonológica e de Subtração de Fonema Inicial revelaram uma forte correlação entre defasagem na consciência fonológica e sujeitos com dificuldades na leitura e na escrita, sendo que essa defasagem referiu-se principalmente à habilidade para identificar e manipular fonemas, isto é, revelou-se a existência de um desenvolvimento interativo entre consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita. Os resultados da avaliação da consciência sintática, por meio das tarefas de complementação de palavras omitidas do texto, correção da ordem dos componentes das frases e correções das violações gramaticais contidas nas frases, demonstraram que o

desempenho das crianças com dificuldades em leitura e escrita foi inferior ao de crianças sem dificuldade com a mesma idade.

Ainda no grupo 02, *avaliando as relações entre habilidades metalingüísticas e outras habilidades cognitivas, como a memória*, pôde-se fazer referência às pesquisas de Capovilla e Capovilla (2000), Capovilla et al. (1998), já citadas e, a pesquisa de Capovilla, Capovilla e Suiter (2004). A fim de identificar habilidades cognitivas mais frequentemente prejudicadas nas dificuldades de leitura, Capovilla, Capovilla e Suiter (2004) avaliaram 90 crianças de pré-escola e 1ª série em leitura, escrita, consciência fonológica, memória fonológica, vocabulário, aritmética, processamento visual e seqüenciamento. Os autores verificaram relações significativas entre bons leitores e superioridade em escrita, em consciência fonológica, vocabulário, memória fonológica e memória visual.

Representativos do grupo 03 *avaliação dos efeitos de programas de intervenção*, foram os estudos de Capellini e Ciasca (2000), Capovilla e Capovilla (1997), Capovilla e Capovilla (1998), Capovilla e Capovilla (2000), Carnio e Santos (2005), Paula, Mota e Keske-Soares (2005) e Santos e Maluf (2004).

A pesquisa de Capovilla e Capovilla (1997) avaliou o efeito do treino em consciência fonológica sobre habilidades fonológica e de leitura e escrita em 76 crianças de pré-três à segundas séries. O treino teve a duração de 18 semanas. Uma prova de consciência fonológica foi desenvolvida e utilizada a fim de avaliar as seguintes habilidades: julgamento de rimas e aliterações; síntese, segmentação, manipulação e transposição silábicas e fonêmicas. Além disso, foram aplicadas provas de leitura em voz alta e de escrita em forma de ditado, além de provas de memória fonológica de trabalho (subteste de dígitos do WISC) e, de longo prazo. Os resultados demonstraram que o treino de consciência fonológica aumentou significativamente as habilidades fonológicas, de leitura e escrita do pré-3, bem como as habilidades fonológicas gerais e específicas do pré-3 a segunda série. Porém, não foram encontrados efeitos significantes sobre as habilidades de memória fonológica.

Capovilla e Capovilla (1998) também aplicaram um treino fonológico em 32 crianças de pré um à segunda séries com atraso nesta habilidade. As habilidades fonológicas e de leitura e escrita das crianças treinadas aumentaram significativamente, mais do que as habilidades das crianças não treinadas. De acordo com os pesquisadores, as habilidades das crianças treinadas tornaram-se equivalentes às das crianças mais adiantadas.

Capellini e Ciasca (2000) verificaram a eficácia de um programa de treinamento com a consciência fonológica em crianças com distúrbios específicos de leitura/escrita e distúrbios de aprendizagem e comparou as habilidades intelectuais de leitura e escrita ao funcionamento

de áreas corticais nestas crianças com aquelas que lêem conforme o esperado para a idade e para o nível intelectual. As crianças tiveram idades variadas de 08, 09, 10 e 12 anos e foram submetidas a pré-teste, treino e pós-teste. Os participantes formaram grupos com e sem histórico de fracasso escolar ou com sinal neurológico de lateralidade não definida. As crianças com e sem histórico de fracasso escolar melhoraram significativamente em escrita. O treino em consciência fonológica estimulou as consciências fonológica e sintática, apresentando impacto positivo na aprendizagem da leitura e da escrita.

Capovilla e Capovilla (2000) investigaram os efeitos do treino de consciência fonológica sobre habilidades metafonológicas, leitura, escrita, conhecimento de letras, memória de trabalho e acesso léxico à memória de longo prazo, em 55 crianças de ambos os sexos de primeira série do ensino público fundamental com baixo nível sócio-econômico. Para avaliar a habilidade de leitura foi utilizado o software CronoFonos que avalia as habilidades de leitura em voz alta. Este instrumento apresenta itens escritos isolados para a leitura e registra a resposta na forma em que esta é emitida, a fim de analisar erros. A prova de escrita consistiu em um ditado de uma lista de 72 itens retirados da prova de leitura em voz alta. A avaliação do conhecimento de letras se deu apresentando-se, através do software CronoFonos, 23 letras do alfabeto português em ordem aleatória a fim de serem nomeadas em voz alta pelas crianças. Uma prova de nomeação de cores foi utilizada para avaliar o acesso à memória de longo prazo. De acordo com os autores, os dados evidenciaram que o grupo experimental obteve ganhos em consciência fonológica, leitura e ditado de palavras e de pseudo palavras e conhecimento de letras. Foi demonstrado que este tipo de intervenção permite tratar de atrasos em consciência fonológica, leitura e escrita de crianças.

Através de uma experiência de intervenção experimental voltada para o desenvolvimento da consciência fonológica e para o estudo de sua importância na aquisição da escrita, Santos e Maluf (2004) estudaram 90 pré-escolares cujas idades variaram entre 5,4 e 6,5 anos e, cuja língua materna era o português brasileiro. Foram feitas 32 sessões de 30 minutos três vezes por semana. Encontraram que a consciência fonológica tem papel facilitador no início da aquisição da linguagem escrita e pode se desenvolver através de programa de intervenção. Os resultados do estudo indicaram uma interação entre o desenvolvimento de habilidades metafonológicas e aquisição da escrita e sugeriram que o reconhecimento de que a fala é segmentada em palavras e que estas podem ser segmentadas em unidades menores é facilitador para a alfabetização. As autoras ressaltaram a necessidade de ser incluída na formação de professores a interação entre consciência fonológica e escrita

como objeto de estudo, dada a importância dessa interação no processo inicial de alfabetização.

Carnio e Santos (2005) estudaram a evolução de consciência fonológica em 20 alunos do ensino público fundamental após programa de estimulação fonoaudiológica. Os participantes selecionados para participar do programa de estimulação foram os que obtiveram os piores resultados na avaliação inicial de letramento. Os resultados revelaram que a maioria dos sujeitos demonstrou noção de atividades de consciência fonológica. Os alunos evoluíram em consciência fonológica, o que demonstrou a eficácia do programa.

Paula, Mota e Keske-Soares (2005) examinaram a influência da terapia em consciência fonológica no processo de alfabetização. Foram avaliadas 46 crianças em leitura e escrita de palavras e pseudopalavras e em consciência fonológica. A terapia influenciou positivamente o desempenho das crianças do grupo experimental no que se referiu às tarefas de consciência fonológica e em relação ao seu desempenho em leitura e em escrita. Foi concluído que a terapia de consciência fonológica facilita a aquisição do código alfabético.

Especificamente no grupo 04, *estudos que propuseram-se à revisão da literatura na área*, a pesquisa de Correa (2004) objetivou realizar uma revisão da literatura sobre consciência sintática a fim de descrever e discutir suas possibilidades metodológicas, isto é, as tarefas que têm sido utilizadas para a sua mensuração, a validade e propriedade dos instrumentos na investigação do desenvolvimento das habilidades metassintáticas na criança e a eficácia das tarefas clássicas de consciência sintática, bem como das tarefas de uso recente na literatura. De acordo com o estudo, foram consideradas tarefas clássicas: julgamento de frases bem estruturadas e de sentenças gramaticalmente inaceitáveis; correção de frases quanto a sua reordenação, uso impróprio de seus termos integrantes ou a ausência de um morfema; tarefa de repetição, isto é, solicitar que a criança repita a sentença ouvida, sem qualquer alteração; tarefas de localização ou de apontamento do erro presente nas frases apresentadas e da explicação do motivo pelo qual o enunciado estaria errado; tarefa de completamento ou de produção, ou seja, tarefa em que a criança deveria enunciar as palavras que faltavam em uma frase, história ou completar o morfema final de uma palavra incompleta dentro de uma frase.

Foram consideradas tarefas de uso recente as tarefas de analogia sintática e de replicação originadas a partir dos anos de 1990. A primeira consiste em fazer uso do raciocínio verbal por analogia e a segunda consiste em solicitar à criança que reproduza em duas sentenças corretas o mesmo erro gramatical localizado e corrigido em uma sentença anteriormente apresentada. As análises deste estudo demonstraram que, em ambos os casos,

tarefas consideradas clássicas e tarefas consideradas recentes, há ressalvas em suas aplicações. Segundo a autora, as tarefas consideradas clássicas falham em distinguir no desempenho da criança o que é produto do seu processamento lingüístico ordinário e o que é derivado da sua atividade metassintática, já que a criança poderia obter sucesso nas tarefas mencionadas utilizando apenas o conhecimento implícito que possui da língua. Além disso, estas tarefas parecem menos relacionadas à manipulação intencional da sintaxe da língua e mais relacionadas ao processamento lingüístico habitual. As atividades recentes foram consideradas um avanço a medida em que possibilitaram a avaliação da intencionalidade na manipulação do conhecimento sintático pela criança, mas sua ressalva surge a medida em que avaliam o uso de habilidades metassintáticas com a exigência de outros processos cognitivos, implicando operações mais sofisticadas de pensamento.

A autora recomenda que as tarefas que avaliam a consciência sintática sejam consideradas como sintático-semântica já que é impossível tratar a sintaxe independentemente da semântica. Concluiu-se que o conhecimento sobre a validade das tarefas empregadas parece limitado pelo conhecimento atual sobre a conceitualização da consciência metalingüística, o qual precisa ser aprimorado com o aumento de pesquisas na área.

Além da pesquisa de Correa (2004), podem ser apontados nesse grupo o estudo de Maluf, Zanella e Pagnez (2006), inicialmente citado.

No que concerne ao agrupamento 05, *avaliação de habilidades metalingüísticas em sujeitos com algum tipo de deficiência*, foram representativos os estudos de Capovilla (2002), Cardoso-Martins e Frith (1999), Petsun, Ciasca e Gonçalves (2002) e, Portugal e Capovilla (2002).

A pesquisa de Cardoso-Martins e Frith (1999) investigou a relação entre consciência fonológica e habilidade de leitura em 33 crianças downianas de ambos os sexos, com idades variáveis entre 06 e 09 anos que já haviam começado a ler. Um grupo controle formado por crianças pré-escolares e de 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> séries em igual número ao do grupo de crianças com Síndrome de Down também foi avaliado. As crianças do grupo controle foram emparelhadas ao grupo experimental. Todas as crianças foram avaliadas em testes de desenvolvimento intelectual: tarefas de leitura de palavras ou de pseudo-palavras; tarefas de conhecimento da escrita: nomeação de letras ou de sílabas correspondendo ao fonema da letra alvo e de; consciência fonológica: detecção de rima ou identificação da palavra teste que rimava com a palavra alvo, detecção de fonema ou identificação de qual entre 03 palavras se iniciava com um fonema determinado. Encontrou-se forte relação entre uma tarefa que pressupunha a habilidade de manipulação explícita dos constituintes fonêmicos da fala e habilidade de

leitura, embora as crianças com Síndrome de Down, tenham demonstrado fraco desempenho nas tarefas de consciência fonológica, inferior ao desempenho das crianças sem Síndrome de Down, pertencentes ao grupo controle.

Capovilla (2002) discutiu o conceito de dislexia do desenvolvimento, analisando a hipótese de Déficit Fonológico segundo a qual o distúrbio no processamento fonológico é o principal aspecto prejudicado na dislexia. Analisou também evidências mais recentes sobre os tipos de dislexia do desenvolvimento que apontam a dislexia morfológica como um padrão de atraso na aquisição da linguagem escrita, enquanto a dislexia fonológica, de fato, possui características de um distúrbio. Ao mesmo tempo, a autora descreveu instrumentos para avaliação quantitativa e qualitativa da dislexia do desenvolvimento, assim como procedimentos para seu tratamento e prevenção, baseados em atividades de consciência fonológica e de ensino de correspondências grafo-fonológicas.

Ao avaliarem a dislexia do desenvolvimento em um aluno de 09 anos e 3 meses de uma escola pública de Campinas, Petsun, Ciasca e Gonçalves (2002) encontraram dificuldades específicas em leitura e em consciência fonológica.

Portugal e Capovilla (2002) avaliaram efeitos da perda auditiva sobre atraso da linguagem em 68 crianças de primeira série de uma escola pública de Goiânia. As crianças compuseram grupos controle e experimental e ambos foram avaliados em linguagem (vocabulário receptivo auditivo, consciência fonológica, discriminação auditiva), nota escolar e inteligência não verbal. Os achados apontaram relações positivas entre as variáveis investigadas.

### *2.3 Pesquisas Realizadas no Exterior*

Uma análise da literatura estrangeira forneceu evidências da proliferação dos estudos sobre metalinguagem e da diversidade dos objetos de estudo relacionados ao campo metalingüístico. Dito de outro modo, quando se utilizou o próprio termo “habilidades metalingüísticas”, como palavra-chave para buscar pesquisas na área, pôde-se encontrar estudos que investigaram habilidades metalingüísticas relacionadas às mais diferentes variáveis. Por exemplo, relacionadas ao bilingüismo, à língua materna, à alfabetização de adultos, às habilidades de leitura e de escrita e de compreensão de texto, ao jardim de infância, ao ensino secundário, à proficiência em um idioma, à metacognição. Encontrou-se também pesquisa dedicada ao estudo teórico sobre metalinguagem, bem como à apresentação de novas metodologias para estudar o conhecimento metalingüístico de crianças e adultos

(ABROMITIS, 1994; BYRNE, MEEK, EPPS, 1996; EVIATAR, IBRAHIM, 2000; GOMBERT, 1992, 1993; KARMILOFF-SMITH, 1993; LATHAM, 1998; MELACON, ZIARKO, 1999; PINTO, CORSETTI, 2001; ROTH, 1996; SHANKWEILER, 1996).

Apesar da diversidade de interesses relacionados às habilidades metalingüísticas, as relações entre metalinguagem e bilingüismo ou metalinguagem e aprendizagem de uma língua ou língua materna e, metalinguagem e habilidades de leitura e de escrita, pareceram ser as mais freqüentemente estudadas. Alguns dos estudos encontrados apresentaram caráter longitudinal, poucos se reportaram aos anos iniciais do primeiro grau.

A revisão de pesquisas realizadas no exterior permitiu algumas observações que possibilitaram um mapeamento de características que aparecem freqüentemente no campo do estudo da habilidade metafonológica. Apresentaremos algumas dessas características a seguir, ao passo em que também apresentaremos estudos que exemplificam os interesses de investigações existentes, com o objetivo de apontar tendências do panorama em habilidades metalingüísticas no exterior, desde a última década.

Em primeiro lugar, pode-se dizer que, muitas pesquisas fornecem evidências de que os resultados positivos e significativos encontrados entre consciência fonológica e habilidades intelectuais, bem como a quantidade de aspectos relacionados às influências do desenvolvimento metafonológico, ainda não estão suficientemente exploradas. Estes resultados têm influenciado pesquisadores, preocupados em compreender as dificuldades enfrentadas por crianças no processo inicial de alfabetização, no sentido de terem crescente interesse em investigar as relações entre consciência fonológica e habilidades de leitura e de escrita. Tal interesse tem incidido no que se poderia chamar de *verificação das relações entre habilidades metalingüísticas e o processo de alfabetização*.

No início da década de 1990 Gombert (1992, 1993), por exemplo, dedicou-se a estudos teóricos sobre a metalinguagem e de suas relações com as habilidades metacognitivas e metapragmáticas, buscando colocar em evidência características interessantes do campo metalingüístico e do estado atual de seu estudo. Os achados do autor demonstraram, entre outros resultados, que a manipulação da escrita mobiliza conhecimentos metalingüísticos não mobilizados oralmente de forma espontânea e, indicaram que, os estudos sobre os conhecimentos metalingüísticos e sobre a carga cognitiva que representa sua manipulação, relacionados aos diversos níveis de leitura e de escrita, precisariam ainda expandir-se.

Através de uma revisão da contribuição de várias habilidades da linguagem oral em relação ao desempenho em leitura precoce Roth (1996) encontrou que, ao passo que

consciência fonêmica foi o melhor preditor de habilidades de leitura precoce, habilidades metassintáticas são também freqüentemente responsáveis por variância significativa.

Shankweiler (1996) avaliou habilidades básicas em leitura, escrita e habilidades metalingüísticas de apoio em estudantes com e sem dificuldades na aprendizagem. Foi investigado também a contribuição de decodificar pseudopalavras e suas relações com as consciências fonológica e morfológica na escrita. Os resultados demonstraram que as diferenças individuais em compreensão de texto refletem a eficiência do processamento fonológico.

A pesquisa de Byrne, Meek e Epps (1996) examinou as relações entre habilidades de linguagem oral e de escrita em um estudo envolvendo 97 participantes de um programa de alfabetização de adultos. Um teste de habilidades metalingüísticas de habilidades semânticas TOWK (Test of Word Knowledge) foi utilizado. Uma relação significativa foi encontrada entre os escores totais do TOWK e os níveis de leitura dos sujeitos. Pós-testes aplicados em 22 dos sujeitos envolvidos no programa, aproximadamente 6 a 8 meses depois do teste inicial, sugeriram que alguns aspectos da linguagem oral bem como da leitura melhoraram.

Melacon e Ziarko (1999) examinaram a evolução de habilidades metalingüísticas de 46 crianças, falantes do francês, no período do jardim de infância até o final do primeiro grau. Foram avaliadas as relações entre as habilidades metalingüísticas (consciências fonológicas e sintáticas) e a compreensão de texto. Encontraram-se os resultados de que habilidades metalingüísticas progrediram significativamente e, consciência sintática no jardim de infância foi preditora de compreensão de texto no final do primeiro grau.

Pôde-se encontrar também na literatura a existência de estudiosos preocupados com as contribuições do conhecimento morfológico e da consciência fonológica em gêmeos pré-escolares e, em escolares crianças e/ou adultos estudantes do primeiro grau. A investigação sobre o desenvolvimento de consciência morfológica em chinês e /ou inglês apareceu com freqüência. De fato, uma variedade de livros tem sido produzida enfatizando contribuições de consciência fonêmica e morfológica para a alfabetização. Podem ser encontradas também indicações de publicações que discutem as bases teóricas da habilidade morfológica, bem como o papel da consciência morfológica na aprendizagem da leitura em diferentes línguas, entre outras, na língua chinesa e em crianças bilíngües do espanhol e do inglês. Os estudos de diferentes autores exemplificam essas tendências (BYRNE et al., 2002; KU, ANDERSON, 2003; LI, GAFFNEY, PACKARD, 2002; MOATS, 2000; OLLER, EILERS, 2002; MALCOLM, 2002; SCHWIEBERT, GREEN, MCCUTCHEN, 2002).

Em especial, no caso das pesquisas empíricas encontradas, os resultados demonstraram confiável influência genética em consciência fonológica, memória e aprendizagem e, significativa participação do ambiente em desenvolvimento morfológico, vocabulário e gramática, no que se refere a estudo com gêmeos. Achados sugeriram que a consciência morfológica desenvolve-se com o nível de escolaridade e parece fortemente relacionada à habilidade de leitura. Pesquisadores notaram que a aquisição de estudantes chineses de morfologia derivacional parece atrasar-se em relação à aquisição de regras compostas, as quais podem refletir a natureza da formação das palavras chinesas em que há muito menos derivativos que compostos em chinês.

Enfatizou-se que conhecimento morfológico contribui para o desempenho em leitura e em escrita indicando-o como preditor dessas habilidades. Entretanto, foi sugerida a necessidade de investir-se em estudo futuro a fim de determinar quais aspectos do desempenho em linguagem escrita são mais afetados por conhecimento morfológico e quando a morfologia começa a ter um papel de sucesso na leitura.

Ao ser examinada a habilidade de crianças para usar relações morfológicas elementares entre palavras como uma fonte de informação sobre a escrita de palavras, encontrou-se que ao passo que a fonologia tem um importante papel sobre a escrita precoce, crianças jovens podem também usar outras fontes de informação, incluindo certas relações morfológicas entre palavras.

Quando se buscou informações específicas sobre a avaliação da consciência fonológica, os estudos realizados no exterior geralmente apontaram correlações positivas e significativas entre esta habilidade e habilidades intelectuais. O estudo de Nelson, Benner e Gonzáles (2003), envolvendo uma meta-análise de 30 estudos, encontrou em achados de diferentes pesquisas a corroboração de relações significativas entre intervenções em alfabetização e consciência fonológica, esta última como uma característica do aprendiz que influencia o tratamento responsivo de intervenções em alfabetização inicial.

Hester e Hodson (2004) defendendo que o papel da consciência fonológica na decodificação de leitura inicial tem sido bem documentado, sugerem que a relação dessa habilidade com outros fatores que afetam a decodificação da leitura ainda precisa ser melhor investigada. Esses autores avaliaram a capacidade relativa da representação fonológica através da produção real da palavra, da repetição de não palavra e da manipulação fonológica. A contribuição da representação fonológica para decodificar leitura foi comparada à contribuição da memória de trabalho, da inteligência não-verbal e do vocabulário receptivo. Análises de regressão múltipla demonstraram que a tarefa de manipulação fonológica

complexa foi o que melhor explicou a maior parte da variância em decodificar leitura em relação às outras variáveis comparadas.

Malloy e Botzakis (2005) pareceram corroborar a evidência de interesse crescente sobre o estudo de consciência fonológica por parte de pesquisadores no campo da alfabetização, quando, ao reunirem relatórios estrangeiros de pesquisa em alfabetização apontam o interesse de chilenos, argentinos, brasileiros e colombianos, no estudo dos aspectos fonológicos da linguagem.

Apesar de apenas um dos relatórios reunidos indicar o estudo da consciência fonológica relacionado à alfabetização, ao menos dois outros entre os relatórios citados corroboram a idéia de interesse crescente em diferentes países no estudo dos problemas relacionados à aprendizagem inicial da leitura e da escrita. O primeiro relatório incluído neste documento é o de Marta Infante que relata o interesse crescente de profissionais chilenos em estudar fatores relacionados à leitura tais como consciência fonêmica, desenvolvimento fonológico e desenvolvimento narrativo.

O segundo relatório é o da Argentina Melina Porto e está voltado para a pesquisa no campo da educação do professor. O terceiro relatório é o da brasileira Claudia Cardoso-Martins e detalha os resultados de um outro relatório sobre aquisição na alfabetização, apresentado em Brasília em 2003. Este relatório informa que em resposta aos altos níveis de dificuldades na leitura em escolas públicas brasileiras, o Comitê em Educação e Cultura do Parlamento de Brasília comissionou um grupo de cientistas para escrever um relatório da condição dos níveis de aquisição da leitura e das práticas instrucionais de leitura. Foi também solicitado ao grupo de estudiosos que apresentassem propostas para ações políticas que visassem garantir que toda criança brasileira realizasse níveis adequados de desempenho em leitura nos anos escolares iniciais. No caso deste terceiro relatório vale mencionar que a autora faz parte do grupo de estudiosos brasileiros envolvido na pesquisa de habilidades metafonológicas, conforme citado no apontamento de pesquisas realizadas no Brasil no presente estudo.

O relatório final mencionado por Malloy e Botzakis (2005) foi o de Amparo Clavijo-Olarte que relata projetos de pesquisa em alfabetização os quais têm sido desenvolvidos por professores e estudantes graduados de universidades públicas na Colômbia.

Assim, a primeira observação apresentada indica que entre as habilidades metalingüísticas estudadas, o interesse pela consciência fonológica se sobressai nos estudos na área e necessita de maior aprofundamento em termos de investigação.

A segunda observação diz respeito à faixa etária das populações pesquisadas. Os estudos voltados para uma avaliação da consciência fonológica também apresentaram uma variação no que se referiu à faixa etária das populações investigadas – adultos e crianças - embora se pudesse notar uma grande concentração de estudos com pré-escolares e/ou crianças pré-alfabetizadas. Foy e Mann (2003), por exemplo, analisaram especificamente se aspectos da consciência fonológica dependem de exposição à alfabetização entre crianças de 4 a 6 anos de idade. Respostas de pais sobre o ambiente de alfabetização familiar foram comparados aos resultados de consciência de rima e de fonemas, vocabulário, conhecimento de letra e desempenho em medidas de capacidade ou de potência fonológica das crianças. Os resultados mostraram que um ensino enfocando em ambiente domiciliar alfabetizador e, exposição à comunicação relacionada à leitura estão diretamente associados com conhecimento de letras e vocabulário.

Já Wood (2004), questionando a idéia de que crianças necessitam ser expostas à instrução alfabética antes de poderem desenvolver consciência fonológica, especialmente consciência fonêmica, examinou se dois grupos de pré-escolares, crianças pré-alfabetizadas que diferiam em seu conhecimento de nomes de letras também difeririam em seus níveis de consciência fonológica. O desempenho posterior das crianças em medidas de idade escolar, leitura e escrita também foram comparados. Os resultados indicaram que não houve diferenças significativas em consciência fonológica e alfabetização entre os dois grupos de crianças avaliados.

Ainda para demonstrar a preocupação em estudar crianças bem jovens investigadas em pesquisas sobre consciência fonológica, pode ser citado o estudo de Levy et al. (2006). Estes pesquisadores investigaram 474 crianças na idade de 48 a 83 meses em medidas de consciência fonológica e habilidades de leitura precoce. Os pais das crianças completaram um questionário sobre as experiências domiciliares de alfabetização utilizadas. Resultados demonstraram desenvolvimento sistemático no entendimento das crianças de convenção escrita e fala e ortografia inglesa. Análises dos resultados indicaram que conhecimento para escrever foi relacionado à habilidade de leitura precoce, independentemente da variância devido à idade e à consciência fonológica.

No que se referiu à população de adultos, Jimenez e Venegas (2004), investigaram a importância relativa da complexidade da estrutura silábica e diferenças em tarefas em medir a consciência fonológica em adultos com baixo desempenho em alfabetização. Os dados indicaram que a complexidade da estrutura silábica realmente descreveu melhor a construção da consciência fonológica em adultos com baixo desempenho em alfabetização.

Desse modo, as pesquisas de Foy e Mann (2003), Levy et al. (2006) e Wood (2004), não apenas exemplificaram o interesse de produções preocupadas com a avaliação da consciência fonológica, como já referido na primeira observação, mas também corroboraram os estudos de Santos e Maluf (2007) a respeito do interesse de pesquisas no âmbito da consciência fonológica com pré-escolares.

A terceira observação relaciona *bilingüismo e consciência fonológica*. O interesse em estudos envolvendo bilíngües, crianças do jardim de infância ou ainda proficiência em uma habilidade intelectual ou em uma língua e, avaliação de habilidades de leitura em crianças de línguas com estruturas fonológicas semelhantes e suas relações com a consciência fonológica também aparece com grande frequência (ABU-RABIA, 2004; EVIATAR, IBRAHIM, 2000; GORMAN, GILLAM, 2004; GOSWAMI, ZIEGLER, RICHARDSON, 2005; GURON, LUNDBERG, 2003; LATHAM, 1998; LOIZOU, STUART, 2003; LOPES, GREENFIELD, 2006; PINTO, CORSETTI, 2001). Discutindo as vantagens do bilingüismo para o desenvolvimento cognitivo, Latham (1998) confirmou que alguns especialistas sustentam relação positiva entre bilingüismo e consciência metalingüística. Entretanto o autor reconheceu que esta visão não é universalmente aceita e que a natureza desta interação é ainda desconhecida.

Pinto e Corsetti (2001) investigaram o efeito da instrução de Esperanto nas habilidades metalingüísticas de dois grupos de estudantes da escola secundária. O estudo indicou que o grupo que estudou Esperanto por um ano escolar inteiro obteve melhor resultado em testes desenvolvidos independentemente da habilidade metalingüística em comparação com o grupo controle. Resultados sugeriram que o ensino de Esperanto realça habilidades metalingüísticas em geral.

Guron e Lundberg (2003) investigaram proficiência em leitura usando uma bateria de habilidades fonológicas em uma classe de suecos. Encontraram que dada exposição suficiente à línguas majoritárias, é possível avaliar uma série de habilidades fonológicas entre falantes de línguas minoritárias usando a mesma bateria de tarefas utilizada para falantes nativos.

Loizou e Stuart (2003) examinaram níveis comparados de consciência fonológica em monolíngües e bilíngües do Inglês e do Grego na idade de 05 anos. Os resultados mostraram que crianças bilíngües do grego-inglês sobre-desempenharam-se em relação às crianças monolíngües do inglês, entretanto esse padrão não foi replicado em relação à comparação de bilíngües do inglês-grego e monolíngües do grego. Os resultados dessa pesquisa estiveram de acordo com as sugestões de que a aprendizagem para ler em línguas alfabéticas promove um certo nível de consciência fonológica.

Abu-Rabia (2004) pesquisou erros de leitura cometidos por 34 etíopes aprendizes de hebreu. A habilidade dos participantes para ler em hebreu foi considerada pobre depois de viver em Israel por sete anos. Os erros de leitura foram analisados indicando um tipo de leitura fonológica de erro dominante.

Partindo do princípio de que dentro das línguas alfabéticas a consistência escrita-som pode diferir enormemente, Goswami, Ziegler e Richardson (2005) observaram que embora as línguas inglesa e alemã possuam estrutura fonológica e ortográfica semelhante, elas não o são assim no que se refere a sua consistência. No inglês, por exemplo a letra “a” pode ter diferentes pronúncias em diferentes palavras, enquanto que a letra “a” em alemão mantém sempre a mesma pronúncia. A partir daí, os autores avaliaram a hipótese de que anterior a alfabetização, a representação fonológica em crianças inglesas e alemãs poderia ser similares devido à estrutura fonológica similar entre as duas línguas. Os pesquisadores compararam consciência fonológica em rima e níveis de fonema em pré-leitores e leitores iniciantes em inglês e alemão e encontraram efeitos de desenvolvimento similares em pré-leitores, mas efeitos diferenciais para as crianças que freqüentavam o primeiro ano de instrução de leitura.

Lopes e Greenfield (2006) examinaram as relações entre habilidades de linguagem oral e habilidades de consciência fonológica em 100 falantes do espanhol como ponto de partida para essas crianças aprenderem o inglês. Resultados sugeriram o fortalecimento da linguagem e habilidades metalingüísticas dessas crianças em sua primeira língua como uma ferramenta para a aquisição posterior de habilidades de alfabetização no inglês.

A quarta observação tem a ver com *a oferta de programas de intervenção em consciência fonológica*. Assim como em estudos realizados no Brasil, o interesse em utilizar programas de terapia e/ou de intervenção em consciência fonológica e o interesse em realizar estudos de caráter longitudinal se mostrou presente em nível estrangeiro. Vários resultados de pesquisa foram encontrados fornecendo evidências de que programas de intervenção baseados em consciência fonológica melhoram o desempenho da habilidade de consciência fonológica e geram implicações positivas sobre as habilidades de leitura e de escrita.

Aram e Biron (2004) compararam dois tipos de intervenção. Uma intervenção enfocando em linguagem e leitura de livro de história e a outra intervenção enfocando em habilidades alfabéticas e escrita. Foram estudados 71 pré-escolares na idade de 3 a 5 anos, sendo que desses, 24 participaram de um grupo controle. As crianças foram avaliadas no início e no final de um ano escolar em consciência fonológica, escrita de palavra, conhecimento de letra, consciência ortográfica, compreensão oral, vocabulário e conhecimento geral. Os resultados demonstraram que crianças nos dois programas de

alfabetização progrediram significativamente mais que o grupo controle em consciência fonológica e consciência ortográfica.

A investigação de Savage e Carless (2005) buscou demonstrar se assistentes de apoio da aprendizagem escolar podem promover desempenho por meio de intervenções fônicas, uma vez em que há evidências de que pesquisadores treinados, utilizando esse mesmo método, promovem escrita e leitura precoce. Participaram do estudo 04 grupos de crianças de 06 anos de idade com baixo desempenho em leitura. Foram brevemente treinados assistentes de apoio da aprendizagem escolar a fim de administrarem um programa fônico e um programa baseado em rima e fonema durante 09 semanas. O pós-teste revelou que todas as crianças do grupo de intervenção foram melhores decodificadores e demonstraram melhor consciência fonológica e melhor conhecimento som-letra que o grupo controle. O grupo que participou do programa baseado em fonema teve melhor conhecimento som letra que o grupo da outra intervenção. Foi demonstrado que assistentes de apoio da aprendizagem escolar treinados podem realizar efetivo programa preventivo precoce para dificuldades na alfabetização.

Objetivando examinar a efetividade de terapia em consciência fonológica, Denne et al. (2005) trabalharam com 20 crianças, entre 5 e 7 anos de idade com dificuldades fonológicas expressivas. As crianças foram divididas aleatoriamente em grupo tratado e não tratado, isto é, grupo submetido e não submetido à terapia. As crianças tratadas foram subdivididas em três grupos e receberam 12 horas de terapia. Atividades de pré e pós-teste foram utilizadas para monitorar o progresso das crianças em consciência fonológica, alfabetização e produção do discurso. Os dois grupos (tratado e não tratado) foram comparados e o grupo tratado obteve ganhos significativamente maiores em consciência fonológica. Entretanto, não houve diferenças significativas entre os dois grupos em relação à alfabetização e produção de discurso.

Nelson, Benner e Gonzales (2005) investigaram os efeitos de uma intervenção pré-leitora, preventiva, intensiva e coesiva em consciência fonológica, leitura de palavra e habilidades de nomeação rápida em crianças com risco de distúrbio emocional e problemas na leitura. Participaram da pesquisa 36 crianças distribuídas aleatoriamente em grupos controle e experimental. As crianças do grupo experimental receberam 25 lições voltadas para ensinar às crianças habilidades de pré-leitura fundamentais, isto é, habilidades de consciência fonológica e de identificação de letra. As crianças do grupo experimental mostraram melhora estatisticamente significativa em suas consciência fonológica, leitura de palavra e habilidades de nomeação rápida em relação às crianças do grupo controle. As análises indicaram que um

número relativamente pequeno de crianças do grupo experimental falhou em mostrar ganhos satisfatórios em consciência fonológica.

A pesquisa de Pogorzelski e Whendal (2005) propôs-se a examinar o papel das habilidades do processo fonológico quando utilizadas para auxiliar leitores de pouco progresso e mais velhos a desenvolver habilidades de alfabetização. Foi defendido que a dificuldade na leitura é melhor entendida por um modelo contínuo onde as dificuldades em leitura são influenciadas por dois fatores causais maiores, habilidade fonológica e qualidade do ambiente de aprendizagem de alfabetização.

Intensificando as pesquisas de caráter longitudinal e voltadas para programas de terapia, bem como para a investigação de crianças com desordem isolada da fala, Heskeht (2004) re-avaliou 35 crianças que haviam participado em um programa de terapia anterior e haviam concordado em serem avaliadas futuramente em sua fala e suas habilidades de alfabetização e linguagem. As crianças inicialmente tinham sido avaliadas nas idades de 3,6 e 5 anos e possuíam diagnóstico de desordem na fala de moderada à severa. Os resultados da avaliação posterior deram evidências de que, como grupo, as crianças fizeram bons progressos na fala e demonstraram desenvolvimento em alfabetização e consciência fonológica de acordo com o esperado para a idade. Um pequeno número de crianças apresentou atraso em alfabetização e consciência fonológica. A consciência fonológica foi melhor preditora de desempenho em alfabetização e, terapias em linguagem se apresentaram como fontes confiáveis de desempenho em alfabetização precoce da maioria de crianças com desordem isolada da fala.

Na linha dos estudos longitudinais, Stainthorp e Hughes (2004) realizaram um estudo de caso com uma criança que foi auto-didata na leitura antes de ir à escola. A criança estudada tornou-se hábil em leitura aos 5 anos e 4 meses, sendo que avaliada aos 6, 7 e 11 anos continuou a mostrar alto nível de habilidade em todos os níveis de habilidade de alfabetização. Conforme indicado por esses pesquisadores, os resultados de seu estudo são contrastantes com recentes estudos de caso em que muitos leitores precoces mostraram pobres níveis de consciência fonológica e que foram incapazes de falar em uma idade precoce.

A pesquisa de Nathan et al. (2004) dedicou-se a avaliação de um estudo longitudinal do desenvolvimento de alfabetização precoce de 47 crianças com dificuldades na fala, nas idades de 4 a 7 anos. Dessas crianças, 19 com dificuldades específicas na fala foram comparadas com 19 crianças com dificuldades na linguagem e na fala e, com 19 crianças consideradas normais as quais constituíram um grupo controle. Uma análise relacionando discurso precoce, linguagem e habilidades de alfabetização, mostraram que a habilidade de

linguagem de pré-escolares foi um único preditor de consciência fonêmica aos cinco anos e oito meses. A habilidade de linguagem de pré-escolares junto com habilidades de leitura precoce predisseram efeitos em alfabetização. Desde que os efeitos de consciência fonêmica foram controlados, nem a percepção da fala nem o processo de produção do discurso predisseram variação em habilidade de alfabetização.

Leitão e Fletcher (2004) objetivaram acompanhar o processo fonológico e as habilidades de alfabetização de um grupo de crianças na idade de 05 e 06 anos, com deficiência específica de linguagem, em seu primeiro ano escolar. Em estudo anterior, houve evidências de uma relação entre deficiência em linguagem caracterizada pela presença de processos de erros não desenvolvimentais e consciência fonológica mais fraca nos dois ou três primeiros anos escolares. Foi hipotetizado que o efeito desta relação continuaria a ser aparente se os estudantes chegassem aos estágios finais da escola primária. Neste estudo, foram reavaliados 14 estudantes em processo fonológico e habilidades de escrita e leitura até as idades de 12 e 13 anos. As crianças com uma classificação original de erros de linguagem não desenvolvimentais desempenharam-se significativamente menos que aquelas crianças com uma classificação inicial de erros desenvolvimentais em consciência fonológica e medidas de compreensão de leitura.

Cheung e Chen (2004) replicaram o efeito de que a experiência ortográfica precoce modifica a consciência fonológica e, além disso, demonstraram que o processo de discurso oral variou entre leitores vindos de diferentes níveis de alfabetização. Participaram do estudo falantes de cantonês-chinês. Os achados sugeriram um papel ativo da experiência ortográfica em modelar a consciência fonológica.

Uma novidade no campo de pesquisas longitudinais sobre consciência fonológica pareceu ser o da verificação de relações entre esta habilidade e processos motivacionais. Lepola et al. (2005) realizaram um estudo longitudinal de dois anos, examinando as relações entre conhecimento da letra, consciência fonológica, nomeação rápida e orientação de tarefa. Caminhos motivacionais lingüísticos foram traçados do jardim de infância ao primeiro grau por meio de uma modelagem de equação estrutural. Participaram da pesquisa 100 falantes não leitores. Os resultados mostraram que orientação à tarefa e consciência fonológica predisseram conhecimento da letra aos 05 e 06 anos e subseqüentemente aos 6-7 anos. Controladas a nomeação rápida e a consciência fonológica, a orientação da tarefa contribuiu apenas para predizer a competência de leitura da palavra sugerindo que fatores lingüísticos e motivacionais estão ambos em serviço quando as crianças enfrentam crescimento gradual das demandas de aprendizagem para ler e escrever no primeiro grau.

Além do caráter longitudinal de vários estudos sobre habilidade metafonológica, análises genéticas também têm sido relacionadas à consciência fonológica.

Byrne et al. (2005) conduziram análises genéticas relacionando nomeação rápida, consciência fonológica, escrita e leitura de crianças no jardim de infância. A amostra de participantes deste estudo foi composta de 172 pares de monozigotos e 153 pares de dizigotos, crianças gêmeas do jardim de infância dos Estados Unidos e da Austrália. Leitura, consciência fonológica e nomeação rápida no jardim de infância mostrou efeitos substanciais de genes e efeitos modestos de ambiente compartilhado. A escrita foi influenciada por genes e igualmente pelo ambiente. Análises, em nível longitudinal, demonstraram que os mesmos genes afetaram consciência fonológica na pré-escola e no jardim de infância. Os autores defenderam que, na pré-escola conhecimento de escrita e consciência fonológica compartilham uma fonte de influência genética a qual afeta leitura e escrita no jardim de infância.

Assim como no caso brasileiro, algumas publicações apresentaram-se como *discussão teórica oferecendo aos leitores informações sobre como podem utilizar-se de programas de alfabetização em nível de intervenção*, tomando como base a consciência fonológica ou sugestões que visem a construção e edificação ou a facilitação do desenvolvimento desta habilidade. Também é presente na literatura publicações que apresentam instrumentos de avaliação de habilidades de alfabetização precoce básica que envolvem subtestes de consciência fonológica, o que denota uma expectativa de relação significativa entre alfabetização e habilidade metafonológica. Neste grupo de produções podem ser citados os estudos de Allor e McCathren (2003), Gordinier e Foster (2004), Justice e Pullen (2003), Pullen e Justice (2003), Witte-Townsend e Whiting (2003) e Woods (2003).

Investir na busca de pesquisas, em nível de produções estrangeiras, utilizando os termos conhecimento metalingüístico e crianças possibilitou encontrar ainda estudos que enfatizaram: a análise das relações entre crianças com algum tipo de deficiência lingüística e metalinguagem; sugestões oferecidas para ensinar crianças com prejuízo auditivo a ler e a escrever e a aumentar o conhecimento metalingüístico dessas crianças e; a utilização de método diversificado para aumentar o conhecimento metalingüístico de crianças, como desenhos. Situação que constituiu a quinta observação desta parte do estudo (ANDREWS, AKAMATSU, 1993; MARINELLE, JOHNSON, 2002; MCKAY, KENDRICK, 2001).

O estudo de Andrews e Akamatsu (1993) ofereceu sugestões para ensinar crianças jovens, que tinham prejuízo auditivo ou deficiência auditiva, a ler e a escrever. As estratégias apresentadas enfatizaram a importância de fazer relação explícita com os sinais, ajudando

crianças a entender que nem sempre há uma correlação perfeita de um sinal para uma palavra, aumentando o conhecimento metalingüístico dos estudantes e a compreensão referente à construção das habilidades de leitura e escrita.

Mckay e Kendrick (2001) usaram desenhos de crianças sobre leitura e escrita para prover valiosos discernimentos do conhecimento metalingüístico que crianças têm sobre a alfabetização, incluindo suas crenças sobre si e sobre outros como usuários da linguagem. A arte das crianças foi colocada como uma fonte de “insight” ou de discernimento na natureza e desenvolvimento da alfabetização.

Marinelle e Johnson (2002) investigaram 15 crianças com prejuízo lingüístico. A essas crianças foi pedido para definir 10 substantivos comuns. Crianças que tinham prejuízo ou déficit lingüístico obtiveram resultados significativamente menores que crianças de linguagem com desenvolvimento típico, para ambas forma e conteúdo. Resultados sugeriram que acesso léxico e/ou falta de conhecimento metalingüístico foram causas potenciais para resultados menores obtidos por crianças com prejuízo específico da linguagem.

Embora alguns dos estudos encontrados e citados nesta parte do trabalho possam ter propostos avaliação do desempenho em habilidades metafonológicas e metassintáticas, concomitantemente, a revisão da literatura conduziu a formulação da seguinte questão: o que se pode dizer especificamente sobre a consciência sintática?

Uma revisão de estudos no campo da consciência sintática demonstrou que esta habilidade metalingüística parece ser investigada em menor escala, quando comparada à investigação do campo metafonológico. Os achados estrangeiros nem sempre são consensuais no que se refere às relações entre consciência sintática e habilidades intelectuais. Entretanto, alguns desses achados parecem corroborar resultados encontrados em pesquisas brasileiras afirmando, por exemplo, relações significativas entre consciência sintática e habilidades de leitura e de escrita e entre desempenho em habilidade sintática e a idade e/ou escolaridade.

Henderson e Jackson (1991) documentaram um estudo de caso sobre a emergência da alfabetização em leitores extremamente precoces com as idades de 2,7 e 3,2 anos. Resultados demonstraram que enquanto o sujeito apresentou baixo desempenho em consciência fonológica e outras habilidades metalingüísticas, sua leitura e uso espontâneo da linguagem tiveram baixa realização ou baixo desempenho em alguns tipos de consciência de palavras no interior de padrões e sons. Houve somente uma relação modesta entre leitura precoce e desenvolvimento semântico.

Ao realizar uma revisão de pesquisas sobre linguagens oral e escrita, Rowe (1992) encontrou que o entendimento sintático melhora com a idade; A complexidade sintática e

semântica foram considerados indicadores de amadurecimento ou de desenvolvimento em escrita.

No seio das publicações que reúnem discussões de diferentes pesquisadores sobre linguagem, podem ser encontradas pesquisas que se dedicaram à comparação de aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos das habilidades de linguagem, bem como discussões das influências lexicais e semânticas nos processos sintáticos (FOWLER, 1995).

Dois grupos de crianças com idades de 05, 06 e 07 anos foram avaliadas por Ferreira e Morrison (1994), para determinar conhecimento metalingüístico de matéria sintática de uma sentença. Os pesquisadores encontraram que crianças de 05 anos de idade tiveram dificuldade para repetir as matérias mais extensas e pronominais. A habilidade para isolar pronomes melhorou com a idade e a habilidade para identificar matérias mais extensas melhorou com o aumento da escolaridade.

Nation e Snowling (2000) avaliaram habilidades de consciência sintática em crianças com boa e má compreensão de leitura. As crianças foram emparelhadas por idade, habilidades de decodificação e habilidades não verbais. Maus compreendedores tiveram menor desempenho que os leitores normais e o desempenho de ambos os grupos foi influenciado pela complexidade sintática e ambigüidade semântica das sentenças.

O estudo de Abu-Rabia e Siegel (2003) sobre habilidades de leitura em três ortografias de crianças árabes-israelenses falantes de inglês, hebreu e árabe obteve o seguinte resultado: encontrou relações significativas entre a aquisição de habilidades de leitura de pseudopalavras e palavras, memória de trabalho e consciência sintática em três línguas de um grupo de estudantes na idade de 14 e 15 anos.

Abu-Rabia, Share e Mansur (2003) investigaram a identificação de palavra em Árabe e processos cognitivos em leitores de nível normal e desabeis na leitura de uma mesma idade cronológica e o mesmo nível de leitura em leitores normais mais jovens. Os resultados indicaram deficiências significativas em morfologia, memória de trabalho e processo visual e sintático, com severas deficiências em consciência fonológica.

Lefrancois e Armand (2003) investigaram o papel das consciências sintática e fonológica em crianças de 09 a 11 anos que eram falantes de espanhol e aprendizes do francês. Foi encontrado que tarefas fonológicas em segunda língua explicam melhor a decodificação. O reconhecimento ou a identificação da palavra através da via visual foi melhor explicada por habilidade correspondente na primeira língua. A compreensão da sentença foi melhor explicada pela competência oral na segunda língua e a compreensão de texto é melhor explicada pela habilidade na primeira língua.

Apesar de não apresentar a mesma extensão que os estudos sobre as habilidades metafonológicas, a preocupação em estudar as relações entre consciência sintática, dificuldades em leitura e aprendizes de uma segunda língua continuou a aparecer mais recentemente (LIPKA; SIEGEL; VUKOVIC, 2005).

#### *2. 4 Algumas Considerações sobre os Resultados Encontrados*

De acordo com as pesquisas encontradas, o sucesso escolar dos alunos no processo inicial de alfabetização tem-se mostrado estreitamente relacionado ao desempenho em habilidades metalingüísticas. Ocorre, entretanto, que embora existam evidências da necessidade de produção de estudos em nível de intervenção, tanto no caso brasileiro como no caso estrangeiro, uma parte considerável de pesquisas no campo metalingüístico tem privilegiado a produção de estudos em nível de avaliação e correlação de variáveis mais do que os estudos em nível de intervenção. Assim, pode se dizer que são pouco numerosos os estudos existentes que se propõem a analisar efeitos de intervenção.

Além disso, quando propostas de intervenção são publicadas, estas aparecem mais em nível preventivo, com crianças pré-escolares ou que se encontram no primeiro ano de alfabetização, do que em nível de recuperação estendendo-se à crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, condição que justificou a realização do presente estudo.

Notou-se, entre as pesquisas citadas, que estudos estrangeiros expandem suas pesquisas a estudantes secundaristas enquanto estudos brasileiros fornecem evidências de estarem mais concentrados em pré-escolares com uma certa inclinação para séries iniciais do ensino fundamental. Entretanto, tanto em nível nacional como em nível estrangeiro ainda são poucos numerosos os estudos que se referem aos anos iniciais da escola fundamental.

O estudo do bilingüismo é freqüente ou é uma característica marcante na literatura produzida no exterior. Aparentemente, defender a hipótese ou o resultado de que a exposição a duas línguas influencia o desenvolvimento metalingüístico, assemelha-se à idéia de uma visão interativa em que a aprendizagem e as habilidades metalingüísticas influenciam-se mutuamente.

Algo de comum entre os estudos encontrados, tanto no exterior quanto no caso brasileiro, é a idéia de que entre as habilidades metalingüísticas estudadas tem havido grande destaque para a habilidade metafonológica. No entanto, o estudo de diferentes habilidades metalingüísticas em uma mesma pesquisa, a fim de possibilitar a avaliação de implicações ou de influências dos resultados de uma habilidade metalingüística sobre uma outra habilidade

deste campo de estudo, em especial, no caso da pesquisa de escolares do ensino fundamental, constitui-se uma novidade, isto é, ainda não é uma proposição suficientemente explorada.

No que se refere às habilidades intelectuais avaliadas no contexto das habilidades metalingüísticas, a leitura e a escrita aparecem, muitas vezes, concomitantemente.

Como já mencionado, embora sejam amplamente realizados os estudos sobre habilidades metalingüísticas, algumas pesquisas fornecem evidências de que os estudos sobre metalingüística ainda necessitam ser melhor explorados no que se refere a falantes do português brasileiro. Vale enfatizar que, por exemplo, Capovilla e Capovilla (2000) voltaram-se para o estudo de uma intervenção com crianças brasileiras, mas não consideraram atrasos em habilidades metafonológicas associados a outra habilidade metalingüística, além do que, nesta pesquisa os autores trabalharam apenas com sujeitos de 1ª série. Em estudo anterior, também relativo à intervenção, Capovilla e Capovilla (1997) estudaram alunos de 2ª séries, porém novamente buscaram analisar apenas uma habilidade metalingüística, a habilidade metafonológica.

Barrera (2003) estudou simultaneamente mais de uma habilidade metalingüística em crianças do ensino fundamental, mas também não propôs intervenção baseada em habilidades metalingüísticas, preocupando-se especificamente com questões específicas do âmbito da avaliação de algumas dessas habilidades. Por sua vez, Santos e Maluf (2004) propuseram um programa de intervenção em habilidade metafonológica, mas estiveram voltadas para o estudo de pré-escolares e se concentraram apenas sobre uma única habilidade metalingüística.

Ainda no que se referiu ao estudo de habilidades metassintáticas, Guimarães (2003) reconheceu que o número de pesquisas considerando a relação entre consciência sintática, leitura e escrita é bastante reduzido em relação aos estudos em português.

Assim, nenhuma pesquisa encontrada assemelhou-se à estrutura do presente estudo, visto que este buscou não apenas intensificar e aprofundar os estudos no campo metalingüístico, mas elaborar e aplicar um programa de intervenção que envolveu mais de uma habilidade metalingüística simultaneamente, com o objetivo de ajudar crianças dos anos iniciais do ensino fundamental a superar as dificuldades enfrentadas durante o processo inicial de alfabetização em leitura e escrita.

### 3. Problema, Objetivos e Hipóteses

#### 3.1 Problema

De acordo com resultados encontrados na revisão da literatura do presente estudo, as relações entre habilidades metalingüísticas e o processo de alfabetização ainda precisam ser aprofundadas. Do mesmo modo, os estudos sobre intervenção, com falantes do português brasileiro, ainda são pouco numerosos.

Esses resultados, não apenas justificam a produção de novos estudos que possibilitem replicar as relações já encontradas, mas também permitem que novos estudos possam explorar dimensões específicas das relações entre habilidades metalingüísticas e alfabetização, ainda não satisfatoriamente exploradas. Estes são os casos da verificação da viabilidade e da eficácia de um programa de intervenção voltado para o treinamento de mais de uma habilidade metalingüística simultaneamente e; da verificação da eficácia de um programa de intervenção, de treinamento em habilidades metalingüísticas, em crianças nos primeiros anos de alfabetização em escrita, no ensino fundamental.

Assim, no que diz respeito à aquisição da leitura e da linguagem escrita, foram elaboradas algumas questões que compõem o problema do presente estudo. Pergunta-se:

- Uma intervenção com atividades voltadas para a conscientização dos aspectos formais e estruturais da linguagem, com vistas ao desenvolvimento de diferentes habilidades metalingüísticas -consciência fonológica e consciência sintática-, favorece a aquisição de habilidades de leitura e de escrita em crianças, das séries iniciais do ensino fundamental?
- Como se apresentam as habilidades metalingüísticas - metafonológicas e metassintáticas - em um grupo de crianças de 2ª série do ensino fundamental?
- Que efeitos têm uma intervenção com atividades voltadas para a conscientização dos aspectos formais e estruturais da linguagem sobre o desenvolvimento de habilidades metafonológicas e metassintáticas?

#### 3.2 Objetivos

3.2.1 Investigar a influência de um programa de intervenção, baseado em atividades voltadas para o domínio dos aspectos formais e estruturais da linguagem, com vistas ao desenvolvimento de habilidades metalingüísticas, quais sejam, a consciência fonológica e

consciência sintática, sobre o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita em crianças nas séries iniciais do ensino fundamental.

3.2.2 Fornecer subsídios na área da alfabetização que possam ser utilizados na prática docente para a aquisição de habilidades de linguagem escrita no ensino fundamental.

### *3.3 Hipóteses*

3.3.1 Uma intervenção com atividades voltadas para o desenvolvimento das habilidades metafonológicas e metassintáticas terá como efeito avanços significativos na aquisição de habilidades de leitura e de escrita.

3.3.2 Uma intervenção com atividades voltadas para o desenvolvimento das habilidades metafonológicas e metassintáticas terá como efeito avanços significativos na aquisição e no desenvolvimento dessas mesmas habilidades.

3.3.3 Crianças com atrasos na aquisição da linguagem escrita na 2ª série do ensino fundamental apresentam baixo desempenho nas habilidades metafonológicas.

3.3.4 Crianças que se encontram na 2ª série do ensino fundamental e apresentam baixo desempenho em linguagem escrita também apresentam atrasos no desenvolvimento de habilidades metassintáticas.

3.3.5 Crianças que se encontram na 2ª série do ensino fundamental, com defasagem idade/série (09 anos ou mais), apresentam atrasos na aquisição da linguagem escrita, no desenvolvimento das habilidades metafonológicas e metassintáticas e serão beneficiadas pelo programa de intervenção.

## 4. Método

### 4.1 Delineamento

Este estudo tem um delineamento do tipo experimental realizado com um grupo experimental e um grupo controle, em três fases: pré-teste e pós-teste para todos os participantes e intervenção para o grupo experimental em sala de aula.

### 4.2 Local e Participantes

A pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal na cidade de Campinas no ano letivo de 2006. O bairro em que se localiza a escola é periférico, está situado na região norte da cidade e possui sérios problemas de infra-estrutura básica. A escola atende alunos provenientes de mais de 20 ocupações nas quais muitos moradores não usufruem água encanada, energia elétrica, pavimentação ou coleta de lixo. Há também precariedade nos atendimentos nos centros de saúde e na oferta de espaços e programas de lazer.

Participaram da pesquisa 44 alunos de ambos os sexos, de 2ª séries do ensino fundamental. Os sujeitos da pesquisa foram originários de duas classes regulares nas quais as crianças apresentavam diversidades em termos de desempenho no processo de alfabetização. Algumas já dominavam o sistema alfabético de escrita, mas muitas delas ainda não tinham este domínio.

A fim de selecionar os participantes da pesquisa, crianças com menor número de acertos em escrita, um pré-teste de avaliação em escrita – ditado de palavras – foi aplicado coletivamente às crianças de quatro turmas de 2ª séries que havia na escola. Permaneceram como sujeitos da pesquisa as duas turmas que apresentaram os menores rendimentos nessa tarefa. Apesar de essas duas turmas serem as que obtiveram os menores rendimentos em escrita de palavras, os grupos não eram equivalentes em termos de resultados. Por assim ser, a uma dessas turmas foi atribuída aleatoriamente a condição de grupo controle e à outra turma a condição de grupo experimental. Essas crianças participaram das demais provas do pré-teste da pesquisa propriamente dito – tarefa de aplicação coletiva de escrita de palavras e de frases, tarefa de aplicação individual de leitura, e tarefas de aplicação individual de habilidades metalingüísticas, consciência fonológica e consciência sintática.

A escolha da série ocorreu em função dos resultados obtidos anteriormente através de um estudo preliminar. Para coletar informações sobre a escrita das crianças em relação à série

em que se encontravam no ensino fundamental, foi realizado um estudo preliminar de desempenho na escrita, ao final do ano letivo de 2004. Participaram desse estudo preliminar 394 alunos, de ambos os sexos, distribuídos em 14 classes de 1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> séries.

Foram objetivos do estudo preliminar: conhecer habilidades e dificuldades das crianças na escrita de palavras; verificar por comparação transversal a escrita de alunos das séries iniciais do ensino fundamental e possibilitar a seleção da série dos participantes no programa de intervenção da presente pesquisa.

Os resultados desse estudo preliminar mostraram uma enorme dispersão entre as turmas de uma mesma série, bem como entre as crianças de uma mesma classe. Esta dispersão em nível de desempenho pareceu ser ainda maior entre as crianças da primeira e da segunda séries. Visto que as crianças das segundas séries já haviam iniciado o processo de alfabetização há, no mínimo, quase dois anos ou mais, em casos de históricos de retenção, estes resultados – as dificuldades enfrentadas pelas crianças nessa série, bem como o tempo de escolarização no ensino fundamental - justificaram a escolha de crianças da 2<sup>a</sup> série como participantes da presente pesquisa e deram suporte à realização do programa de intervenção.

#### *4.3 Instrumentos e Procedimentos*

##### *4.3.1 Pré-teste*

###### *4.3.1.1 Tarefas de Escrita e de Leitura*

T1: Escrita de palavras e de frases (tarefas utilizadas no Anexo 01 – aplicação coletiva);

T2: Leitura de frases (protocolo de aplicação e tarefa utilizada no Anexo 01 – aplicação individual).

###### *Escrita de Palavras*

Para avaliar a habilidade de escrita em uma tarefa de escrita de palavras, sob forma de ditado, foram utilizadas palavras de uma lista experimental de palavras reais elaborada por Pinheiro (1994) e utilizada, por Guimarães (2003), de forma adaptada, em seu estudo com crianças de séries iniciais do ensino fundamental.

O instrumento utilizado por Guimarães (2003) constitui-se de dois conjuntos (A e B), cada um contendo 18 palavras reais, distribuídas entre palavras regulares e irregulares de alta e baixa frequência de ocorrência. No pré-teste do presente estudo foi utilizado apenas o conjunto A.

### *Material*

Para a tarefa de escrita de palavras: utilizou-se um total de 18 palavras que compõe o conjunto A.

*Conjunto A:* festa, papai, chuva, vila, cabras, batalha, casa, galinha, pássaro, nora, empada, usam, hoje, feliz, amanhã, boxe, açude, hino.

### *Procedimento de Aplicação*

A tarefa de escrita de palavras foi realizada sob forma de ditado de 18 palavras reais que constituem o conjunto “A”. A aplicação foi coletiva e ocorreu em uma mesma sessão. A ordem das palavras, determinada por sorteio, foi a mesma para os grupos controle e experimental. O pesquisador entrega um protocolo de resposta para cada criança, diz que serão ditadas algumas palavras e solicita que as crianças escrevam, do modo como sabem, as palavras que serão ditadas.

Ordem das palavras ditadas, no conjunto A, determinada por sorteio:

Conjunto A: Empada; Galinha; Chuva; Amanhã; Hoje; Casa; Papai; Nora; Cabras; Festa; Açude; Feliz; Boxe; Batalha; Vila; Hino; Usam; Pássaro.

### *Procedimento de Análise*

A fim de analisar as escritas de palavras foram consideradas 05 categorias ordinais para classificação das escritas das crianças, isto é, a pontuação atribuída a cada palavra variou de 0 a 4. A pontuação máxima que poderia ser obtida pela criança era, portanto de 72 pontos<sup>4</sup>, de acordo com os critérios das categorias abaixo relacionadas:

---

<sup>4</sup> 72 pontos = 18 (número de palavras do ditado) x 4 (pontuação máxima obtida na escrita de uma palavra)

- a. Categoria zero (0) – utilizada para classificar a escrita de crianças que deixaram o protocolo de resposta em branco; não utilizaram letras ou escreviam usando letras de forma aleatória, sem que houvesse alguma relação com a palavra ditada;
- b. Categoria (1) – utilizada para classificar a escrita de crianças com maior número de erros, mas que ao menos já utilizavam a letra inicial da palavra ditada;
- c. Categoria (2) – utilizada para classificar a escrita de crianças que ao menos evidenciasse uma escrita próxima da fonética da palavra ditada;
- d. Categoria (3) – considerada escrita ortográfica com erro mínimo: um grafema ou erro de acentuação;
- e. Categoria (4) – considerada escrita ortográfica correta, sem erro.

### *Escrita de Frases*

Para avaliar a habilidade de escrita de frases foi feito um ditado utilizando-se dez frases do instrumento de leitura e compreensão de leitura de Sousa (2005). O instrumento de Sousa (2005) é composto de 20 frases. Neste estudo, foram utilizadas dez frases para escrita no pré-teste e dez frases para escrita no pós-teste<sup>5</sup>. A escolha das frases no pré e no pós-teste foi determinada por sorteio.

### *Material*

Para a tarefa de escrita de frases: foram utilizadas dez frases, em uma versão não modificada do instrumento utilizado por Souza (2005) e não utilizada para leitura no pré-teste. Frases: O menino pula; O menino joga bola; O menino e o gato; Beto bebe leite da geladeira; O menino come o doce; Beto viu a comida na mesa; A menina dança; a menina grita; Zezé arruma o cabelo; Zezé vai para a praia.

### *Procedimento de Aplicação*

A tarefa de escrita de frases foi realizada sob forma de ditado, com aplicação coletiva das frases em uma mesma sessão. A ordem das frases, determinada por sorteio, foi a mesma

---

<sup>5</sup> O instrumento de Sousa (2005) foi também utilizado neste estudo para avaliação de leitura. As frases selecionadas por sorteio para comporem o instrumento de leitura no pré-teste foram também utilizadas para comporem o instrumento de escrita no pós-teste e vice-versa.

para os grupos controle e experimental e ocorreu em um dia diferente da aplicação do ditado de palavras. O pesquisador usou, junto às crianças, o mesmo procedimento de aplicação da prova de escrita de palavras.

Ordem das frases ditadas, determinada por sorteio:

1. O menino pula.
2. O menino e o gato.
3. O menino come o doce.
4. O menino joga bola.
5. Zezé arruma o cabelo.
6. A menina grita
7. A menina dança.
8. Beto bebe leite da geladeira.
9. Zezé vai para a praia.
10. Beto viu a comida na mesa.

#### *Procedimento da Análise de Dados*

Para a tarefa de escrita de frases foram adotados critérios de análise semelhantes aos da escrita de palavras. A frase foi considerada como unidade de análise e foi atribuída uma nota para a frase inteira. Foram consideradas 05 categorias ordinais para classificação das escritas das crianças, isto é, a pontuação atribuída a cada frase variou de 0 a 4. A pontuação máxima que poderia ser obtida pela criança era, portanto, de 40 pontos<sup>6</sup>, de acordo com os critérios das categorias abaixo relacionadas:

- a. Categoria zero (0) – utilizada para classificar a escrita de frases em que não havia palavras escritas corretamente;
- b. Categoria (1) – utilizada para classificar a escrita de frases com alguma ou poucas palavras escritas corretamente;
- c. Categoria (2) – utilizada para classificar a escrita de frases que permitia alguma compreensão, pois usava escrita fonética de palavras;
- d. Categoria (3) – escrita que permitia a compreensão da frase, embora pudesse conter alguma palavra quase incompreensível;
- e. Categoria (4) – frase escrita corretamente.

## *Leitura de Frases*

Para avaliar a habilidade de leitura e compreensão de leitura foi utilizada a mesma medida de Sousa (2005). A tarefa elaborada por esta autora é uma forma adaptada do Teste de Avaliação da Competência em Leitura desenvolvido originalmente por Khomsi (1990 apud Sousa 2005), em língua francesa. Nesta tarefa, propõe-se às crianças que leiam uma frase apresentada em uma prancha que contém 04 gravuras e, em seguida escolha, dentre as 04 gravuras aquela que corresponde à frase lida. A escolha deste instrumento, no presente estudo, é explicada devido ao fato de este ser destinado originalmente a crianças com insucesso na leitura, situação semelhante a dos participantes da presente pesquisa, crianças que enfrentam dificuldades na aquisição da habilidade de leitura.

## *Material*

Dez pranchas contendo uma frase escrita e 04 gravuras. As gravuras utilizadas foram as mesmas de Sousa (2005).

Na tarefa proposta por Sousa (2005), foram apresentadas às crianças 20 pranchas com uma frase escrita em cada uma delas e 04 gravuras. Das 20 pranchas utilizadas por essa autora, foram utilizadas no pré-teste do presente estudo 10 pranchas, das quais 05 contém sílabas simples (constituídas por consoante e vogal) e as outras 05 contém sílabas complexas (constituídas de terminações em “r”, “r” intervocálico, dois “rr”, dígrafos “nh” e “ch”, “n” no final da sílaba e “ç”, conforme indicados por Sousa (2005).

As frases escolhidas para o pré-teste e a sua ordem de apresentação foram sorteadas. As frases utilizadas foram apresentadas neste estudo numa versão pouco modificada. Optou-se por manter frases consideradas razoavelmente simples, mas com algumas alterações em nível de complexidade em relação às originalmente utilizadas por Sousa (2005), em virtude de os participantes do presente estudo serem crianças que enfrentam dificuldades no processo de alfabetização, mas já terem experiência de mais de um ano em seu processo de escolarização no ensino fundamental. Assim, em duas das frases complexas (frases 01 e 06) acrescentou-se uma palavra com “r” intervocálico (árvore), em um caso, e uma palavra com dígrafo “ch” (chuveiro), em outro caso.

---

<sup>6</sup> 40 pontos = 10 (número de frases do ditado) x 4 (pontuação máxima obtida na leitura de uma palavra).

Frases: O menino dormiu na árvore; O macaco come banana; Zezé vai dormir de gorro; O menino corre; A árvore caiu; Zezé toma banho de chuveiro; Lili pegou a boneca; Zezé nada no rio; Lili pegou o gato no colo; Zico deu o lápis para Dedé.

### *Procedimento de Aplicação*

A aplicação foi individual, conforme previsto na forma original desse tipo de avaliação.

Antes da avaliação propriamente dita, foram apresentadas às crianças, duas pranchas para a tarefa de treino. Tanto na apresentação das frases de treino como na apresentação das frases de teste, o pesquisador diz à criança que irá lhe mostrar uma folha que tem uma frase e algumas gravuras. A criança é solicitada a ler a frase e em seguida escolher a gravura que mostra o que está escrito. Se a criança der uma resposta errada nas frases de treino, a pesquisadora ensinará à criança a escolher corretamente a gravura e justificará o motivo de ter escolhido aquela gravura e não outra. Após o treino, não há feedback por parte da pesquisadora.

Frases para o treino: Lili pega a flor; Lili toma sorvete.

Ordem das frases para a tarefa de avaliação:

1. O menino dormiu na árvore.
2. O macaco come banana.
3. Zezé vai dormir de gorro.
4. O menino corre.
5. A árvore caiu.
6. Zezé toma banho de chuveiro.
7. Lili pegou a boneca.
8. Zezé nada no rio.
9. Lili pegou o gato no colo.
10. Zico deu o lápis para Dedé.

### *Procedimento da Análise de Dados*

Foram consideradas 05 categorias ordinais para classificação da leitura das crianças, isto é, a pontuação atribuída à leitura de cada frase variou de 0 a 4. A pontuação máxima que

poderia ser obtida pela criança era, portanto, de 40 pontos<sup>7</sup>, de acordo com os critérios das categorias abaixo relacionadas:

- a. Categoria zero (0) – tentativa mal sucedida de leitura;
- b. Categoria (1) – tentativas de leitura com recorte de sílabas;
- c. Categoria (2) – leitura com muitos erros. Lê algumas palavras, reconhece letras. A leitura da frase não flui;
- d. Categoria (3) – leitura da frase, embora com erros. Alguma palavra não foi lida. Leitura aceitável, mas sem compreensão. Ou leu compreendeu, mas fez leitura silábica;
- e. Categoria (4) – leitura correta com compreensão, isto é, com escolha da gravura que corresponde a frase lida.

#### *4.3.1.2 Tarefas de Consciência Fonológica (aplicação individual)*

T1: Identificação de Rima (protocolo de aplicação e tarefa utilizada no Anexo 01);

T2: Identificação de Aliteração (protocolo de aplicação e tarefa utilizada no Anexo 01);

T3: Subtração de Fonema Inicial (protocolo de aplicação e tarefa utilizada no Anexo 01)

T4: Segmentação de Palavras em Sílabas (protocolo de aplicação e tarefa utilizada no Anexo 01).

A avaliação da consciência fonológica foi realizada por meio de 04 tarefas, elaboradas pela pesquisadora com base na literatura especializada (Barrera, Maluf, 2003; Capovilla, Capovilla, 2000; Cardoso-Martins, 1999; Guimarães, 2003; Rego, 1993/1995/1997; Santos, 2005; Santos, Maluf, 2004; Sousa, 2005), envolvendo julgamento de semelhança fonológica em níveis de identificação de rima e de aliteração e, consciência fonêmica em níveis de subtração de fonemas iniciais e de segmentação fonológica. Optou-se por aplicação individual de cada uma das tarefas de habilidades metassintáticas e metafonológicas apresentadas às crianças. A aplicação de cada uma das tarefas foi feita no pré e pós-teste pela pesquisadora com a colaboração de uma auxiliar de pesquisa treinada pela própria pesquisadora para trabalhar com o grupo controle.<sup>8</sup> Um estudo piloto dos itens destas tarefas foi realizado com crianças de 2ª séries que não participariam dos grupos controle e experimental. Após o estudo piloto foram feitas as devidas adequações dos instrumentos, conforme se fizeram necessárias.

As tarefas 01 e 02 têm por finalidade avaliar as respostas das crianças quanto às habilidades de detecção de rima e de aliteração. Essas tarefas envolvem questões em que as

---

<sup>7</sup> 40 pontos = 10 (número de frases da leitura) x 4 (pontuação máxima obtida na leitura de uma frase)

<sup>8</sup> A auxiliar de pesquisa é mestre na área da educação e foi apresentada às crianças do grupo controle antes da coleta dos dados propriamente dita.

crianças devem identificar entre três palavras, apresentadas por meio de figuras, qual a palavra que começa ou que termina com o mesmo som da palavra-estímulo apresentada pela pesquisadora. As tarefas 03 e 04 visam avaliar as habilidades de subtração e de segmentação fonológica, respectivamente. Cada tarefa está composta de 06 itens, precedidos de dois itens de treinamento.

### *Tarefa 1) Identificação de Rima*

Composta de 06 itens de avaliação do julgamento de semelhança fonológica por meio da habilidade de identificação de rimas.

### *Material*

Cópias de figuras dispostas em uma folha tipo ofício.

### *Procedimento de Aplicação*

Nos itens de treinamento o pesquisador mostra à criança a figura de uma palavra-estímulo, na parte superior de uma folha e de três figuras para a identificação do som final semelhante, alinhadas horizontalmente abaixo da figura da palavra-estímulo e, solicita que a criança faça a identificação do material e nomeie as figuras. Depois pede que a criança diga qual o som final de cada uma das palavras. Em seguida, solicita que a criança diga qual das três palavras – alinhadas horizontalmente - termina com o mesmo som da palavra-estímulo “dente”: pente, limão ou maçã. Se a criança não souber responder, o pesquisador enfatizará o som final das palavras e explicará à criança quais as palavras que têm o som final semelhante. Às respostas corretas são oferecidos feedbacks positivos. O mesmo procedimento é utilizado para os itens de avaliação. Entretanto, após os itens de treinamento, o pesquisador explicará à criança que a partir daquele momento ele lhe fará algumas questões e desejará saber somente a sua opinião. Nesta parte não há feedbacks para as respostas da criança.

### *Itens de Treinamento*

1.1 Palavra-estímulo: Dente (figura alinhada na parte superior da folha); Palavras alinhadas horizontalmente abaixo da figura da palavra-estímulo: pente, limão, maçã.

1.2 Palavra-estímulo: Mônica (figura alinhada na parte superior da folha); Palavras alinhadas horizontalmente abaixo da figura da palavra-estímulo: gato, pipoca, leão.

*Itens de Avaliação*

1.1)	LEÃO		
	VIOLÃO	BOLA	CAIXA
1.2)	SAPATO		
	GIRAFA	CARRO	PATO
1.3)	BOLA		
	DEDO	GAIOLA	ÁRVORE
1.4)	UVA		
	LUVA	RATO	FLOR
1.5)	SAPO		
	TORNEIRA	COPO	MAÇÃ
1.6)	CADEIRA		
	TORNEIRA	TELEVISÃO	BALDE

*Procedimento de Análise*

Foi atribuído 0 ou 01 ponto para cada item. Foi atribuído zero para a resposta incorreta e um ponto para a resposta correta. O escore de cada criança poderia variar de zero a 06 pontos.

*Tarefa 2) Identificação de Aliteração*

Composta de 06 itens de avaliação do julgamento de semelhança fonológica por meio da habilidade de identificação de aliterações.

*Material*

Cópias de figuras dispostas em uma folha tipo ofício.

### *Procedimento de Aplicação*

O pesquisador mostra à criança a figura de uma palavra-estímulo, na parte superior de uma folha e, de três figuras para a identificação do som inicial semelhante ao da palavra-estímulo. As três figuras para a identificação do som inicial semelhante ao da palavra-estímulo, encontram-se alinhadas horizontalmente abaixo da figura da palavra-estímulo. O pesquisador solicita que a criança diga qual o som inicial de cada uma das palavras. Em seguida, solicita que a criança diga qual das três palavras – alinhadas horizontalmente – começa com o mesmo som da palavra-estímulo “Jacaré”: “maçã, janela ou copo”. Se a criança não souber responder, o pesquisador enfatizará o som inicial das palavras e explicará à criança quais as palavras que têm o som inicial semelhante. Às respostas corretas são oferecidos feedbacks positivos. O mesmo procedimento é utilizado para os itens de avaliação. Após os itens de treinamento, o pesquisador explica à criança que a partir daquele momento ele lhe fará algumas questões e desejará saber somente a sua opinião. Nesta parte não há feedbacks para as respostas da criança.

### *Itens de Treinamento*

2.1 Palavra-estímulo “Jacaré” (figura alinhada na parte superior da folha); Figuras alinhadas horizontalmente abaixo da palavra-estímulo: maçã, janela, copo;

2.2 Palavra-estímulo “Cenoura” (figura alinhada na parte superior da folha); Figuras alinhadas horizontalmente abaixo da palavra-estímulo: pipoca, mala, cebola.

### *Itens de Avaliação*

2.1) 

	CAPACETE		
RELÓGIO	MACACO	CACHORRO	

2.2) 

	BONECA		
MOTO	BOLO	MAÇÃ	

2.3) 

	GATO		
GALO	BICICLETA	CASA	

2.4) 

	PALHAÇO		
LÁPIS	AVIÃO	PATO	

2.5) 

ABACAXI		
SAPO	ANEL	GIRAFÁ

2.6) 

CORACÃO		
COMPUTADOR	LIVRO	ÓCULOS

### *Procedimento de Análise*

Foi atribuído 0 ou 01 ponto para cada item. Foi atribuído zero para a resposta incorreta e um ponto para a resposta correta. O escore de cada criança poderia variar de zero a 06 pontos.

### *Tarefa 3) Subtração de Fonema Inicial da Palavra*

Composta de 06 itens de avaliação das habilidades de subtração de fonema inicial da palavra.

### *Material*

Lista de Palavras.

### *Procedimento de Aplicação*

O pesquisador solicita que a criança repita a palavra apresentada sem o som inicial. Explica-se à criança: Por exemplo, se eu digo janela, eu repito anela. Se eu digo pente, como eu deverei repetir? [ente]. À resposta correta é oferecido feedback positivo. Agora eu vou dizer algumas palavras e você tem que repetir sem o som do começo das palavras.

### *Itens de Treinamento*

3.1 Janela (anela).

3.2 Pente (ente).

### *Itens de Avaliação*

3.1) Porta [orta]; 3.2) Bem [em]; 3.3) Pilha [ilha]; 3.4) Casa [asa]; 3.5) Povo [ovo]; 3.6) Capa [apa].

### *Procedimento de Análise*

Foi atribuído 0 ou 01 ponto para cada item. Foi atribuído zero para a resposta incorreta e um ponto para a resposta correta. O escore de cada criança poderia variar de zero a 06 pontos.

### *Tarefa 4) Segmentação de Palavras em Sílabas*

Composta de 06 itens de avaliação das habilidades de segmentação fonológica da palavra em sílabas.

### *Material*

Lista de palavras e cartões com figuras.

### *Procedimento de Aplicação*

Nos itens de treino o pesquisador mostra a criança 08 cartões com figuras e solicita que a criança diga o que vê [reconhecimento do material]. Em seguida, o pesquisador seleciona um dos cartões apresentados: [barata] e, explica que falará o nome da figura em pedaços [ba-ra-ta]. Diz-se à criança que lhe serão mostradas algumas figuras e que ela fará o mesmo. O pesquisador continua: Se eu lhe mostrar esta figura: [leão], como você falará esta palavra em pedaços? [le-ão]. Se a criança não sabe responder, o experimentador explica que ela não deve falar a palavra inteira, mas em vários pedaços e ensina a segmentação silábica para a palavra “leão”. Se a criança responde adequadamente, um feedback positivo é oferecido. Após o reconhecimento do material e os itens de treino o experimentador fica de posse dos cartões e os mostra à criança, um a um, nos itens de avaliação, seguindo os mesmos procedimentos dos itens de treino.

### *Itens de Treinamento*

4.1 barata [ba-ra-ta].

4.2 leão [le-ão].

### *Itens de Avaliação*

4.1) Berço [ber-ço]; 4.2) Tesoura [te-sou-ra]; 4.3) Cobra [co-bra]; 4.4) Faca [fa-ca]; 4.5) Elefante [e-le-fan-te]; 4.6) Cavalo [ca-va-lo].

### *Procedimento de Análise*

Foi atribuído de 0 a 01 ponto para cada item. Foi atribuído zero para a resposta incorreta e um ponto para a resposta correta. O escore de cada criança poderia variar de zero a 06 pontos.

#### *4.3.1.3 Tarefas de Consciência Sintática (aplicação individual)*

T1: Correção de Sentenças Desordenadas (protocolo de aplicação e tarefa utilizada no Anexo 01);

T2: Complementação de Lacunas (protocolo de aplicação e tarefa utilizada no Anexo 01).

A avaliação da consciência sintática foi realizada por meio de 02 tarefas, elaboradas pela pesquisadora com base na literatura especializada (BARRERA, MALUF, 2003; BOWEY, 1986; CORREA, 2004; REGO, 1993, 1995, 1997). As tarefas envolveram a avaliação das habilidades de correção de sentenças desordenadas e de complementação de lacunas em sentenças isoladas. Cada tarefa foi composta de 06 itens de avaliação, precedidos de dois itens de treinamento. Um estudo piloto dos itens destas tarefas foi realizado com crianças de 2ª séries que não participariam dos grupos controle e experimental. Após o estudo piloto foram feitas as devidas adequações dos instrumentos, conforme se fizeram necessárias.

*Tarefa 1) Correção de Sentenças Desordenadas (Esta tarefa também pode ser designada como Correção da Ordem dos Componentes das Frases)*

Composta de 06 itens de avaliação da habilidade de correção de sentenças sintaticamente incorretas ou desordenadas.

## *Material*

Lista de sentenças desordenadas.

## *Procedimento de Aplicação*

O pesquisador diz à criança que irá falar para ela uma frase atrapalhada e pede que a criança repita a frase da forma certa. Se eu disser “monta cavalo ele”, como é certo dizer? [Ele monta cavalo]. E se eu disser “Marta bonita é”, como é certo dizer? [Marta é bonita]. Se a criança não consegue realizar a correção, o pesquisador explica para ela o que é preciso fazer. Se a criança responde adequadamente, um retorno positivo lhe é oferecido. Em seguida, o pesquisador inicia a avaliação propriamente dita, seguindo os mesmos procedimentos dos itens de treinamento. Nos itens de avaliação nenhum feedback é fornecido. O pesquisador diz à criança: “Agora eu quero saber somente a sua opinião”.

## *Itens de Treinamento*

- 1.1 monta cavalo Ele [Ele monta cavalo].
- 1.2 Marta bonita é [Marta é bonita].

## *Itens de Avaliação: Lista de Sentenças Desordenadas*

1. verde carro o é. [O carro é verde].
2. A sabe menina contar. [A menina sabe contar].
3. Chocolate o gostoso é. [O chocolate é gostoso].
4. Suja água está a. [A água está suja].
5. Casa limpa está a. [A casa está limpa].
6. Comeu Ana salada a. [Ana comeu a salada].

## *Procedimento da Análise de Dados*

Para cada item foi atribuído zero ou 01 ponto. A criança recebeu um ponto por resposta correta, podendo o seu escore variar de zero a 6 pontos.

## *Tarefa 2) Complementação de Lacunas em Sentenças Isoladas*

Composta de 06 itens de avaliação da habilidade de complementação de lacunas em sentenças isoladas.

### *Material*

Lista de sentenças com lacunas para serem completadas.

### *Procedimento de Aplicação*

O pesquisador diz à criança: Agora nós vamos fazer um jogo de adivinhação. Eu vou falar algumas frases em que estão faltando algumas palavras e gostaria que você adivinhasse o que está faltando. Por exemplo, se eu digo: “Joguei o copo...lixo.”, o que está faltando? [no]. E se eu disser: “Lavei o prato...pia”, o que está faltando? [na]. Se a criança não consegue realizar a correção, o pesquisador diz o que falta para completar a sentença. Se a criança responde adequadamente, um retorno positivo lhe é oferecido. Em seguida, o pesquisador inicia a avaliação propriamente dita. Nos itens de avaliação nenhum feedback é fornecido. O pesquisador diz à criança: “Agora eu quero saber somente a sua opinião. Eu vou lhe dizer frases em que falta uma palavra. O que está faltando na frase...”.

### *Itens de Treinamento*

2.1 Joguei o copo... lixo [no].

2.2 Lavei o prato...pia [na].

### *Itens de Avaliação: Lista de Sentenças a serem Complementadas*

1. Hoje...nublado. [está]
2. João tirou a pedra ...sapato. [do]
3. Pedro...violão
4. ...guaraná derramou. [O]
5. O...de João é loiro. [cabelo]
6. Lúcia gosta de pão...manteiga. [com]

### *Procedimento da Análise de Dados*

Para cada item foi atribuído zero ou 01 ponto. A criança recebeu um ponto por resposta correta, podendo o seu escore variar de zero a 6.

#### *4.3.2 O Programa de Intervenção*

Foi elaborado um programa de intervenção (Anexo 2), na perspectiva da alfabetização, pela própria pesquisadora, com base nos estudos de Barrera e Maluf (2003); Bowey (1986); Capovilla e Capovilla (1998; 2000); Correa, (2004); Rego (1993, 1995, 1997); Santos e Maluf (2004) e Santos (2005).

O programa de intervenção proposto inicialmente constituía-se de quinze sessões e trinta e quatro atividades metafonológicas, acrescidas de quinze atividades metassintáticas. Entretanto, em função de o programa de intervenção ser uma novidade para o grupo experimental e demandar mais tempo do que o previsto para ser aplicado, passando de 30 para 50 minutos a duração de cada sessão, realizou-se algumas alterações, adaptando-as às circunstâncias do grupo: a primeira sessão de intervenção ofereceu apenas uma atividade, esta centrada no treinamento em consciência fonológica; o programa de intervenção ficou constituído de dezesseis sessões compostas de vinte e duas atividades metalingüísticas, voltadas para o desenvolvimento de habilidades metafonológicas e de 15 sessões compostas de seis atividades metalingüísticas, voltadas para o desenvolvimento de habilidades metassintáticas, fosse em nível de realização de uma atividade nova, fosse em nível de revisão de uma atividade anteriormente proposta. O programa de treinamento foi conduzido pela pesquisadora do presente estudo.

##### *4.3.2.1 Atividades de Intervenção em Consciência Fonológica*

No que se refere às atividades metafonológicas (Anexo 2), nas sessões 01 a 07 foram propostas nove atividades de treinamento em consciência fonológica por meio de tarefas de detecção e de produção de aliterações e de rima e, uma atividade de consciência silábica por meio de tarefas de segmentação e contagem de sílabas. Para a elaboração dessas atividades foram utilizados jogos com versos, brincadeiras de roda, quadrinhas, trava-línguas e cartões com figuras que permitissem o pareamento de palavras de acordo com o som inicial ou o som

final. Além disso, foram também utilizados jogos com listas de palavras, blocos coloridos e cartões coloridos para representar os fonemas e as sílabas das palavras na atividade de segmentação e contagem de fonemas.

Nas sessões 08 e 09 foram propostas três atividades de consciência fonêmica em nível de subtração e de adição de fonemas iniciais e finais, seguida de uma atividade de treinamento de correspondência grafema-fonema utilizando as letras do alfabeto. Para a elaboração das três primeiras atividades foram utilizados jogos com listas de palavras selecionadas pelo experimentador. Palavras iniciadas com consoante seguida de vogal, palavras iniciadas por encontros consonantais e palavras inventadas ou pseudopalavras.

Nas sessões 10 a 12 foram propostas quatro atividades: grafo-fônica, treinamento em consciência fonológica por meio de tarefas de consciência fonêmica e consciência silábica, em níveis de segmentação, contagem, síntese e inversão de fonemas e de sílabas. Para a realização dessas atividades foram utilizados jogos com listas de palavras, blocos coloridos e cartões coloridos para representar os fonemas e as sílabas das palavras e cartões com figuras.

Nas sessões 13 a 16, enfocou-se a consciência de palavras. Nestas sessões foram propostas quatro atividades de treinamento em consciência de palavra, por meio de tarefas de segmentação de frases em palavras, de verificação de comprimento de frases e de substituição de palavras e de pseudopalavras em uma frase. Para a realização dessas atividades foram utilizados jogos com listas de palavras, cartões coloridos e cartazes com gravuras.

#### *4.3.2.2 Atividades de Intervenção em Consciência Sintática*

No que se refere às atividades metassintáticas (Anexo 02), nas sessões 01 e 02 foram propostas duas atividades de treinamento em habilidades de uso deliberado do contexto sintático-semântico por meio de tarefas de completamento ou complementação de lacunas em sentenças isoladas e em um texto. Para a realização dessas atividades foram utilizadas lista de sentenças isoladas elaboradas pelo experimentador. Sentenças em que há ausência de palavras de diferentes categorias gramaticais: verbos, preposição, artigo, adjetivo, numeral, pronome e substantivo e texto com lacunas para complementação.

Nas sessões 03 a 07 foram propostas três atividades de treinamento em consciência sintática na habilidade de julgar ou discriminar, corrigir e produzir sentenças sintaticamente incorretas, por meio de tarefas de: discriminação de sentenças gramaticalmente incorretas ou com anomalias morfêmicas e de correção da inversão na ordem dos componentes das frases [sujeito/verbo/artigo/adjetivo/substantivo e etc], bem como de produção de sentenças

desordenadas. Para a realização dessas atividades foram utilizadas listas de sentenças elaboradas pelo experimentador para serem discriminadas, lista de sentenças desordenadas para serem corrigidas e cartões com gravuras.

Na sessão 08, é proposta uma atividade de treinamento em habilidade de refletir sobre três categorias gramaticais de palavras: verbos, substantivos e adjetivos, por meio de uma tarefa de classificação ou de categorização de palavras. Esta atividade foi elaborada pela pesquisadora do presente estudo, a partir do instrumento utilizado por Rego (1997). Para a realização dessa atividade foram utilizados cartões com palavras que deveriam ser lidas pelo pesquisador.

Finalmente, nas sessões 09 a 15 as atividades de treinamento propostas foram revisadas.

A intervenção foi realizada com os alunos que apresentaram os menores resultados em escrita e esteve voltada para o desenvolvimento de habilidades metassintáticas e metafonológicas.

Os participantes da pesquisa foram treinados em tarefas de habilidades metassintáticas e metafonológicas em situação cotidiana de sala de aula, isto é, as crianças que fizeram parte do grupo experimental (GE) participaram do programa de intervenção em sala de aula junto aos demais colegas da classe.

Como já referido, o programa de intervenção foi constituído de 16 sessões voltadas para o desenvolvimento de habilidades metafonológicas e de 15 sessões voltadas para o desenvolvimento de habilidades metassintáticas. Estas sessões ocorreram três vezes por semana durante cinco semanas consecutivas e foram realizadas nos meses de outubro e novembro do ano de 2006. A duração das sessões foi de 50 minutos para cada uma das habilidades metalingüísticas propostas no programa de intervenção. As sessões de cada uma das habilidades metalingüísticas propostas, ocorreu em situação não seqüencial. Isto é, as sessões de atividades metafonológicas ocorreram no segundo horário do período de aulas, enquanto as sessões de treinamento em atividades metassintáticas ocorreram no último horário de aulas dos alunos, estando a professora da classe presente em ambas as sessões.

#### *4.3.3 Pós-Teste*

No pós-teste manteve-se a origem das tarefas de avaliação utilizadas no pré-teste para escrita, leitura e habilidades metalingüísticas, tendo sido utilizados os mesmos procedimentos de aplicação e de análise com modificação do conteúdo das tarefas. Embora os itens de

conteúdo das provas tenham sido diferentes nas situações de pré e pós-teste, mantiveram-se os mesmos critérios de elaboração, tornando as tarefas semelhantes, em ambas as situações, a fim de garantir a sua comparabilidade.

#### *4.3.3.1 Tarefas de Escrita e de Leitura*

T1: Escrita de palavras e de frases (tarefas utilizadas no Anexo 3 – aplicação coletiva);

T2: Leitura de frases (protocolo de aplicação e tarefa utilizada no Anexo 3 – aplicação individual).

##### *Escrita de Palavras*

No que se refere à tarefa de escrita de palavras, foi utilizada a lista de palavras do conjunto “B” da mesma medida utilizada por Guimarães (2003).

##### *Material*

Para a tarefa de escrita de palavras: um total de 18 palavras que compõe o *Conjunto B*: café, folhas, palavra, jipe, pesca, moeda, disse, também, redação, quietos, florido, marreca, onça, mamãe, dezena, luzes, xerife, descida.

Ordem das palavras ditadas, no conjunto “B”, determinada por sorteio:

Conjunto B: café; folhas; marreca; moeda; mamãe; quietos; florido; redação; palavra; onça; dezena; descida; disse; jipe; também; pesca; luzes; xerife.

##### *Escrita de Frases*

Para avaliar a habilidade de escrita de frases a partir de um ditado, foram utilizadas dez frases do instrumento de leitura, elaborado por Sousa (2005), não utilizadas para avaliação de escrita no pré-teste.

##### *Material*

As frases utilizadas corresponderam aquelas já utilizadas para avaliação de leitura no pré-teste.

Ordem das frases ditadas, determinada por sorteio:

1. Lili pegou o gato no colo.
2. Zezé vai dormir de gorro.
3. Zezé toma banho de chuveiro.
4. Zico deu o lápis para Dedé.
5. A árvore caiu.
6. O menino dormiu na árvore.
7. Zezé nada no rio.
8. Lili pegou a boneca.
9. O menino corre.
10. O macaco come banana.

#### *Leitura de Frases*

A avaliação de leitura referente ao pós-teste ocorreu por meio da mesma medida utilizada no estudo de Sousa (2005). Foram utilizadas as dez pranchas não utilizadas para leitura no pré-teste do presente estudo, mas utilizadas para a prova de escrita de frases do pré-teste.

#### *Material*

Dez pranchas contendo uma frase escrita e 04 gravuras. Nas pranchas foram utilizadas as mesmas frases propostas pela autora, numa versão não modificada em relação à proposta original, das quais 05 contém sílabas simples (constituídas por consoante e vogal) e as outras 05 contém sílabas complexas (podendo estar constituídas de terminações em “r”, “r” intervocálico, dois “rr”, dígrafos “nh” e “ch”, “n” no final da sílaba e “ç”, conforme indicados por Sousa (2005).

Ordem das frases utilizadas no pós-teste, definida por sorteio:

1. Beto bebe leite da geladeira.
2. A menina grita.
3. O menino come o doce.
4. Beto viu a comida na mesa.
5. Zezé arruma o cabelo.
6. Zezé vai para a praia.

7. O menino e o gato.
8. A menina dança
9. O menino pula.
10. O menino joga bola.

#### *4.3.3.2 Tarefas de Consciência Fonológica (aplicação individual)*

- T1: Identificação de Rima (protocolo de aplicação e tarefa utilizada no Anexo 3);  
T2: Identificação de Aliteração (protocolo de aplicação e tarefa utilizada no Anexo 3);  
T3: Subtração de Fonema Inicial (protocolo de aplicação e tarefa utilizada no Anexo 3);  
T4: Segmentação de Palavras em Sílabas (protocolo de aplicação e tarefa utilizada no Anexo 3).

A avaliação da consciência fonológica, no que se refere ao pós-teste, foi realizada por meio de 04 tarefas elaboradas pela pesquisadora com base na literatura especializada e envolvendo julgamento de semelhança fonológica em níveis de identificação de rima e de aliteração e, consciência fonêmica em níveis de subtração de fonemas iniciais e de segmentação fonológica. Os protocolos e materiais utilizados nessas tarefas encontram-se no Anexo 3.

#### *Tarefa 1) Identificação de Rima*

Composta de 06 itens de avaliação do julgamento de semelhança fonológica por meio da habilidade de identificação de rimas.

#### *Material*

Cópias de figuras dispostas em uma folha tipo ofício.

#### *Itens de Treino*

1.1 Palavra-estímulo “coelho” (figura alinhada na parte superior da folha); Figuras alinhadas horizontalmente abaixo da palavra-estímulo: joelho, fechadura, lápis;

2.2 Palavra-estímulo “lâmpada” (figura alinhada na parte superior da folha); Figuras alinhadas horizontalmente abaixo da palavra-estímulo: telefone, moto, fada.

### *Itens de Avaliação*

1.1)	CANETA	CESTA LIVRO	MARTELO
1.2)	AVIÃO	BOLA MOLA	CACHORRO
1.3)	SOL	GATO CAMISA	PATO
1.4)	TORNEIRA	MANGUEIRA CASA	BALDE
1.5)	MAÇÃ	ÓCULOS BINÓCULOS	LIVRO
1.6)	SAPATO	BALÃO CALÇA	VIOLÃO

### *Tarefa 2) Identificação de Aliteração*

Composta de 06 itens de avaliação do julgamento de semelhança fonológica por meio da habilidade de identificação de rimas.

### *Material*

Cópias de figuras dispostas em uma folha tipo ofício.

### *Itens de Treino*

2.1 Palavra-estímulo “televisão” (figura alinhada na parte superior da folha); Figuras alinhadas horizontalmente abaixo da palavra-estímulo: flor, onça, tesoura;

2.2 Palavra-estímulo “moeda” (figura alinhada na parte superior da folha); Figuras alinhadas horizontalmente abaixo da palavra-estímulo: chave, morango, cadeira.

### *Itens de Avaliação*

2.1)	MACACO		
	RELÓGIO	CACHORRO	MALA
2.2)	BOLA		
	MOTO	BOTA	MAÇÃ
2.3)	CASA		
	CAMISA	BICICLETA	GALO
2.4)	GAIOLA		
	PATO	AVIÃO	GATA
2.5)	SAPO		
	ABACAXI	SAIA	GIRAFÁ
2.6)	ANEL		
	ABACAXI	LIVRO	COMPUTADOR

### *Tarefa 3) Subtração de Fonema Inicial*

Composta de 06 itens de avaliação das habilidades de subtração de fonema inicial da palavra.

#### *Material*

Lista de palavras.

#### *Itens de Treino*

1.1 janela [anela].

1.2 pente [ente].

#### *Itens de Avaliação*

1. bebe [ebe].

2. casa [asa].
3. filha [ilha].
4. novo [ovo].
5. gente [ente].
6. nata [ata].

#### *Tarefa 4) Segmentação de Palavras em Sílabas*

Composta de 06 itens de avaliação das habilidades de segmentação fonológica da palavra em sílabas.

#### *Material*

Lista de palavras e cartões com figuras.

#### *Itens de Treino*

- 1.1 barata [ba-ra-ta].
- 1.2 leão [le-ão].

#### *Itens de Avaliação*

1. braço [bra-ço]
2. maleiro [ma-lei-ro]
3. piolho [pi-o-lho]
4. boca [bo-ca]
5. cobre [co-bre]
6. girafa [gi-ra-fa]

#### *4.3.3.3 Tarefas de Consciência Sintática (aplicação individual)*

T1: Correção de Sentenças Desordenadas (protocolo de aplicação e tarefa utilizada no Anexo 3);

T2: Complementação de Lacunas (protocolo de aplicação e tarefa utilizada no Anexo 3).

### *Tarefa 1) Correção de Sentenças Desordenadas*

Composta de 06 itens de avaliação da habilidade de correção de sentenças sintaticamente incorretas ou desordenadas.

#### *Material*

Lista de sentenças desordenadas.

#### *Itens de Treino*

1. Monta cavalo ele [Ele monta cavalo].
2. Está manga verde a. [A manga está verde].

#### *Itens de Avaliação*

1. É maçã gostosa a. [A maçã é gostosa]
2. Menina leite toma a. [A menina toma leite]
3. Gelado suco está o. [O suco está gelado]
4. Vermelho um Mônica vestido comprou [Mônica comprou um vestido vermelho]
5. Ler sabe menina a. [A menina sabe ler]
6. João forte é. [João é forte]

### *Tarefa 2) Complementação de Lacunas em Sentenças Isoladas*

Composta de 06 itens de avaliação da habilidade de complementação de lacunas em sentenças isoladas.

#### *Material*

Lista de sentenças com lacunas para serem completadas.

### *Itens de Treino*

1. Lúcia tomou café...leite. [com]
2. Os ratos gostam de.... [queijo]

### *Itens de Avaliação*

1. Hoje.....quente [está].
2. Eu comprei um presente....você [para].
3. Maria...banho [toma].
4. Bebi suco...uva [de].
5. A...não deu aula hoje [professora].
6. ....professora é inteligente [A].

## 5. Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

Após a coleta de dados no pré e pós-teste procedeu-se à classificação e ao processamento dos mesmos, de acordo com os procedimentos de análise, conforme já descritos no capítulo 04, para cada uma das tarefas utilizadas neste estudo.

A tabela 1 mostra as tarefas utilizadas no pré e pós-teste.

**Tabela 1.** Tarefas utilizadas no pré e pós-teste

<b>Tarefas de Linguagem Escrita</b>	<b>Tarefas de Consciência Fonológica</b>	<b>Tarefas de Consciência Sintática</b>
Escrita de Palavras; Escrita de Frases; Leitura de Frases.	Identificação de Rima; Identificação de Aliteração; Subtração de Fonema Inicial da Palavra; Segmentação Fonológica da Palavra em Sílabas.	Correção de Sentenças Desordenadas; Complementação de Lacunas em Sentenças Isoladas.

Na tarefa de escrita de palavras foram utilizados 05 níveis distintos de análise: Categoria zero (0) – utilizada para classificar a escrita de crianças que deixaram o protocolo de resposta em branco; não utilizaram letras ou escreviam usando letras de forma aleatória, sem que houvesse alguma relação com a palavra ditada; Categoria (1) – utilizada para classificar a escrita de crianças com maior número de erros, mas que ao menos já utilizavam a letra inicial da palavra ditada; Categoria (2) – utilizada para classificar a escrita de crianças que ao menos evidenciasse uma escrita próxima da fonética da palavra ditada; Categoria (3) – considerada escrita ortográfica com erro mínimo: um grafema ou erro de acentuação; Categoria (4) – considerada escrita ortográfica correta, sem erro. O escore de cada criança poderia variar de 0 a 72 pontos.

Na escrita de frases foram também utilizadas 05 categorias ordinais para a classificação das escritas das crianças: Categoria zero (0) – utilizada para classificar a escrita de frases em que não havia palavras escritas corretamente; Categoria (1) – utilizada para classificar a escrita de frases com alguma ou poucas palavras escritas corretamente; Categoria (2) – utilizada para classificar a escrita de frases que permitia alguma compreensão, pois usava escrita fonética de palavras; Categoria (3) – escrita que permitia a compreensão da frase, embora pudesse conter alguma palavra quase incompreensível; Categoria (4) – frase escrita corretamente. O escore máximo possível era de 40 pontos.

Na leitura de frases, utilizou-se também 05 categorias de análise: Categoria zero (0) – tentativa mal sucedida de leitura; Categoria (1) – tentativas de leitura com recorte de sílabas; Categoria (2) – leitura com muitos erros. Lê algumas palavras, reconhece letras. A leitura da frase não flui; Categoria (3) – leitura da frase, embora com erros. Alguma palavra não foi lida. Leitura aceitável, mas sem compreensão. Ou leu compreendeu, mas fez leitura silábica; Categoria (4) – leitura correta com compreensão.

Nas tarefas de consciência fonológica e de consciência sintática o escore de cada criança poderia variar de 0 a 6 pontos. Atribuindo-se zero para resposta incorreta e 1 ponto para resposta correta.

Os grupos experimental e controle foram constituídos de 22 participantes cada um, totalizando 44 sujeitos envolvidos no estudo. Não houve dois grupos equivalentes em termos de desempenhos, mas grupos de conveniência, em virtude do delineamento da pesquisa no qual optou-se por trabalhar com turmas reais dentro de sala de aula. Em função de escolha aleatória, dos dois grupos da escola participante do estudo, que obtiveram os menores resultados no desempenho em escrita, um grupo constituiu o grupo experimental(GE) ficando o outro como grupo controle(GC). Sendo assim, o GC tornou-se apenas um grupo de referência para o GE. Ambos os grupos freqüentavam a segunda série do ensino fundamental. Participaram do estudo crianças de ambos os sexos. As idades das crianças no GE variaram de 8 a 10 anos, com apenas um sujeito na idade de 12 anos e, no GC as idades dos sujeitos variaram de 8 a 11 anos.

Os dados foram submetidos ao teste estatístico T de Student de significação (Anexo IV), para comparar os resultados do pré e pós-teste e avaliar se houve diferença significativa entre eles. Isto é, verificar o efeito do programa de intervenção sobre cada uma das habilidades avaliadas comparando-se o pré e pós-intervenção.

Assim, a análise dos resultados tratará de duas questões básicas. Primeiro, apresentaremos o desempenho dos sujeitos do GE e do GC em cada uma das tarefas utilizadas nas duas ocasiões de testagem, envolvidas no presente estudo, pré e pós-teste. Concomitantemente, nos voltaremos para a comparação das médias obtidas pelos dois grupos no pré e no pós-teste em cada uma das tarefas, com a finalidade de interpretar as seguintes questões: A diferença entre as pontuações obtidas no pré e no pós-teste é significativa para o grupo experimental e para o grupo controle? Onde houve efeito do programa de intervenção? Os resultados serão discutidos considerando-se a literatura especializada.

## *5.1 O Desempenho das Crianças em Escrita e Leitura*

### *Escrita de Palavras*

Para o grupo experimental, o escore mínimo obtido individualmente no pré-teste desta tarefa foi zero e o escore máximo foi 65. O escore total obtido por este grupo nesta fase da testagem foi 860. As palavras com os maiores índices de erros foram açude, boxe e pássaro tendo obtido os escores 36, 35 e 36 respectivamente, e a palavra “usam”, tendo obtido o escore 33, observando-se a pontuação obtida pelo grupo. O escore médio foi de 39,09 e o desvio padrão 24,380. No pós-teste o GE obteve 1 como escore mínimo individual e 64 como escore máximo nesta tarefa. O escore total obtido pelo grupo neste momento de testagem foi 973. As palavras com os menores escores no pós-teste foram “também” e “disse”, cada uma com 38 e 37 pontos respectivamente, observando-se a pontuação obtida pelo grupo em cada uma dessas palavras. O escore médio desta testagem foi de 44,23 e o desvio padrão 21,280.

O escore mínimo obtido individualmente pelo grupo controle no pré-teste dessa tarefa foi 16 e o escore máximo 68. O escore total obtido por este grupo foi 1.007. As palavras com os maiores índices de erros foram “boxe” e “usam” a primeira tendo obtido o escore 30 e, a segunda palavra tendo obtido o escore 42. O escore médio foi de 45,77 e o desvio padrão 15,991. No pós-teste, o escore mínimo obtido individualmente nesta tarefa foi 15 e o máximo 65. O escore total obtido pelo grupo nessa fase da testagem foi 1044. As palavras com os menores escores no pós-teste foram “também”, “disse” e “xerife” com 27, 38 e 39 pontos respectivamente, observando-se a pontuação obtida pelo grupo em cada uma dessas palavras. O escore médio foi de 47,45 e o desvio padrão 14,533.

A Tabela 2, apresenta os escores obtidos na tarefa de escrita de palavras no pré e pós-teste para os dois grupos de sujeitos.

**Tabela 2.** Escores obtidos pelo GE e GC na tarefa de escrita de palavras no pré e pós-teste

Pré-Teste		Nº Sujeito	Turma	Sexo	Idade	TOTAL
<b>2ª A 22 (GE)</b>	Alessandro	GE01	2A	M	10	12
	Caique	GE02	2A	M	8	52
	Diego	GE03	2A	M	12	3
	Evelyn	GE04	2A	F	8	34
	José Henrique	GE05	2A	M	9	61
	Lucas Azevedo	GE06	2A	M	9	0
	Lucas Oliveira	GE07	2A	M	9	57
	Luiza	GE08	2A	F	9	12
	Maicon	GE09	2A	M	9	37
	Marcelo	GE10	2A	M	8	60
	Marcio	GE11	2A	M	8	58
	Matheus	GE12	2A	M	8	65
	Natalia	GE13	2A	F	9	19
	Pamela	GE14	2A	F	8	58
	Pedro Henrique	GE15	2A	M	9	43
	Pedro Vinicius	GE16	2A	M	8	64
	Renan	GE17	2A	M	9	32
	Rita	GE18	2A	F	8	65
	Ritherly	GE19	2A	M	8	64
	Wanderson	GE20	2A	M	8	6
	Wenderson	GE21	2A	M	8	0
	Willian	GE22	2A	M	8	58
<b>Total</b>						<b>860</b>

Pós-Teste		Nº Sujeito	Turma	Sexo	Idade	TOTAL
<b>2ª A 22 (GE)</b>	Alessandro	GE01	2A	M	10	15
	Caique	GE02	2A	M	8	58
	Diego	GE03	2A	M	12	25
	Evelyn	GE04	2A	F	8	47
	José Henrique	GE05	2A	M	9	65
	Lucas Azevedo	GE06	2A	M	9	6
	Lucas Oliveira	GE07	2A	M	9	63
	Luiza	GE08	2A	F	9	24
	Maicon	GE09	2A	M	9	44
	Marcelo	GE10	2A	M	8	63
	Marcio	GE11	2A	M	8	55
	Matheus	GE12	2A	M	8	61
	Natalia	GE13	2A	F	9	32
	Pamela	GE14	2A	F	8	53
	Pedro Henrique	GE15	2A	M	9	54
	Pedro Vinicius	GE16	2A	M	8	64
	Renan	GE17	2A	M	9	42
	Rita	GE18	2A	F	8	64
	Ritherly	GE19	2A	M	8	63
	Wanderson	GE20	2A	M	8	12
	Wenderson	GE21	2A	M	8	1
	Willian	GE22	2A	M	8	62
<b>Total</b>						<b>973</b>

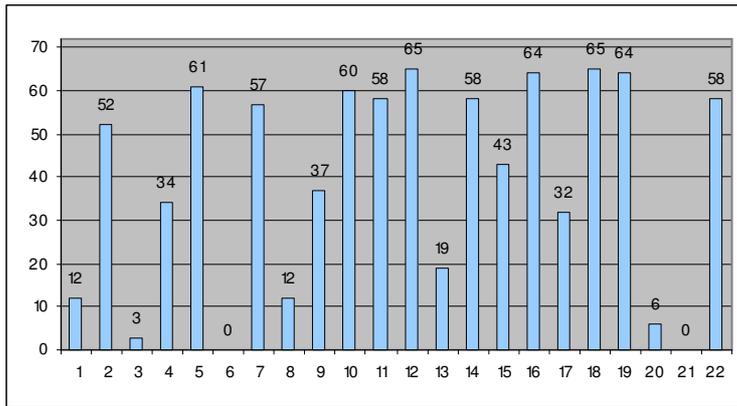
Pré-Teste		Nº Sujeito	Turma	Sexo	Idade	TOTAL
<b>2ª B 22 (GC)</b>	Caio	GC01	2B	M	9	28
	Daiane	GC02	2B	F	9	16
	Daniel	GC03	2B	M	11	37
	Denner	GC04	2B	M	9	53
	Douglas	GC05	2B	M	8	49
	Ediclécio	GC06	2B	M	8	38
	Fernanda	GC07	2B	F	8	63
	Francisco	GC08	2B	M	11	27
	Gutherly	GC09	2B	M	9	46
	Igor	GC10	2B	M	8	65
	Isadora	GC11	2B	F	8	61
	Janiclécia	GC12	2B	F	9	21
	Josiane	GC13	2B	F	9	49
	Josiany	GC14	2B	F	8	61
	Misael	GC15	2B	M	8	68
	Pamela	GC16	2B	F	9	57
	Pedro Henrique	GC17	2B	M	8	57
	Priscila	GC18	2B	F	10	31
	Rafaela	GC19	2B	F	10	44
	Samara	GC20	2B	F	9	21
	Tamires	GC21	2B	F	9	59
	Tuany	GC22	2B	F	8	56
<b>Total</b>						<b>1007</b>

Pós-Teste		Nº Sujeito	Turma	Sexo	Idade	TOTAL
<b>2ª B 22 (GC)</b>	Caio	GC01	2B	M	9	52
	Daiane	GC02	2B	F	9	15
	Daniel	GC03	2B	M	11	37
	Denner	GC04	2B	M	9	53
	Douglas	GC05	2B	M	8	59
	Ediclécio	GC06	2B	M	8	42
	Fernanda	GC07	2B	F	8	58
	Francisco	GC08	2B	M	11	27
	Gutherly	GC09	2B	M	9	42
	Igor	GC10	2B	M	8	65
	Isadora	GC11	2B	F	8	58
	Janiclécia	GC12	2B	F	9	22
	Josiane	GC13	2B	F	9	57
	Josiany	GC14	2B	F	8	58
	Misael	GC15	2B	M	8	64
	Pamela	GC16	2B	F	9	56
	Pedro Henrique	GC17	2B	M	8	58
	Priscila	GC18	2B	F	10	37
	Rafaela	GC19	2B	F	10	44
	Samara	GC20	2B	F	9	26
	Tamires	GC21	2B	F	9	59
	Tuany	GC22	2B	F	8	55
<b>Total</b>						<b>1044</b>

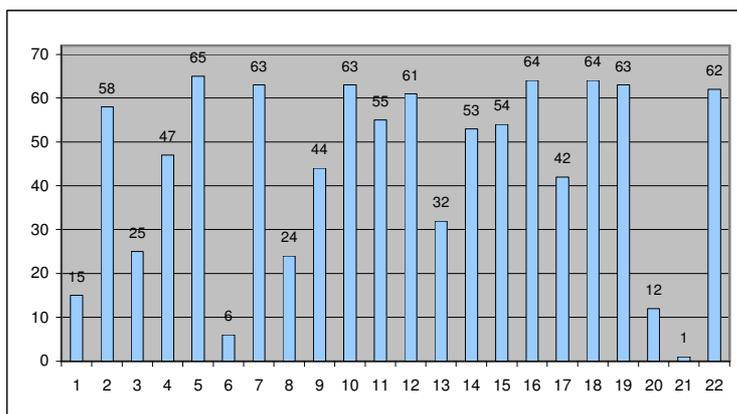
A construção dos Gráficos 1, 2, 3 e 4 permitiram melhor visualizar as diferenças de desempenhos apresentados nos escores obtidos individualmente pelos sujeitos de ambos os grupos no pré e pós-teste na escrita de palavras.

**Gráfico 1.** Escores obtidos individualmente pelo GE no pré-teste de escrita de palavras



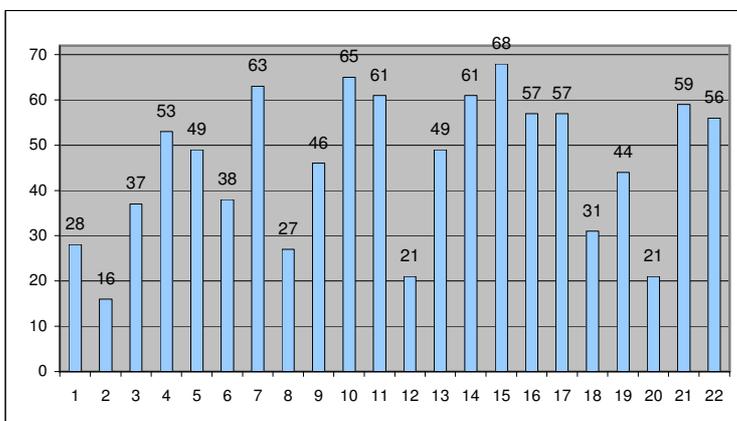
**2ª A – Pré-Teste Palavras – Pontuação Máxima = 72 pontos**

**Gráfico 2.** Escores obtidos individualmente pelo GE no pós-teste de escrita de palavras



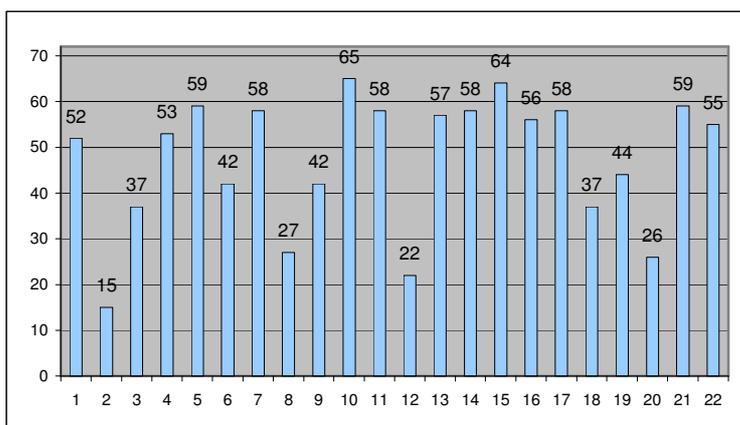
**2ª A – Pós-Teste Palavras – Pontuação Máxima = 72 pontos**

**Gráfico 3.** Escores obtidos individualmente pelo GC no pré-teste de escrita de palavras



**2ª B – Pré-Teste Palavras – Pontuação Máxima = 72 pontos**

**Gráfico 4.** Escores obtidos individualmente pelo GC no pós-teste de escrita de palavras



**2ª B – Pós-Teste Palavras – Pontuação Máxima = 72 pontos**

Pode-se notar que houve um aumento importante no escore médio do GE comparando-se o pré com o pós-teste. Ao passo que o GC já havia apresentado na primeira testagem um desempenho melhor em escrita, manteve na segunda testagem um desempenho em direção ao crescimento. No entanto, comparando-se as médias obtidas no pré e pós-teste de cada um dos grupos envolvidos na pesquisa (GE e GC), através do teste T de Student, observa-se que o grupo experimental apresenta uma média muito superior ao GC com  $p=0,001$ , tendo obtido o GC  $p=0,225$  na tarefa de escrita de palavras.

Este resultado demonstra que houve uma diferença significativa entre as médias obtidas pelo grupo experimental nas duas ocasiões de testagem, o que não ocorreu para o grupo controle, mesmo que na testagem inicial o GC tivesse apresentado melhor desempenho. Significa dizer que, a diferença entre as pontuações obtidas no pré e pós-teste para o GE não pode ser atribuída ao acaso, mas deve-se muito provavelmente, a efeito do programa de intervenção.

#### *Escrita de Frases*

No pré-teste, o escore mínimo obtido individualmente no grupo experimental foi zero e o escore máximo foi 38. O escore total obtido por esse grupo foi 413. A frase com o menor escore (31) obtido pelo grupo nesta testagem foi “Zezé vai para a praia”. O escore médio foi 18,77 e o desvio padrão 14,455. No pós-teste, o escore mínimo individual obtido foi zero e o escore máximo 36. Entretanto, o escore total obtido pelo grupo, 427, foi indicativo de crescimento. A frase com menor escore (35) obtido pelo grupo foi “Zezé vai dormir de gorro”. O escore médio foi 19,41 e o desvio padrão 12,968.

Para o GC, o escore mínimo obtido individualmente no pré-teste dessa tarefa foi 5 e o escore máximo foi 33. O escore total obtido por esse grupo foi 429. A frase com menor índice de acerto também foi “Zezé vai para a praia”, a qual obteve escore igual a 28, observando-se o escore obtido pelo grupo nesta frase. O escore médio foi 19, 50 e o desvio padrão 9, 138. No pós-teste, o escore mínimo obtido individualmente foi 4 e o escore máximo foi 33. O escore total obtido pelo grupo foi 463. A frase com menor escore (28) foi “Zico deu o lápis para Dedé”. O escore médio nesta testagem foi 21,05 e o desvio padrão foi 8, 295.

A Tabela 3 apresenta os escores obtidos na tarefa de escrita de frases no pré e pós-teste para os dois grupos de sujeitos.

**Tabela 3.** Escores obtidos pelo GE e GC na tarefa de escrita de frases no pré e pós-teste

Pré-Teste		Nº Sujeito	Turma	Sexo	Idade	TOTAL
<b>2ª A 22 (GE)</b>	Alessandro	GE01	2A	M	10	0
	Caique	GE02	2A	M	8	24
	Diego	GE03	2A	M	12	3
	Evelyn	GE04	2A	F	8	3
	José Henrique	GE05	2A	M	9	34
	Lucas Azevedo	GE06	2A	M	9	0
	Lucas Oliveira	GE07	2A	M	9	34
	Luiza	GE08	2A	F	9	2
	Maicon	GE09	2A	M	9	28
	Marcelo	GE10	2A	M	8	36
	Marcio	GE11	2A	M	8	29
	Matheus	GE12	2A	M	8	25
	Natalia	GE13	2A	F	9	5
	Pamela	GE14	2A	F	8	26
	Pedro Henrique	GE15	2A	M	9	20
	Pedro Vinicius	GE16	2A	M	8	36
	Renan	GE17	2A	M	9	12
	Rita	GE18	2A	F	8	38
	Ritherly	GE19	2A	M	8	32
	Wanderson	GE20	2A	M	8	0
	Wenderson	GE21	2A	M	8	0
	Willian	GE22	2A	M	8	26
<b>Total</b>						<b>413</b>

Pós-Teste		Nº Sujeito	Turma	Sexo	Idade	TOTAL
<b>2ª A 22 (GE)</b>	Alessandro	GE01	2A	M	10	4
	Caique	GE02	2A	M	8	29
	Diego	GE03	2A	M	12	12
	Evelyn	GE04	2A	F	8	13
	José Henrique	GE05	2A	M	9	33
	Lucas Azevedo	GE06	2A	M	9	0
	Lucas Oliveira	GE07	2A	M	9	31
	Luiza	GE08	2A	F	9	7
	Maicon	GE09	2A	M	9	10
	Marcelo	GE10	2A	M	8	34
	Marcio	GE11	2A	M	8	31
	Matheus	GE12	2A	M	8	31
	Natalia	GE13	2A	F	9	0
	Pamela	GE14	2A	F	8	28
	Pedro Henrique	GE15	2A	M	9	23
	Pedro Vinicius	GE16	2A	M	8	36
	Renan	GE17	2A	M	9	17
	Rita	GE18	2A	F	8	30
	Ritherly	GE19	2A	M	8	29
	Wanderson	GE20	2A	M	8	2
	Wenderson	GE21	2A	M	8	0
	Willian	GE22	2A	M	8	27
<b>Total</b>						<b>427</b>

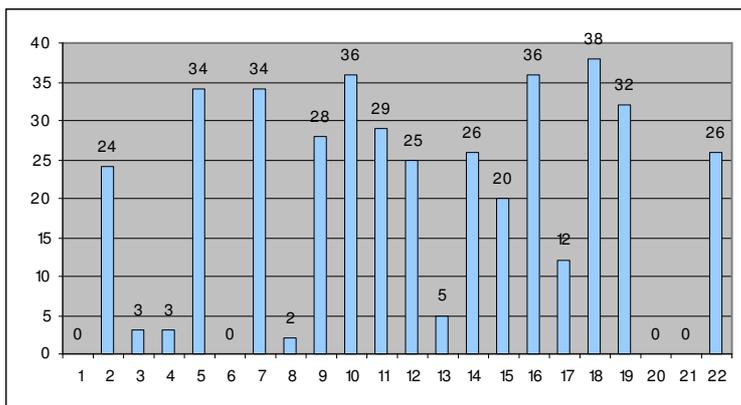
Pré-Teste		Nº Sujeito	Turma	Sexo	Idade	TOTAL
<b>2ª B 22 (GC)</b>	Caio	GC01	2B	M	9	19
	Daiane	GC02	2B	F	9	7
	Daniel	GC03	2B	M	11	16
	Denner	GC04	2B	M	9	20
	Douglas	GC05	2B	M	8	33
	Ediclécio	GC06	2B	M	8	3
	Fernanda	GC07	2B	F	8	24
	Francisco	GC08	2B	M	11	12
	Gutherly	GC09	2B	M	9	11
	Igor	GC10	2B	M	8	29
	Isadora	GC11	2B	F	8	26
	Janiclécia	GC12	2B	F	9	5
	Josiane	GC13	2B	F	9	24
	Josiany	GC14	2B	F	8	32
	Misael	GC15	2B	M	8	32
	Pamela	GC16	2B	F	9	26
	Pedro Henrique	GC17	2B	M	8	17
	Priscila	GC18	2B	F	10	17
	Rafaela	GC19	2B	F	10	15
	Samara	GC20	2B	F	9	8
	Tamires	GC21	2B	F	9	27
	Tuany	GC22	2B	F	8	26
<b>Total</b>						<b>429</b>

Pós-Teste		Nº Sujeito	Turma	Sexo	Idade	TOTAL
<b>2ª B 22 (GC)</b>	Caio	GC01	2B	M	9	15
	Daiane	GC02	2B	F	9	4
	Daniel	GC03	2B	M	11	5
	Denner	GC04	2B	M	9	28
	Douglas	GC05	2B	M	8	33
	Ediclécio	GC06	2B	M	8	15
	Fernanda	GC07	2B	F	8	26
	Francisco	GC08	2B	M	11	12
	Gutherly	GC09	2B	M	9	17
	Igor	GC10	2B	M	8	29
	Isadora	GC11	2B	F	8	26
	Janiclécia	GC12	2B	F	9	9
	Josiane	GC13	2B	F	9	24
	Josiany	GC14	2B	F	8	27
	Misael	GC15	2B	M	8	30
	Pamela	GC16	2B	F	9	26
	Pedro Henrique	GC17	2B	M	8	23
	Priscila	GC18	2B	F	10	22
	Rafaela	GC19	2B	F	10	20
	Samara	GC20	2B	F	9	16
	Tamires	GC21	2B	F	9	28
	Tuany	GC22	2B	F	8	28
<b>Total</b>						<b>463</b>

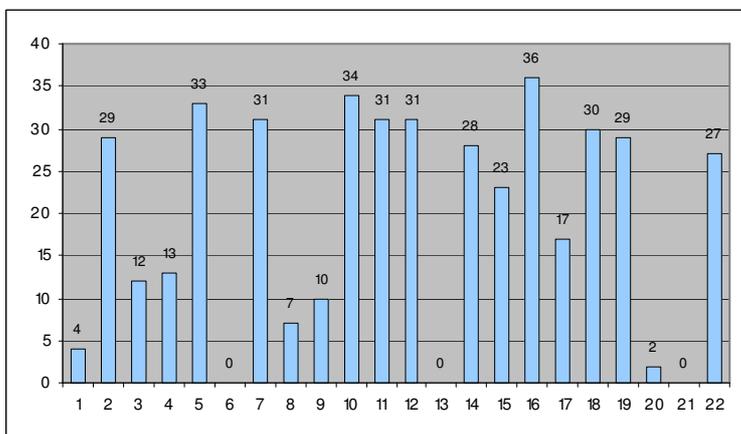
A construção dos Gráficos 5, 6, 7 e 8 permitiram melhor visualizar os escores obtidos individualmente pelos sujeitos de ambos os grupos no pré e pós-teste na escrita de palavras.

**Gráfico 5.** Escores obtidos individualmente pelo GE no pré-teste de escrita de frases



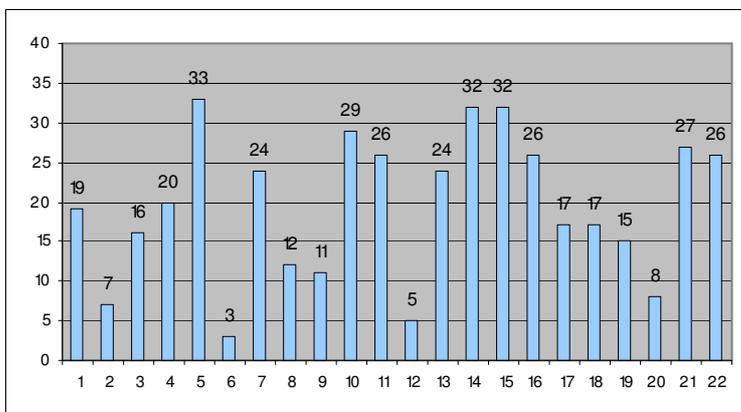
**2ª A – Pré-Teste Frases – Pontuação Máxima = 40 pontos**

**Gráfico 6.** Escores obtidos individualmente pelo GE no pós-teste de escrita de frases



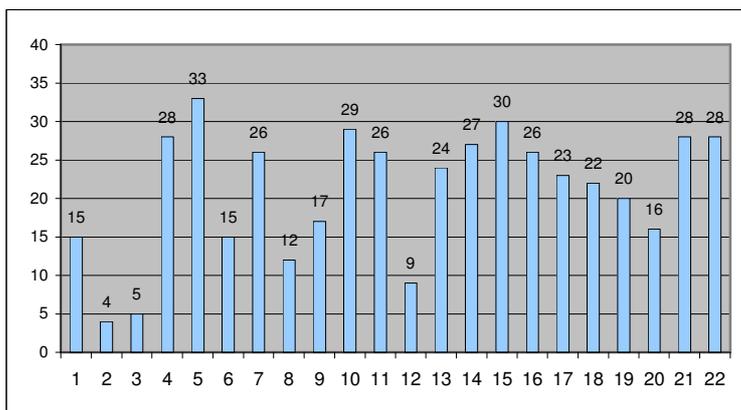
**2ª A – Pós-Teste Frases – Pontuação Máxima = 40 pontos**

**Gráfico 7.** Escores obtidos individualmente pelo GC no pré-teste de escrita de frases



**2ª B – Pré-Teste Frases – Pontuação Máxima = 40 pontos**

**Gráfico 8.** Escores obtidos individualmente pelo GC no pós-teste de escrita de frases



**2ª B – Pós-Teste Frases – Pontuação Máxima = 40 pontos**

A comparação das médias obtidas nas duas ocasiões de testagem de ambos os grupos, através do teste T de Student, demonstrou não haver diferenças significativas nos resultados relacionados à esta tarefa, já que o GE obteve  $p=0,624$  e o GC obteve  $p=0,168$ . Entretanto, os resultados indicaram uma tendência na direção do progresso.

#### *Leitura de Frases*

O escore mínimo individual obtido pelo GE no pré-teste desta tarefa foi zero e o escore máximo foi 40. O escore zero foi explicado por tentativas mal sucedidas de leitura ou invenção de um texto, por parte da criança, a partir das gravuras constantes nas pranchas apresentadas. O escore total obtido pelo grupo foi 496. A leitura da frase com menor índice de acertos foi “Zezé vai dormir de gorro”, a qual obteve escore 46. A média dos escores desta testagem foi 22,55 e o desvio padrão 18,32. No pós-teste o escore mínimo obtido individualmente continuou a ser zero e o escore máximo foi 40. Entretanto, o escore total obtido pelo grupo foi 613. A frase que teve menores índices de acertos na leitura foi “O menino e o gato” com escore de 57 pontos obtidos pelo grupo. A média dos escores foi 27,86 e o desvio padrão foi 13,25.

No GC o escore mínimo obtido individualmente no pré-teste foi zero e o escore máximo foi 40. O escore total obtido pelo grupo foi 654. A leitura da frase com menor escore (51) foi “Zezé vai dormir de gorro”. A média dos escores desta testagem foi 29,73 e o desvio padrão 11,73. No pós-teste, o escore mínimo alcançado individualmente também foi zero e o escore máximo foi 40, indicando, portanto, ampla variação na distribuição de escores nesta tarefa, resultado que caracteriza também ampla variação no desempenho das crianças na

leitura, assim como ocorreu no grupo experimental. A média dos escores foi 32,27 e o desvio padrão 9, 95.

A Tabela 4 apresenta os escores obtidos na tarefa de leitura de frases no pré e pós-teste para os dois grupos de sujeitos.

**Tabela 4.** Escores obtidos pelo GE e GC na tarefa de leitura de frases no pré e pós-teste

Pré-Teste		Nº Sujeito	Turma	Sexo	Idade	TOTAL
2ª A 22 (GE)	Alessandro	GE01	2A	M	10	0
	Caíque	GE02	2A	M	8	39
	Diego	GE03	2A	M	12	8
	Evelyn	GE04	2A	F	8	0
	José Henrique	GE05	2A	M	9	40
	Lucas Azevedo	GE06	2A	M	9	0
	Lucas Oliveira	GE07	2A	M	9	38
	Luiza	GE08	2A	F	9	0
	Maicon	GE09	2A	M	9	38
	Marcelo	GE10	2A	M	8	40
	Marcio	GE11	2A	M	8	37
	Matheus	GE12	2A	M	8	37
	Natalia	GE13	2A	F	9	0
	Pamela	GE14	2A	F	8	34
	Pedro Henrique	GE15	2A	M	9	8
	Pedro Vinicius	GE16	2A	M	8	40
	Renan	GE17	2A	M	9	19
	Rita	GE18	2A	F	8	40
	Ritherly	GE19	2A	M	8	38
	Wanderson	GE20	2A	M	8	0
	Wenderson	GE21	2A	M	8	0
	Willian	GE22	2A	M	8	40
Total						<b>496</b>

Pós-Teste		Nº Sujeito	Turma	Sexo	Idade	TOTAL
2ª A 22 (GE)	Alessandro	GE01	2A	M	10	23
	Caíque	GE02	2A	M	8	38
	Diego	GE03	2A	M	12	16
	Evelyn	GE04	2A	F	8	29
	José Henrique	GE05	2A	M	9	40
	Lucas Azevedo	GE06	2A	M	9	0
	Lucas Oliveira	GE07	2A	M	9	10
	Luiza	GE08	2A	F	9	20
	Maicon	GE09	2A	M	9	37
	Marcelo	GE10	2A	M	8	40
	Marcio	GE11	2A	M	8	39
	Matheus	GE12	2A	M	8	40
	Natalia	GE13	2A	F	9	10
	Pamela	GE14	2A	F	8	37
	Pedro Henrique	GE15	2A	M	9	26
	Pedro Vinicius	GE16	2A	M	8	40
	Renan	GE17	2A	M	9	28
	Rita	GE18	2A	F	8	40
	Ritherly	GE19	2A	M	8	39
	Wanderson	GE20	2A	M	8	18
	Wenderson	GE21	2A	M	8	4
	Willian	GE22	2A	M	8	39
Total						<b>613</b>

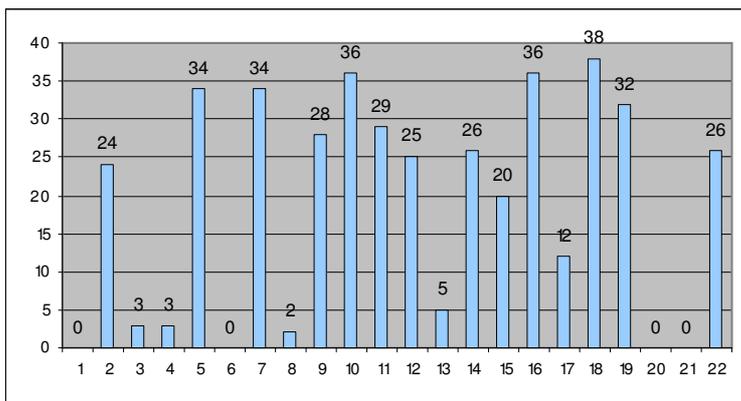
Pré-Teste		Nº Sujeito	Turma	Sexo	Idade	TOTAL
2ª B 22 (GC)	Caio	GC01	2B	M	9	35
	Daiane	GC02	2B	F	9	0
	Daniel	GC03	2B	M	11	30
	Denner	GC04	2B	M	9	23
	Douglas	GC05	2B	M	8	39
	Ediclécio	GC06	2B	M	8	22
	Fernanda	GC07	2B	F	8	38
	Francisco	GC08	2B	M	11	32
	Gutherly	GC09	2B	M	9	24
	Igor	GC10	2B	M	8	38
	Isadora	GC11	2B	F	8	38
	Janiclécia	GC12	2B	F	9	1
	Josiane	GC13	2B	F	9	39
	Josiany	GC14	2B	F	8	39
	Misael	GC15	2B	M	8	40
	Pamela	GC16	2B	F	9	37
	Pedro Henrique	GC17	2B	M	8	38
	Priscila	GC18	2B	F	10	27
	Rafaela	GC19	2B	F	10	23
	Samara	GC20	2B	F	9	17
	Tamires	GC21	2B	F	9	38
	Tuany	GC22	2B	F	8	36
Total						<b>654</b>

Pós-Teste		Nº Sujeito	Turma	Sexo	Idade	TOTAL
2ª B 22 (GC)	Caio	GC01	2B	M	9	33
	Daiane	GC02	2B	F	9	6
	Daniel	GC03	2B	M	11	36
	Denner	GC04	2B	M	9	23
	Douglas	GC05	2B	M	8	40
	Ediclécio	GC06	2B	M	8	29
	Fernanda	GC07	2B	F	8	39
	Francisco	GC08	2B	M	11	38
	Gutherly	GC09	2B	M	9	32
	Igor	GC10	2B	M	8	38
	Isadora	GC11	2B	F	8	38
	Janiclécia	GC12	2B	F	9	7
	Josiane	GC13	2B	F	9	40
	Josiany	GC14	2B	F	8	36
	Misael	GC15	2B	M	8	39
	Pamela	GC16	2B	F	9	40
	Pedro Henrique	GC17	2B	M	8	39
	Priscila	GC18	2B	F	10	36
	Rafaela	GC19	2B	F	10	24
	Samara	GC20	2B	F	9	23
	Tamires	GC21	2B	F	9	38
	Tuany	GC22	2B	F	8	36
Total						<b>710</b>

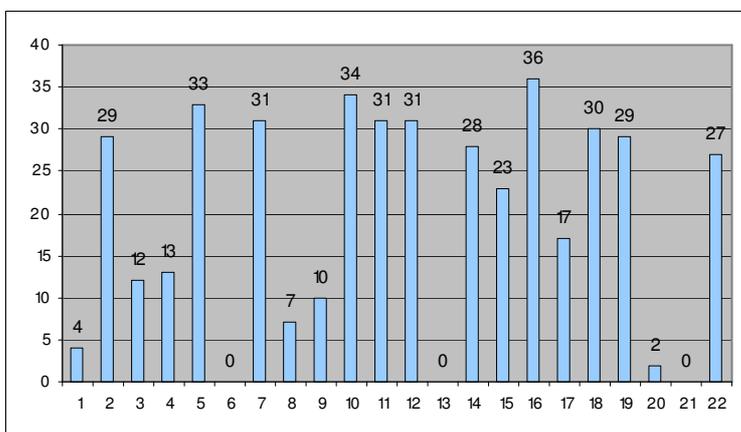
A construção dos Gráficos 9, 10, 11 e 12 permitiram melhor visualizar os escores obtidos individualmente pelos sujeitos de ambos os grupos no pré e pós-teste na leitura de frases.

**Gráfico 9.** Escores obtidos individualmente pelo GE no pré-teste de leitura de frases



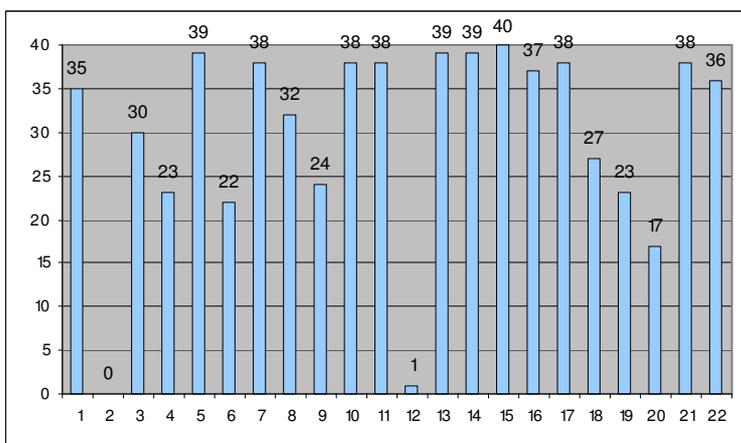
**2ª A – Pré-Teste Leitura de Frases – Pontuação Máxima = 40 pontos**

**Gráfico 10.** Escores obtidos individualmente pelo GE no pós-teste de leitura de frases



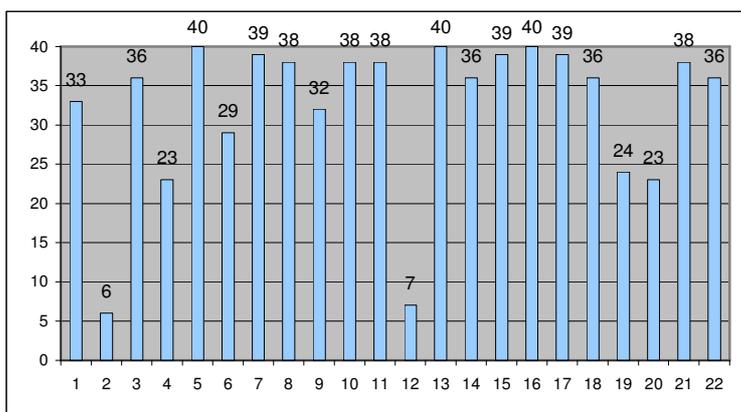
**2ª A – Pós-Teste Leitura de Frases – Pontuação Máxima = 40 pontos**

**Gráfico 11.** Escores obtidos individualmente pelo GC no pré-teste de leitura de frases



**2ª B – Pré-Teste Leitura de Frases – Pontuação Máxima = 40 pontos**

**Gráfico 12.** Escores obtidos individualmente pelo GC no pós-teste de leitura de frases



**2ª B – Pós-Teste Leitura de Frases – Pontuação Máxima = 40 pontos**

Comparando-se os resultados de pré e pós-teste na leitura de frases observa-se que os sujeitos, de ambos os grupos envolvidos no estudo, progrediram bastante. Foi considerado como saber ler o desempenho na prova utilizada. A análise das médias obtidas no pré e pós-teste para cada um dos grupos, através do teste T de Student, mostrou haver uma diferença significativa no desempenho pós-teste para ambos: GE e GC, visto que o GE obteve  $p=0,045$  e o GC obteve  $p=0,003$ . Deve-se considerar que os resultados obtidos pelo GC podem ser explicados, muito provavelmente, pelo fato de inicialmente este grupo já ter apresentado desempenho melhor em leitura que o GE. Neste caso, as diferenças de desempenho entre os grupos deve levar em conta as condições de sala de aula e a variável professor.

## 5.2 O Desenvolvimento da Consciência Fonológica

### *Habilidade de Identificação de Rimas*

Na tarefa de identificação de rimas com possibilidade de variação de escore de zero a 6, o escore mínimo individual obtido no pré-teste pelo GE foi 1 e o escore máximo foi 6. O escore total obtido pelo grupo nesta testagem foi 104. O item de menor escore foi “sapo: torneira, copo, maçã” tendo obtido pelo grupo experimental a pontuação 12. A média dos escores desta testagem foi 4,73 e o desvio padrão 1,486. No pós-teste desta tarefa o escore mínimo obtido individualmente foi 2 e o escore máximo foi 6. O escore total obtido pelo grupo nesta testagem foi 124. O item de menor escore foi “Gato: sol, camisa, pato” tendo obtido por este grupo a pontuação 19. A média dos escores desta testagem foi 5,41 com desvio padrão de 0,854.

Para o GC o escore mínimo obtido individualmente no pré-teste foi 3 e o escore máximo foi 6. O escore total obtido pelo grupo foi 119. O item de menor escore (16) foi “Bola: dedo, gaiola, árvore”. A média dos escores desta testagem foi 5,41 e o desvio padrão 0,854. No pós-teste o escore mínimo obtido individualmente também foi 3 e o escore máximo foi 6. O escore total obtido pelo grupo foi 123. O item de menor escore (18) foi “Cesta: caneta, livro, martelo”. A média dos escores da testagem do pós-teste foi 5,59 e o desvio padrão 0,908.

A Tabela 5 apresenta os escores obtidos na tarefa de identificação de rimas no pré e pós-teste para os dois grupos de sujeitos.

**Tabela 5.** Escores obtidos na tarefa de identificação de rimas no pré e pós-teste

Pré-Teste		Nº Sujeito	Turma	Sexo	Idade	TOTAL
2ª A 22 (GE)	Alessandro	GE01	2A	M	10	3
	Caique	GE02	2A	M	8	6
	Diego	GE03	2A	M	12	4
	Evelyn	GE04	2A	F	8	4
	José Henrique	GE05	2A	M	9	6
	Lucas Azevedo	GE06	2A	M	9	3
	Lucas Oliveira	GE07	2A	M	9	6
	Luiza	GE08	2A	F	9	2
	Maicon	GE09	2A	M	9	4
	Marcelo	GE10	2A	M	8	6
	Marcio	GE11	2A	M	8	6
	Matheus	GE12	2A	M	8	5
	Natalia	GE13	2A	F	9	6
	Pamela	GE14	2A	F	8	6
	Pedro Henrique	GE15	2A	M	9	6
	Pedro Vinicius	GE16	2A	M	8	6
	Renan	GE17	2A	M	9	4
	Rita	GE18	2A	F	8	4
	Ritherly	GE19	2A	M	8	6
	Wanderson	GE20	2A	M	8	5
	Wenderson	GE21	2A	M	8	1
	Willian	GE22	2A	M	8	5
Total						<b>104</b>

Pós-Teste		Nº Sujeito	Turma	Sexo	Idade	TOTAL
2ª A 22 (GE)	Alessandro	GE01	2A	M	10	4
	Caique	GE02	2A	M	8	6
	Diego	GE03	2A	M	12	6
	Evelyn	GE04	2A	F	8	6
	José Henrique	GE05	2A	M	9	6
	Lucas Azevedo	GE06	2A	M	9	6
	Lucas Oliveira	GE07	2A	M	9	6
	Luiza	GE08	2A	F	9	6
	Maicon	GE09	2A	M	9	2
	Marcelo	GE10	2A	M	8	6
	Marcio	GE11	2A	M	8	6
	Matheus	GE12	2A	M	8	6
	Natalia	GE13	2A	F	9	6
	Pamela	GE14	2A	F	8	6
	Pedro Henrique	GE15	2A	M	9	6
	Pedro Vinicius	GE16	2A	M	8	6
	Renan	GE17	2A	M	9	5
	Rita	GE18	2A	F	8	6
	Ritherly	GE19	2A	M	8	6
	Wanderson	GE20	2A	M	8	6
	Wenderson	GE21	2A	M	8	5
	Willian	GE22	2ª	M	8	6
Total						<b>124</b>

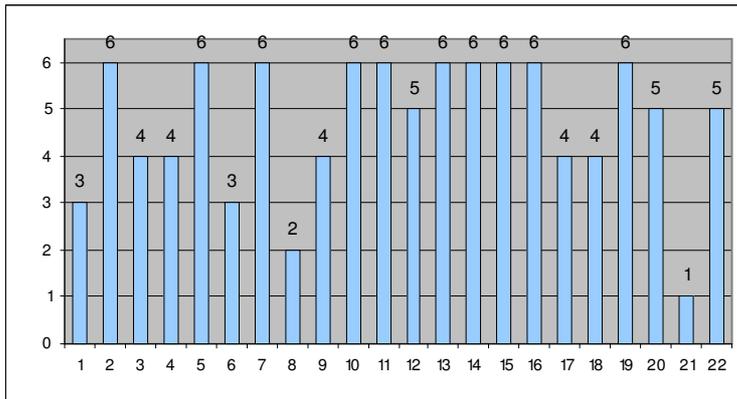
Pré-Teste		Nº Sujeito	Turma	Sexo	Idade	TOTAL
2ª B 22 (GC)	Caio	GC01	2B	M	9	6
	Daiane	GC02	2B	F	9	5
	Daniel	GC03	2B	M	11	6
	Denner	GC04	2B	M	9	6
	Douglas	GC05	2B	M	8	5
	Ediclécio	GC06	2B	M	8	5
	Fernanda	GC07	2B	F	8	6
	Francisco	GC08	2B	M	11	3
	Gutherly	GC09	2B	M	9	6
	Igor	GC10	2B	M	8	5
	Isadora	GC11	2B	F	8	6
	Janiclécia	GC12	2B	F	9	4
	Josiane	GC13	2B	F	9	6
	Josiany	GC14	2B	F	8	6
	Misael	GC15	2B	M	8	6
	Pamela	GC16	2B	F	9	5
	Pedro Henrique	GC17	2B	M	8	6
	Priscila	GC18	2B	F	10	4
	Rafaela	GC19	2B	F	10	6
	Samara	GC20	2B	F	9	5
	Tamires	GC21	2B	F	9	6
	Tuany	GC22	2B	F	8	6
Total						<b>119</b>

Pós-Teste		Nº Sujeito	Turma	Sexo	Idade	TOTAL
2ª B 22 (GC)	Caio	GC01	2B	M	9	6
	Daiane	GC02	2B	F	9	5
	Daniel	GC03	2B	M	11	3
	Denner	GC04	2B	M	9	6
	Douglas	GC05	2B	M	8	6
	Ediclécio	GC06	2B	M	8	6
	Fernanda	GC07	2B	F	8	6
	Francisco	GC08	2B	M	11	6
	Gutherly	GC09	2B	M	9	5
	Igor	GC10	2B	M	8	5
	Isadora	GC11	2B	F	8	6
	Janiclécia	GC12	2B	F	9	3
	Josiane	GC13	2B	F	9	6
	Josiany	GC14	2B	F	8	6
	Misael	GC15	2B	M	8	6
	Pamela	GC16	2B	F	9	6
	Pedro Henrique	GC17	2B	M	8	6
	Priscila	GC18	2B	F	10	6
	Rafaela	GC19	2B	F	10	6
	Samara	GC20	2B	F	9	6
	Tamires	GC21	2B	F	9	6
	Tuany	GC22	2B	F	8	6
Total						<b>123</b>

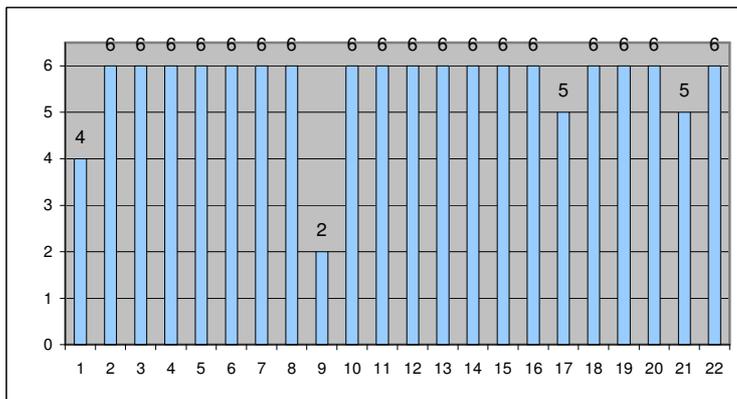
A construção dos Gráficos 13, 14, 15 e 16 permitiram melhor visualizar os escores obtidos individualmente pelos sujeitos de ambos os grupos no pré e pós-teste na tarefa de identificação de rimas.

**Gráfico 13.** Escores obtidos individualmente pelo GE no pré-teste de identificação de rimas



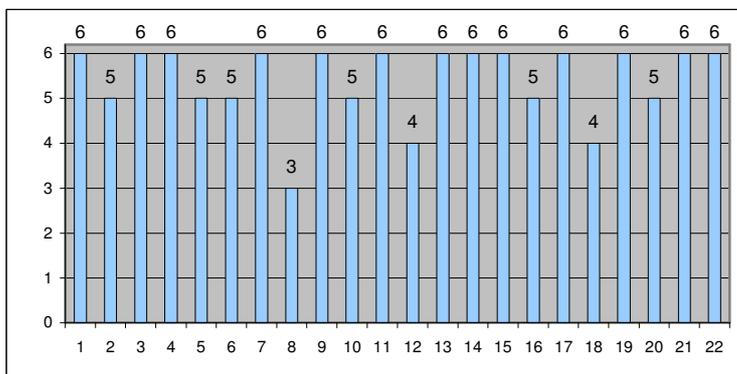
**2ª A – Pré-Teste Identificação de Rimass – Pontuação Máxima = 06 pontos**

**Gráfico 14.** Escores obtidos individualmente pelo GE no pós-teste de identificação de rimas



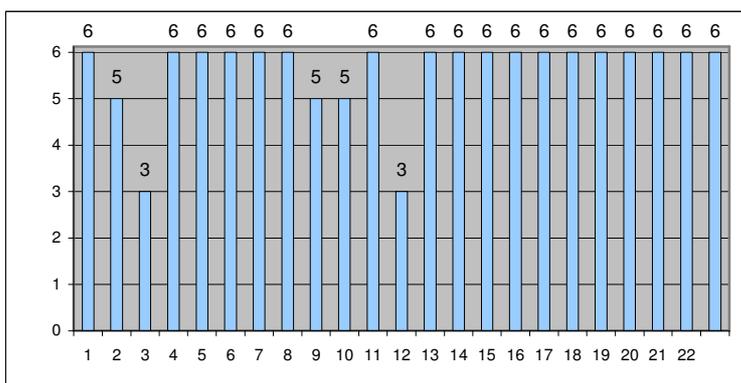
**2ª A – Pós-Teste Identificação de Rimass – Pontuação Máxima = 06 pontos**

**Gráfico 15.** Escores obtidos individualmente pelo GC no pré-teste identificação de rimas



**2ª B – Pré-Teste Identificação de Rimass – Pontuação Máxima = 06 pontos**

**Gráfico 16.** Escores obtidos individualmente pelo GC no pós-teste de identificação de rimas



**2ª B – Pós-Teste Identificação de Rimass – Pontuação Máxima = 06 pontos**

Em habilidade de identificação de rima, a comparação das médias obtidas nas duas ocasiões de testagem, através do teste T de Student, mostrou que o GE se desenvolveu bastante apresentando  $p=0,008$ . No GC a comparação entre os resultados do pré e do pós-teste mostrou não haver diferença significativa entre eles, pois  $p=0,463$ . Assim, houve diferença significativa no resultado pós-intervenção para o grupo experimental.

### *Identificação de Aliterações*

O escore mínimo obtido individualmente pelo GE no pré-teste desta tarefa foi 1 e apenas 1 criança obteve este escore. O escore máximo foi 6 e apenas 9 crianças obtiveram este escore. O escore total obtido pelo grupo nesta fase da testagem foi 103. O item de menor escore (16) obtido pelo grupo foi “Coração: computador, livro, óculos”. A média dos escores desta testagem foi 4,68 e o desvio padrão foi 1,460. No pós-teste o escore mínimo obtido individualmente pelo GE foi 2 e apenas 1 sujeito obteve este escore. O escore máximo obtido individualmente foi 6 e 14 sujeitos obtiveram este escore. O escore total obtido pelo grupo foi 118. O item de menor escore (17) obtido pelo grupo foi “Anel: abacaxi, livro, computador”. A média dos escores do pós-teste foi 5,36 e o desvio padrão foi 1,093.

O escore mínimo obtido individualmente pelo GC no pré-teste foi 4 e apenas 3 sujeitos obtiveram este resultado. O escore máximo foi 6 e 12 sujeitos obtiveram este escore. O escore total obtido pelo grupo nesta fase da testagem foi 119. O item de menor escore obtido pelo grupo foi “Abacaxi: sapo, anel, girafa”. A média dos escores do pré-teste foi 5,41 e o desvio padrão foi 0,734. No pós-teste a pontuação mínima obtida individualmente também foi 4 e apenas 2 sujeitos obtiveram este resultado. A pontuação máxima obtida foi 6 e 16 sujeitos obtiveram este resultado. A pontuação máxima obtida pelo grupo foi 124. O item de menor

escore obtido pelo grupo foi o mesmo do grupo experimental “Anel: abacaxi, livro, computador”, tendo obtido a pontuação 17. O escore médio foi 5,64 e o desvio padrão 0,658.

A Tabela 6 apresenta os escores obtidos na tarefa de identificação de aliterações no pré e pós-teste para os dois grupos de sujeitos.

**Tabela 6.** Escores obtidos na tarefa de identificação de aliterações no pré e pós-teste

Pré-Teste		Nº Sujeito	Turma	Sexo	Idade	TOTAL
2ª A 22 (GE)	Alessandro	GE01	2A	M	10	4
	Caíque	GE02	2A	M	8	5
	Diego	GE03	2A	M	12	2
	Evelyn	GE04	2A	F	8	3
	José Henrique	GE05	2A	M	9	6
	Lucas Azevedo	GE06	2A	M	9	1
	Lucas Oliveira	GE07	2A	M	9	6
	Luiza	GE08	2A	F	9	6
	Maicon	GE09	2A	M	9	6
	Marcelo	GE10	2A	M	8	6
	Marcio	GE11	2A	M	8	6
	Matheus	GE12	2A	M	8	6
	Natalia	GE13	2A	F	9	3
	Pamela	GE14	2A	F	8	5
	Pedro Henrique	GE15	2A	M	9	4
	Pedro Vinicius	GE16	2A	M	8	6
	Renan	GE17	2A	M	9	5
	Rita	GE18	2A	F	8	5
	Ritherly	GE19	2A	M	8	6
	Wanderson	GE20	2A	M	8	4
	Wenderson	GE21	2A	M	8	4
	Willian	GE22	2A	M	8	4
<b>Total</b>						<b>103</b>

Pós-Teste		Nº Sujeito	Turma	Sexo	Idade	TOTAL
2ª A 22 (GE)	Alessandro	GE01	2A	M	10	6
	Caíque	GE02	2A	M	8	6
	Diego	GE03	2A	M	12	6
	Evelyn	GE04	2A	F	8	6
	José Henrique	GE05	2A	M	9	6
	Lucas Azevedo	GE06	2A	M	9	4
	Lucas Oliveira	GE07	2A	M	9	6
	Luiza	GE08	2A	F	9	5
	Maicon	GE09	2A	M	9	5
	Marcelo	GE10	2A	M	8	6
	Marcio	GE11	2A	M	8	5
	Matheus	GE12	2A	M	8	6
	Natalia	GE13	2A	F	9	5
	Pamela	GE14	2A	F	8	6
	Pedro Henrique	GE15	2A	M	9	6
	Pedro Vinicius	GE16	2A	M	8	6
	Renan	GE17	2A	M	9	6
	Rita	GE18	2A	F	8	6
	Ritherly	GE19	2A	M	8	6
	Wanderson	GE20	2A	M	8	3
	Wenderson	GE21	2A	M	8	2
	Willian	GE22	2A	M	8	5
<b>Total</b>						<b>118</b>

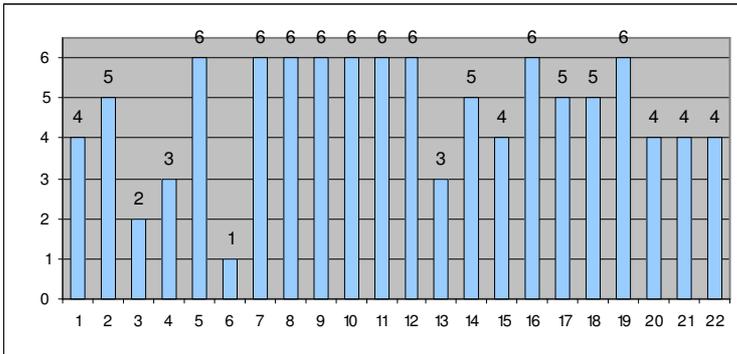
Pré-Teste		Nº Sujeito	Turma	Sexo	Idade	TOTAL
2ª B 22 (GC)	Caio	GC01	2B	M	9	5
	Daiane	GC02	2B	F	9	5
	Daniel	GC03	2B	M	11	4
	Denner	GC04	2B	M	9	6
	Douglas	GC05	2B	M	8	6
	Ediclécio	GC06	2B	M	8	5
	Fernanda	GC07	2B	F	8	6
	Francisco	GC08	2B	M	11	4
	Gutherly	GC09	2B	M	9	5
	Igor	GC10	2B	M	8	5
	Isadora	GC11	2B	F	8	6
	Janiclécia	GC12	2B	F	9	4
	Josiane	GC13	2B	F	9	6
	Josiany	GC14	2B	F	8	6
	Misael	GC15	2B	M	8	6
	Pamela	GC16	2B	F	9	5
	Pedro Henrique	GC17	2B	M	8	5
	Priscila	GC18	2B	F	10	6
	Rafaela	GC19	2B	F	10	6
	Samara	GC20	2B	F	9	6
	Tamires	GC21	2B	F	9	6
	Tuany	GC22	2B	F	8	6
<b>Total</b>						<b>119</b>

Pós-Teste		Nº Sujeito	Turma	Sexo	Idade	TOTAL
2ª B 22 (GC)	Caio	GC01	2B	M	9	6
	Daiane	GC02	2B	F	9	5
	Daniel	GC03	2B	M	11	6
	Denner	GC04	2B	M	9	6
	Douglas	GC05	2B	M	8	6
	Ediclécio	GC06	2B	M	8	6
	Fernanda	GC07	2B	F	8	6
	Francisco	GC08	2B	M	11	4
	Gutherly	GC09	2B	M	9	4
	Igor	GC10	2B	M	8	5
	Isadora	GC11	2B	F	8	6
	Janiclécia	GC12	2B	F	9	6
	Josiane	GC13	2B	F	9	6
	Josiany	GC14	2B	F	8	5
	Misael	GC15	2B	M	8	6
	Pamela	GC16	2B	F	9	6
	Pedro Henrique	GC17	2B	M	8	6
	Priscila	GC18	2B	F	10	6
	Rafaela	GC19	2B	F	10	6
	Samara	GC20	2B	F	9	5
	Tamires	GC21	2B	F	9	6
	Tuany	GC22	2B	F	8	6
<b>Total</b>						<b>124</b>

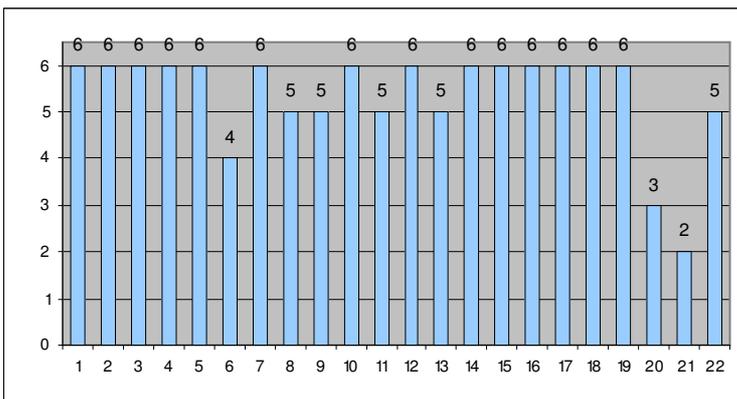
A construção dos Gráficos 17, 18, 19 e 20 permitiram melhor visualizar os escores obtidos individualmente pelos sujeitos de ambos os grupos no pré e pós-teste na tarefa de identificação de aliterações.

**Gráfico 17.** Escores obtidos individualmente pelo GE no pré-teste de identificação de aliterações



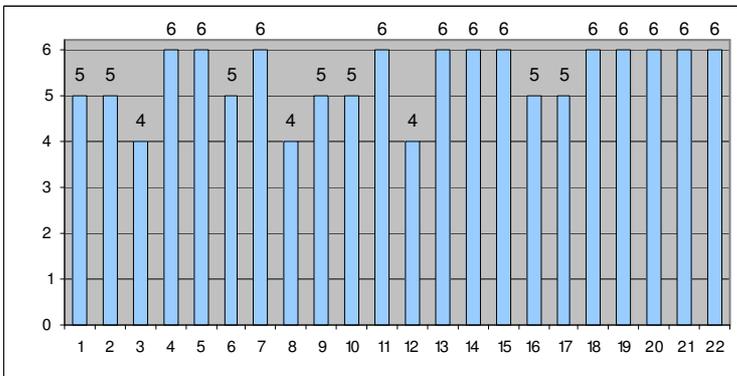
**2ª A – Pré-Teste Identificação de Aliterações – Pontuação Máxima = 06 pontos**

**Gráfico 18.** Escores obtidos individualmente pelo GE no pós-teste de identificação de aliterações



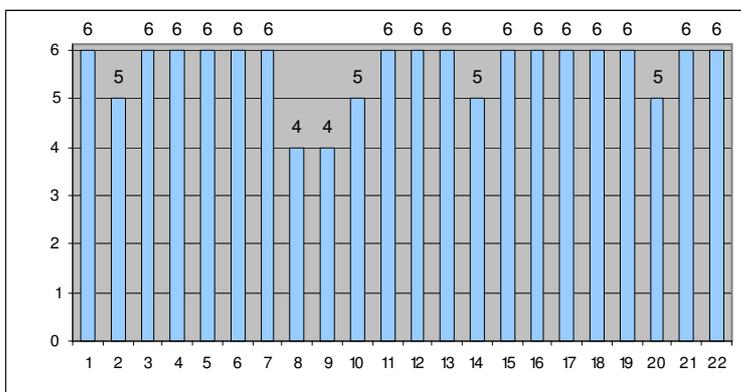
**2ª A – Pós-Teste Identificação de Aliterações – Pontuação Máxima = 06 pontos**

**Gráfico 19.** Escores obtidos individualmente pelo GC no pré-teste de identificação de aliterações



**2ª B – Pré-Teste Identificação de Aliterações – Pontuação Máxima = 06 pontos**

**Gráfico 20.** Escores obtidos individualmente pelo GC no pós-teste de identificação de aliterações



**2ª B – Pós-Teste Identificação de Aliterações – Pontuação Máxima = 06 pontos**

Na tarefa de identificação de aliterações, a comparação das médias obtidas nas duas ocasiões de testagem, através do teste T de Student, mostrou que novamente o GE se desenvolveu bastante apresentando  $p=0,048$ , não ocorrendo desenvolvimento significativo para o GC que apresentou  $p=0,204$ . A evolução apresentada pelo GE mostrou haver diferença significativa no resultado pós-intervenção.

#### *Subtração de Fonema Inicial da Palavra*

Para o GE a pontuação mínima individual obtida no pré-teste foi zero e 8 sujeitos apresentaram essa pontuação. A pontuação máxima obtida foi 6 e 5 sujeitos apresentaram essa pontuação. A pontuação total obtida pelo grupo nesta testagem foi 60. Os itens de menores escores obtidos pelo grupo foram “Capa (Apa) e Casa (Asa)”, ambos obtiveram pontuação igual a 8. O escore médio desta testagem foi 2,73 e o desvio padrão foi 2,622. No pós-teste a pontuação mínima obtida foi zero e 5 sujeitos obtiveram essa pontuação. A pontuação máxima foi 6 e 10 sujeitos obtiveram essa pontuação apresentando um razoável aumento no número de sujeitos que atingiu a pontuação máxima. A pontuação total obtida pelo grupo foi 87. Os itens de menores pontuações obtidas pelo grupo foram “Bebe (Ebe) e Nata (Ata)”, atingindo 13 e 12 pontos respectivamente. O escore médio desta testagem foi 3,95 e o desvio padrão 2,554.

No GC a pontuação mínima obtida individualmente no pré-teste foi zero e 8 sujeitos obtiveram essa pontuação. A pontuação máxima foi 6 e 3 sujeitos obtiveram essa pontuação. A pontuação total obtida pelo grupo foi 47. Os itens de menores escores obtidos pelo grupo

foram “Casa(Asa) e Povo(Ovo), com 6 pontos para ambos e Capa(Apa)” tendo obtido 5 pontos. O escore médio desta testagem foi 2,14 e o desvio padrão 2,210. No pós-teste a pontuação mínima obtida individualmente foi zero e 9 sujeitos obtiveram essa pontuação. A pontuação máxima obtida foi 6 e 3 sujeitos obtiveram essa pontuação. A pontuação total obtida pelo grupo foi 44. Os itens de menores escores obtidos pelo grupo foram Bebe(Ebe), Filha(Ilha) e Nata(Ata) com 5 para todos. O escore médio desta testagem foi 2,00 e o desvio padrão foi 2,268.

A Tabela 7 apresenta os escores obtidos na tarefa de subtração de fonema inicial da palavra no pré e pós-teste para os dois grupos de sujeitos.

**Tabela 7.** Escores obtidos na tarefa de subtração de fonema inicial da palavra no pré e pós-teste

Pré-Teste		Nº Sujeito	Turma	Sexo	Idade	TOTAL
<b>2ª A 22 (GE)</b>	Alessandro	GE01	2A	M	10	0
	Caíque	GE02	2A	M	8	4
	Diego	GE03	2A	M	12	0
	Evelyn	GE04	2A	F	8	1
	José Henrique	GE05	2A	M	9	6
	Lucas Azevedo	GE06	2A	M	9	0
	Lucas Oliveira	GE07	2A	M	9	0
	Luiza	GE08	2A	F	9	0
	Maicon	GE09	2A	M	9	0
	Marcelo	GE10	2A	M	8	6
	Marcio	GE11	2A	M	8	5
	Matheus	GE12	2A	M	8	3
	Natalia	GE13	2A	F	9	5
	Pamela	GE14	2A	F	8	0
	Pedro Henrique	GE15	2A	M	9	0
	Pedro Vinicius	GE16	2A	M	8	6
	Renan	GE17	2A	M	9	1
	Rita	GE18	2A	F	8	6
	Ritherly	GE19	2A	M	8	6
	Wanderson	GE20	2A	M	8	1
	Wenderson	GE21	2A	M	8	5
	Willian	GE22	2A	M	8	5
<b>Total</b>						<b>60</b>

Pós-Teste		Nº Sujeito	Turma	Sexo	Idade	TOTAL
<b>2ª A 22 (GE)</b>	Alessandro	GE01	2A	M	10	0
	Caíque	GE02	2A	M	8	5
	Diego	GE03	2A	M	12	0
	Evelyn	GE04	2A	F	8	4
	José Henrique	GE05	2A	M	9	6
	Lucas Azevedo	GE06	2A	M	9	1
	Lucas Oliveira	GE07	2A	M	9	6
	Luiza	GE08	2A	F	9	0
	Maicon	GE09	2A	M	9	6
	Marcelo	GE10	2A	M	8	6
	Marcio	GE11	2A	M	8	6
	Matheus	GE12	2A	M	8	6
	Natalia	GE13	2A	F	9	5
	Pamela	GE14	2A	F	8	6
	Pedro Henrique	GE15	2A	M	9	2
	Pedro Vinicius	GE16	2A	M	8	5
	Renan	GE17	2A	M	9	0
	Rita	GE18	2A	F	8	6
	Ritherly	GE19	2A	M	8	6
	Wanderson	GE20	2A	M	8	0
	Wenderson	GE21	2A	M	8	5
	Willian	GE22	2A	M	8	6
<b>Total</b>						<b>87</b>

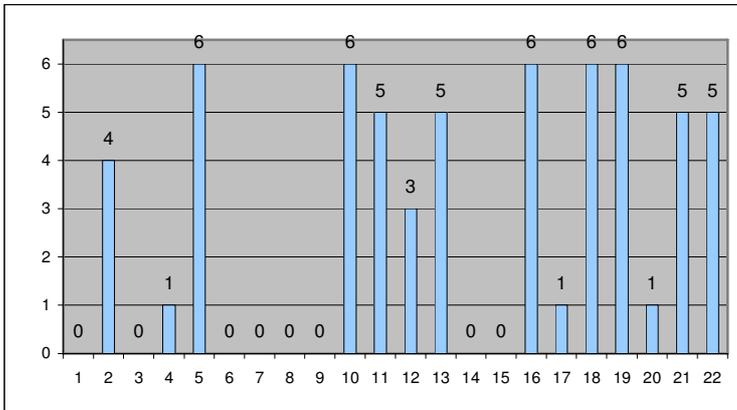
Pré-Teste		Nº Sujeito	Turma	Sexo	Idade	TOTAL
<b>2ª B 22 (GC)</b>	Caio	GC01	2B	M	9	0
	Daiane	GC02	2B	F	9	0
	Daniel	GC03	2B	M	11	0
	Denner	GC04	2B	M	9	0
	Douglas	GC05	2B	M	8	2
	Ediclécio	GC06	2B	M	8	2
	Fernanda	GC07	2B	F	8	5
	Francisco	GC08	2B	M	11	0
	Gutherly	GC09	2B	M	9	0
	Igor	GC10	2B	M	8	6
	Isadora	GC11	2B	F	8	4
	Janiclécia	GC12	2B	F	9	1
	Josiane	GC13	2B	F	9	3
	Josiany	GC14	2B	F	8	4
	Misael	GC15	2B	M	8	6
	Pamela	GC16	2B	F	9	3
	Pedro Henrique	GC17	2B	M	8	6
	Priscila	GC18	2B	F	10	0
	Rafaela	GC19	2B	F	10	0
	Samara	GC20	2B	F	9	3
	Tamires	GC21	2B	F	9	1
	Tuany	GC22	2B	F	8	1
<b>Total</b>						<b>47</b>

Pós-Teste		Nº Sujeito	Turma	Sexo	Idade	TOTAL
<b>2ª B 22 (GC)</b>	Caio	GC01	2B	M	9	2
	Daiane	GC02	2B	F	9	0
	Daniel	GC03	2B	M	11	1
	Denner	GC04	2B	M	9	0
	Douglas	GC05	2B	M	8	1
	Ediclécio	GC06	2B	M	8	3
	Fernanda	GC07	2B	F	8	5
	Francisco	GC08	2B	M	11	0
	Gutherly	GC09	2B	M	9	0
	Igor	GC10	2B	M	8	6
	Isadora	GC11	2B	F	8	6
	Janiclécia	GC12	2B	F	9	0
	Josiane	GC13	2B	F	9	2
	Josiany	GC14	2B	F	8	6
	Misael	GC15	2B	M	8	5
	Pamela	GC16	2B	F	9	1
	Pedro Henrique	GC17	2B	M	8	0
	Priscila	GC18	2B	F	10	0
	Rafaela	GC19	2B	F	10	3
	Samara	GC20	2B	F	9	0
	Tamires	GC21	2B	F	9	0
	Tuany	GC22	2B	F	8	3
<b>Total</b>						<b>44</b>

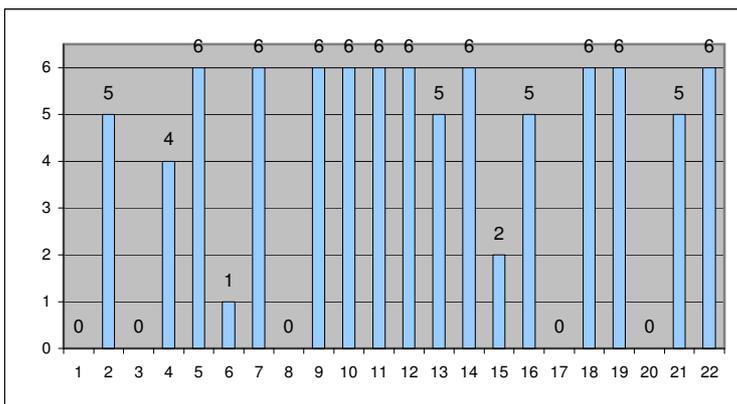
A construção dos Gráficos 21, 22, 23 e 24 permitiram melhor visualizar os escores obtidos individualmente pelos sujeitos de ambos os grupos no pré e pós-teste na tarefa de subtração de fonema inicial da palavra.

**Gráfico 21.** Escores obtidos individualmente pelo GE no pré-teste de subtração de fonema inicial da palavra



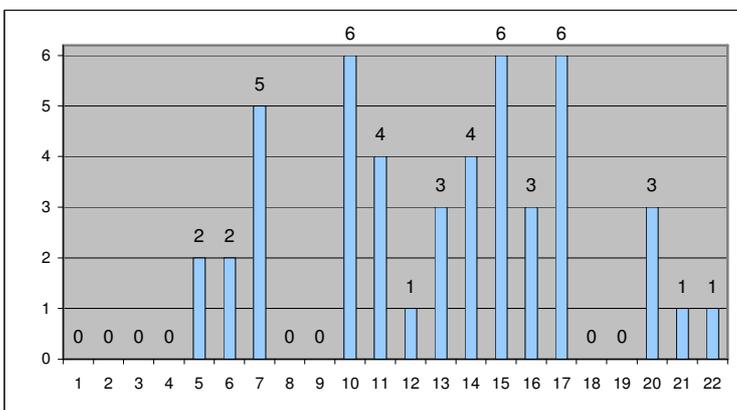
**2ª A – Pré-Teste Subtração de Fonema Inicial da Palavra – Pontuação Máxima = 06 pontos**

**Gráfico 22.** Escores obtidos individualmente pelo GE no pós-teste de subtração de fonema inicial da palavra



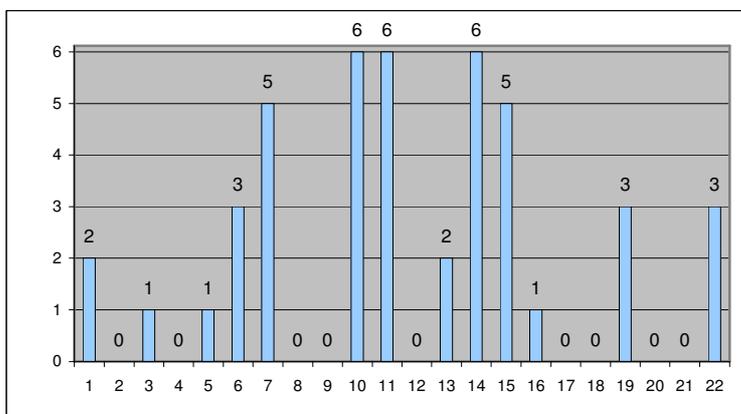
**2ª A – Pós-Teste Subtração de Fonema Inicial da Palavra – Pontuação Máxima = 06 pontos**

**Gráfico 23.** Escores obtidos individualmente pelo GC no pré-teste de subtração de fonema inicial da palavra



**2ª B – Pré-Teste Subtração de Fonema Inicial da Palavra – Pontuação Máxima = 06 pontos**

**Gráfico 24.** Escores obtidos individualmente pelo GC no pós-teste de subtração de fonema inicial da palavra



**2ª B – Pós-Teste Subtração de Fonema Inicial da Palavra – Pontuação Máxima = 06 pontos**

Na habilidade de subtração de fonema inicial, a comparação das médias obtidas nas duas ocasiões de testagem, através do teste T de Student, mostrou que o GE se desenvolveu bastante apresentando  $p=0,017$ , não ocorrendo o mesmo para o GC que apresentou  $p=0,747$ . Isto significa dizer que, apenas o GE progrediu significativamente no resultado pós-intervenção. Neste sentido, vale mencionar que a habilidade de reconhecer fonema incide diretamente nos desempenhos em leitura e escrita, situação que explica a melhoria, pós-intervenção, de desempenho em linguagem escrita do grupo experimental.

#### *Segmentação Fonológica da Palavra em Sílabas*

Para o GE o escore mínimo individual obtido no pré-teste foi zero e 4 sujeitos apresentaram este escore. O escore máximo obtido foi 6 e 5 sujeitos apresentaram esse resultado. O escore total obtido pelo grupo nesta testagem foi 89. Os itens de menores escores obtidos pelo grupo foram “Tesoura(Te-sou-ra) e Elefante(E-le-fan-te), ambos obtiveram escore igual a 11. O escore médio do pré-teste foi 4,05 e o desvio padrão 2,104. No pós-teste o escore mínimo obtido individualmente foi 2 e apenas 1 sujeito obteve este escore. O escore máximo foi 6 e 15 sujeitos obtiveram este escore, indicando um acentuado crescimento no desempenho dos sujeitos pós-intervenção. O escore total obtido pelo grupo nesta testagem foi 118. Os itens que obtiveram os menores escores pelo grupo foram “Maleiro(Ma-lei-ro) e Piolho(Pi-o-lho), ambos tendo obtido escores iguais a 17 e 19 respectivamente. O escore médio do pós-teste foi 5,36 e o desvio padrão 1,136.

Para o GC o escore mínimo individual obtido no pré-teste foi zero e apenas um sujeito obteve este resultado. O escore máximo obtido individualmente foi 6 e 10 sujeitos apresentaram este resultado. O escore total obtido pelo grupo nesta testagem foi 109. Os itens de menores escores obtidos pelo grupo foram “Tesoura(Te-sou-ra) e Berço (Ber-ço), com pontuações iguais a 13 e 17 pontos respectivamente. O escore médio do pré-teste foi 4,95 e o desvio padrão 1,463. No pós-teste o escore mínimo obtido individualmente foi 3 e apenas 1 sujeito apresentou este escore. O escore máximo individual obtido foi 6 e 12 sujeitos obtiveram este resultado. Os itens que obtiveram os menores escores pelo grupo foram “Maleiro(Ma-lei-ro) e Piolho(Pi-o-lho), ambos tendo obtido escores iguais a 11 e 15 respectivamente. O escore médio do pós-teste foi 5,27 e o desvio padrão 0,935.

A Tabela 8 apresenta os escores obtidos na tarefa de segmentação fonológica da palavra em sílabas no pré e pós-teste para os dois grupos de sujeitos.

**Tabela 8.** Escores obtidos na tarefa de segmentação fonológica da palavra em sílabas no pré e pós-teste

Pré-Teste		Nº Sujeito	Turma	Sexo	Idade	TOTAL
2ª A 22 (GE)	Alessandro	GE01	2A	M	10	5
	Caique	GE02	2A	M	8	5
	Diego	GE03	2A	M	12	0
	Evelyn	GE04	2A	F	8	5
	José Henrique	GE05	2A	M	9	0
	Lucas Azevedo	GE06	2A	M	9	3
	Lucas Oliveira	GE07	2A	M	9	6
	Luiza	GE08	2A	F	9	4
	Maicon	GE09	2A	M	9	4
	Marcelo	GE10	2A	M	8	5
	Marcio	GE11	2A	M	8	6
	Matheus	GE12	2A	M	8	6
	Natalia	GE13	2A	F	9	5
	Pamela	GE14	2A	F	8	5
	Pedro Henrique	GE15	2A	M	9	5
	Pedro Vinicius	GE16	2A	M	8	6
	Renan	GE17	2A	M	9	4
	Rita	GE18	2A	F	8	0
	Ritherly	GE19	2A	M	8	4
	Wanderson	GE20	2A	M	8	6
	Wenderson	GE21	2A	M	8	5
	Willian	GE22	2A	M	8	0
Total						<b>89</b>

Pós-Teste		Nº Sujeito	Turma	Sexo	Idade	TOTAL
2ª A 22 (GE)	Alessandro	GE01	2A	M	10	6
	Caique	GE02	2A	M	8	6
	Diego	GE03	2A	M	12	6
	Evelyn	GE04	2A	F	8	4
	José Henrique	GE05	2A	M	9	6
	Lucas Azevedo	GE06	2A	M	9	3
	Lucas Oliveira	GE07	2A	M	9	6
	Luiza	GE08	2A	F	9	6
	Maicon	GE09	2A	M	9	5
	Marcelo	GE10	2A	M	8	5
	Marcio	GE11	2A	M	8	6
	Matheus	GE12	2A	M	8	5
	Natalia	GE13	2A	F	9	6
	Pamela	GE14	2A	F	8	6
	Pedro Henrique	GE15	2A	M	9	6
	Pedro Vinicius	GE16	2A	M	8	6
	Renan	GE17	2A	M	9	6
	Rita	GE18	2A	F	8	2
	Ritherly	GE19	2A	M	8	6
	Wanderson	GE20	2A	M	8	6
	Wenderson	GE21	2A	M	8	4
	Willian	GE22	2A	M	8	6
Total						<b>118</b>

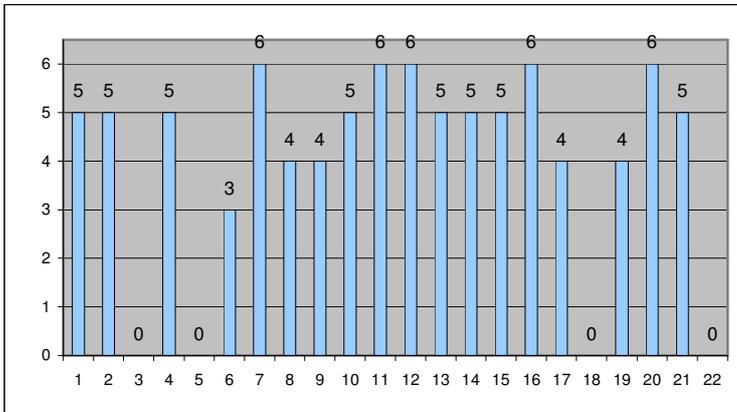
Pré-Teste		Nº Sujeito	Turma	Sexo	Idade	TOTAL
2ª B 22 (GC)	Caio	GC01	2B	M	9	5
	Daiane	GC02	2B	F	9	6
	Daniel	GC03	2B	M	11	6
	Denner	GC04	2B	M	9	6
	Douglas	GC05	2B	M	8	6
	Ediclécio	GC06	2B	M	8	0
	Fernanda	GC07	2B	F	8	3
	Francisco	GC08	2B	M	11	6
	Gutherly	GC09	2B	M	9	5
	Igor	GC10	2B	M	8	6
	Isadora	GC11	2B	F	8	5
	Janiclécia	GC12	2B	F	9	5
	Josiane	GC13	2B	F	9	6
	Josiany	GC14	2B	F	8	4
	Misael	GC15	2B	M	8	6
	Pamela	GC16	2B	F	9	4
	Pedro Henrique	GC17	2B	M	8	6
	Priscila	GC18	2B	F	10	5
	Rafaela	GC19	2B	F	10	3
	Samara	GC20	2B	F	9	5
	Tamires	GC21	2B	F	9	6
	Tuany	GC22	2B	F	8	5
Total						<b>109</b>

Pós-Teste		Nº Sujeito	Turma	Sexo	Idade	TOTAL
2ª B 22 (GC)	Caio	GC01	2B	M	9	5
	Daiane	GC02	2B	F	9	6
	Daniel	GC03	2B	M	11	6
	Denner	GC04	2B	M	9	6
	Douglas	GC05	2B	M	8	6
	Ediclécio	GC06	2B	M	8	4
	Fernanda	GC07	2B	F	8	3
	Francisco	GC08	2B	M	11	4
	Gutherly	GC09	2B	M	9	4
	Igor	GC10	2B	M	8	6
	Isadora	GC11	2B	F	8	6
	Janiclécia	GC12	2B	F	9	6
	Josiane	GC13	2B	F	9	6
	Josiany	GC14	2B	F	8	6
	Misael	GC15	2B	M	8	6
	Pamela	GC16	2B	F	9	5
	Pedro Henrique	GC17	2B	M	8	5
	Priscila	GC18	2B	F	10	6
	Rafaela	GC19	2B	F	10	5
	Samara	GC20	2B	F	9	6
	Tamires	GC21	2B	F	9	5
	Tuany	GC22	2B	F	8	4
Total						<b>116</b>

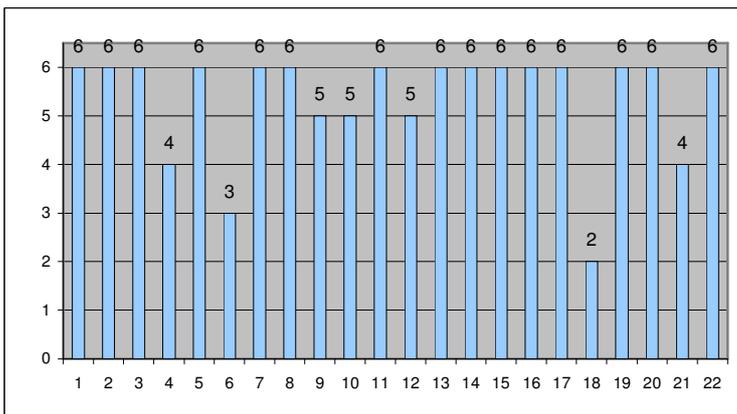
A construção dos Gráficos 25, 26, 27 e 28 permitiram melhor visualizar os escores obtidos individualmente pelos sujeitos de ambos os grupos no pré e pós-teste na tarefa de segmentação fonológica da palavra em sílabas.

**Gráfico 25.** Escores obtidos individualmente pelo GE no pré-teste de segmentação fonológica da palavra em sílabas



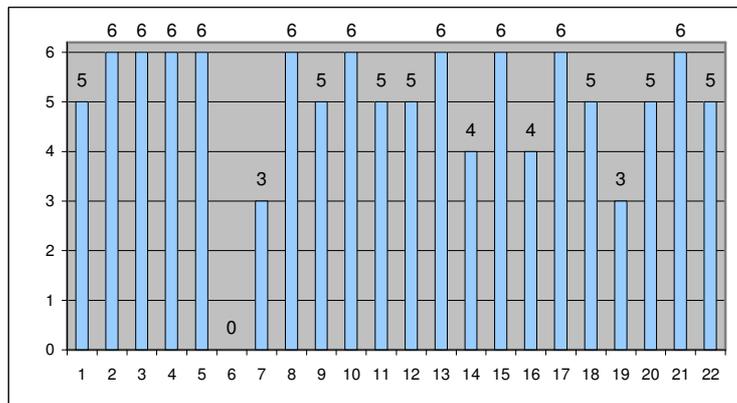
**2ª A – Pré-Teste Segmentação Fonológica da Palavra em Sílabas – Pontuação Máxima = 06 pontos**

**Gráfico 26.** Escores obtidos individualmente pelo GE no pós-teste de segmentação fonológica da palavra em sílabas



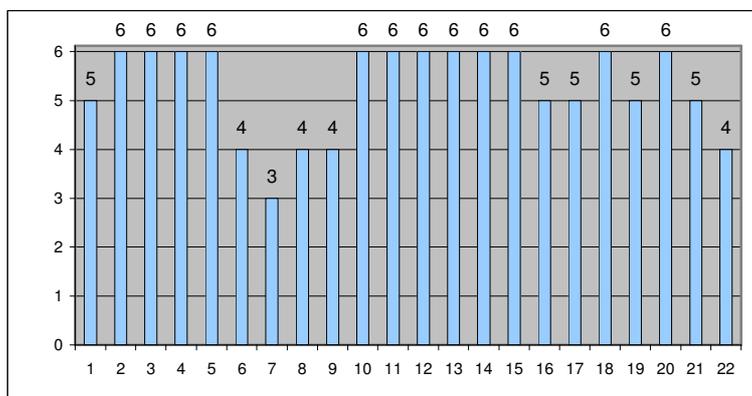
**2ª A – Pós-Teste Segmentação Fonológica da Palavra em Sílabas – Pontuação Máxima = 06 pontos**

**Gráfico 27.** Escores obtidos individualmente pelo GC no pré-teste de segmentação fonológica da palavra em sílabas



**2ª B – Pré-Teste Segmentação Fonológica da Palavra em Sílabas – Pontuação Máxima = 06 pontos**

**Gráfico 28.** Escores obtidos individualmente pelo GC no pós-teste de segmentação fonológica da palavra em sílabas



**2ª B – Pós-Teste Segmentação Fonológica da Palavra em Sílabas – Pontuação Máxima = 06 pontos**

A comparação das médias obtidas nas duas ocasiões de testagem de ambos os grupos, através do teste T de Student, demonstrou que somente o grupo experimental progrediu significativamente, já que o GE obteve  $p=0,008$  e o GC obteve  $p=0,259$ . Esses resultados indicaram uma alta tendência na direção do progresso por parte do grupo experimental.

### 5.3 O Desenvolvimento da Consciência Sintática

#### *Correção de Sentenças Desordenadas*

O escore mínimo obtido individualmente pelo GE no pré-teste desta tarefa foi zero e 5 sujeitos obtiveram este escore. O escore máximo obtido individualmente foi 6 e apenas 2 sujeitos obtiveram este escore. O escore total obtido pelo grupo foi 51. O item no qual o grupo obteve o menor escore foi “Verde carro o é. [O carro é verde], com 6 pontos. O escore médio do pré-teste foi 2,32 e o desvio padrão foi 2,009. No pós-teste o escore mínimo obtido individualmente foi zero e apenas 2 sujeitos obtiveram este escore. O escore máximo obtido individualmente foi 6 e 9 sujeitos obtiveram este resultado. O escore total obtido pelo grupo foi 99. O item que obteve o menor escore obtido pelo grupo foi “João forte é. [João é forte]”, com pontuação igual a 12. O escore médio do pós-teste foi 4,50 e o desvio padrão 1,819.

No grupo controle o escore mínimo obtido individualmente no pré-teste foi zero e 5 sujeitos obtiveram este escore. O escore máximo obtido individualmente foi 6 e apenas 1 sujeito obteve este resultado. A pontuação total obtida pelo grupo foi 61. O item no qual o grupo obteve o menor escore foi “Chocolate o gostoso é. [O chocolate é gostoso]”, o qual

obteve escore igual a 6. O escore médio do pré-teste foi 2,77 e o desvio padrão 1,998. No pós-teste o escore mínimo obtido individualmente foi zero e apenas 1 sujeito obteve este escore. O escore máximo obtido individualmente foi 6 e apenas 3 sujeitos obtiveram este escore. O escore total obtido pelo grupo foi 97. O item no qual o grupo obteve o menor escore foi “Vermelho um Mônica vestido comprou [Mônica comprou um vestido vermelho]”, o qual obteve 9 pontos. O escore médio do pós-teste foi 4,41 e o desvio padrão 1,297.

A Tabela 9 apresenta os escores obtidos na tarefa de correção de sentenças desordenadas no pré e pós-teste para os dois grupos de sujeitos.

**Tabela 9.** Escores obtidos na tarefa de correção de sentenças desordenadas no pré e pós-teste

Pré-Teste		Nº Sujeito	Turma	Sexo	Idade	TOTAL
<b>2ª A 22 (GE)</b>	Alessandro	GE01	2A	M	10	1
	Caique	GE02	2A	M	8	6
	Diego	GE03	2A	M	12	0
	Evelyn	GE04	2A	F	8	5
	José Henrique	GE05	2A	M	9	0
	Lucas Azevedo	GE06	2A	M	9	0
	Lucas Oliveira	GE07	2A	M	9	3
	Luiza	GE08	2A	F	9	3
	Maicon	GE09	2A	M	9	1
	Marcelo	GE10	2A	M	8	4
	Marcio	GE11	2A	M	8	1
	Matheus	GE12	2A	M	8	4
	Natalia	GE13	2A	F	9	1
	Pamela	GE14	2A	F	8	1
	Pedro Henrique	GE15	2A	M	9	4
	Pedro Vinicius	GE16	2A	M	8	4
	Renan	GE17	2A	M	9	1
	Rita	GE18	2A	F	8	6
	Ritherly	GE19	2A	M	8	3
	Wanderson	GE20	2A	M	8	0
	Wenderson	GE21	2A	M	8	0
	Willian	GE22	2A	M	8	3
<b>Total</b>						<b>51</b>

Pós-Teste		Nº Sujeito	Turma	Sexo	Idade	TOTAL
<b>2ª A 22 (GE)</b>	Alessandro	GE01	2A	M	10	3
	Caique	GE02	2A	M	8	4
	Diego	GE03	2A	M	12	0
	Evelyn	GE04	2A	F	8	4
	José Henrique	GE05	2A	M	9	6
	Lucas Azevedo	GE06	2A	M	9	6
	Lucas Oliveira	GE07	2A	M	9	6
	Luiza	GE08	2A	F	9	5
	Maicon	GE09	2A	M	9	3
	Marcelo	GE10	2A	M	8	5
	Marcio	GE11	2A	M	8	6
	Matheus	GE12	2A	M	8	5
	Natalia	GE13	2A	F	9	3
	Pamela	GE14	2A	F	8	6
	Pedro Henrique	GE15	2A	M	9	5
	Pedro Vinicius	GE16	2A	M	8	6
	Renan	GE17	2A	M	9	6
	Rita	GE18	2A	F	8	0
	Ritherly	GE19	2A	M	8	6
	Wanderson	GE20	2A	M	8	4
	Wenderson	GE21	2A	M	8	4
	Willian	GE22	2A	M	8	6
<b>Total</b>						<b>99</b>

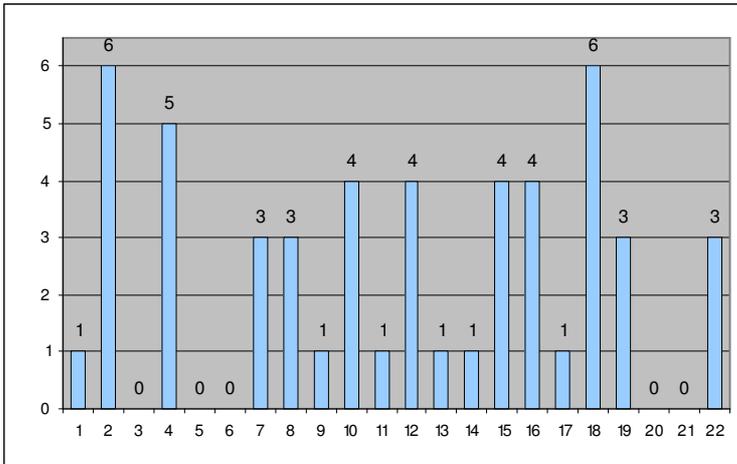
Pré-Teste		Nº Sujeito	Turma	Sexo	Idade	TOTAL
<b>2ª B 22 (GC)</b>	Caio	GC01	2B	M	9	4
	Daiane	GC02	2B	F	9	0
	Daniel	GC03	2B	M	11	4
	Denner	GC04	2B	M	9	5
	Douglas	GC05	2B	M	8	0
	Ediclécio	GC06	2B	M	8	0
	Fernanda	GC07	2B	F	8	2
	Francisco	GC08	2B	M	11	1
	Gutherly	GC09	2B	M	9	3
	Igor	GC10	2B	M	8	4
	Isadora	GC11	2B	F	8	5
	Janiclécia	GC12	2B	F	9	0
	Josiane	GC13	2B	F	9	3
	Josiany	GC14	2B	F	8	5
	Misael	GC15	2B	M	8	6
	Pamela	GC16	2B	F	9	2
	Pedro Henrique	GC17	2B	M	8	0
	Priscila	GC18	2B	F	10	2
	Rafaela	GC19	2B	F	10	2
	Samara	GC20	2B	F	9	5
	Tamires	GC21	2B	F	9	3
	Tuany	GC22	2B	F	8	5
<b>Total</b>						<b>61</b>

Pós-Teste		Nº Sujeito	Turma	Sexo	Idade	TOTAL
<b>2ª B 22 (GC)</b>	Caio	GC01	2B	M	9	6
	Daiane	GC02	2B	F	9	3
	Daniel	GC03	2B	M	11	5
	Denner	GC04	2B	M	9	5
	Douglas	GC05	2B	M	8	4
	Ediclécio	GC06	2B	M	8	0
	Fernanda	GC07	2B	F	8	5
	Francisco	GC08	2B	M	11	4
	Gutherly	GC09	2B	M	9	5
	Igor	GC10	2B	M	8	4
	Isadora	GC11	2B	F	8	5
	Janiclécia	GC12	2B	F	9	5
	Josiane	GC13	2B	F	9	5
	Josiany	GC14	2B	F	8	4
	Misael	GC15	2B	M	8	5
	Pamela	GC16	2B	F	9	4
	Pedro Henrique	GC17	2B	M	8	3
	Priscila	GC18	2B	F	10	5
	Rafaela	GC19	2B	F	10	6
	Samara	GC20	2B	F	9	6
	Tamires	GC21	2B	F	9	4
	Tuany	GC22	2B	F	8	4
<b>Total</b>						<b>97</b>

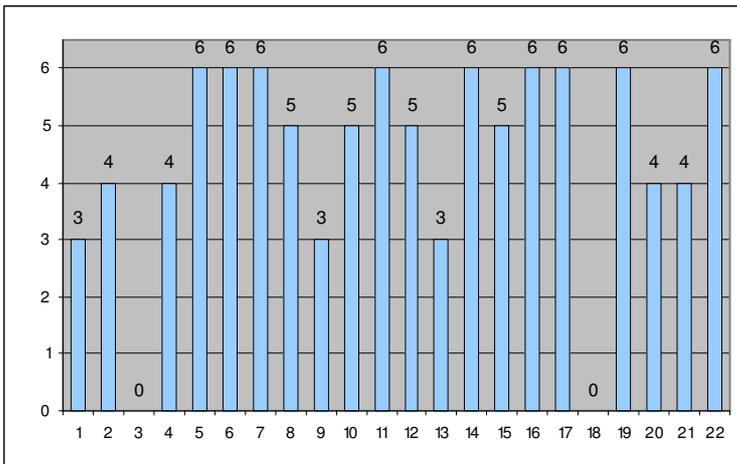
A construção dos Gráficos 29, 30, 31 e 32 permitiram melhor visualizar os escores obtidos individualmente pelos sujeitos de ambos os grupos no pré e pós-teste na tarefa de correção de sentenças desordenadas.

**Gráfico 29.** Escores obtidos individualmente pelo GE no pré-teste de correção de sentenças desordenadas



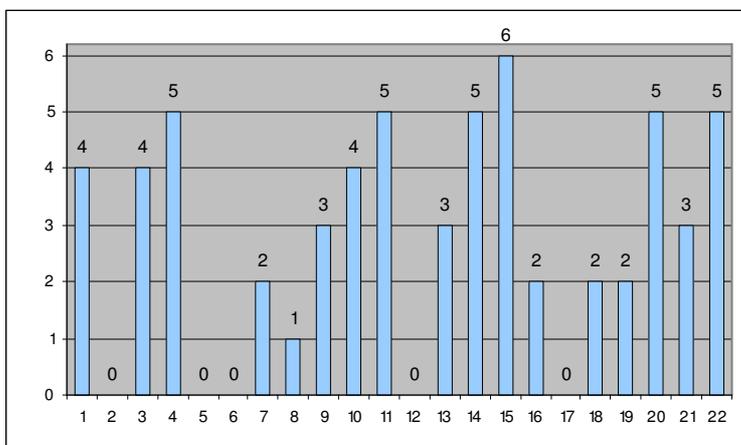
**2ª A – Pré-Teste de Correção de Sentenças Desordenadas – Pontuação Máxima = 06 pontos**

**Gráfico 30.** Escores obtidos individualmente pelo GE no pós-teste de correção de sentenças desordenadas



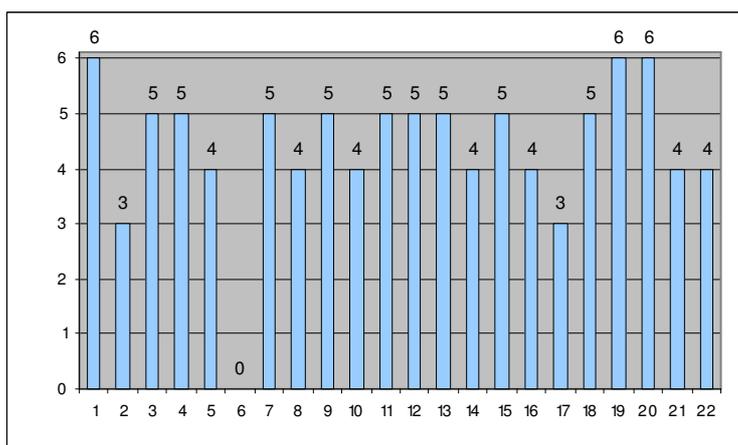
**2ª A – Pós-Teste de Correção de Sentenças Desordenadas – Pontuação Máxima = 06 pontos**

**Gráfico 31.** Escores obtidos individualmente pelo GC no pré-teste de correção de sentenças desordenadas



**2ª B – Pré-Teste de Correção de Sentenças Desordenadas – Pontuação Máxima = 06 pontos**

**Gráfico 32.** Escores obtidos individualmente pelo GC no pós-teste de correção de sentenças desordenadas



**2ª B – Pós-Teste de Correção de Sentenças Desordenadas – Pontuação Máxima = 06 pontos**

A comparação das médias obtidas nas duas ocasiões de testagem de ambos os grupos, através do teste T de Student, demonstrou haver diferenças significativas nos resultados relacionados à esta tarefa, já que o GE obteve  $p=0,002$  e o GC obteve  $p=0,000$ . Entretanto, embora esses resultados tenham indicado uma alta tendência na direção do progresso, pode-se dizer que os dois grupos estão sob efeito de um ensino e que esses resultados, a princípio, não poderiam ser atribuídos ao efeito do programa de intervenção, mas ao ensino-aprendizagem escolar.

### *Complementação de Lacunas em Sentenças Isoladas*

No grupo experimental o escore mínimo obtido individualmente no pré-teste foi 1 e, 3 sujeitos obtiveram este resultado. O escore máximo obtido individualmente foi 6 e apenas 2 sujeitos obtiveram este escore. A pontuação total obtida pelo grupo no pré-teste foi 67. O item que obteve o menor escore pelo grupo foi “O.....de João é loiro [cabelo]”, o qual obteve apenas 5 pontos. O escore médio desta testagem foi 3,05 e o desvio padrão foi 1,588. No pós-teste o escore mínimo individual obtido foi zero e 2 sujeitos obtiveram este resultado. O escore máximo obtido individualmente foi 6 e 6 sujeitos obtiveram este escore. Entretanto, houve um crescimento importante no escore total obtido pelo grupo 96. O item no qual o grupo obteve o menor escore foi “...professora é inteligente [A]”, tendo obtido pontuação igual a 11. A média de escores do pós-teste foi 4,36 e o desvio padrão 1,814.

No grupo controle o escore mínimo obtido individualmente no pré-teste foi zero e 3 sujeitos obtiveram este escore. O escore máximo obtido individualmente foi 5 e 3 sujeitos alcançaram este resultado. O escore total obtido pelo grupo foi 64. O item o qual obteve o menor escore obtido pelo grupo foi “O.....de João é loiro [cabelo]”, o qual obteve pontuação igual a 8. O escore médio desta testagem foi 2,91 e o desvio padrão foi 1,716. No pós-teste o escore mínimo obtido individualmente foi 1 e 2 sujeitos obtiveram este escore. O escore máximo obtido individualmente foi 6 e sete sujeitos obtiveram este escore. O escore total obtido pelo grupo foi 96. O item no qual o grupo obteve o menor escore foi “A...não deu aula hoje [professora]”, com pontuação igual a 11. O escore médio foi 4,36 e o desvio padrão 1,677.

A Tabela 10 apresenta os escores obtidos na tarefa de complementação de lacunas em sentenças isoladas no pré e pós-teste para os dois grupos de sujeitos.

**Tabela 10.** Escores obtidos na tarefa de complementação de lacunas em sentenças isoladas no pré e pós-teste

Pré-Teste		Nº Sujeito	Turma	Sexo	Idade	TOTAL
2º A 22 (GE)	Alessandro	GE01	2A	M	10	3
	Caique	GE02	2A	M	8	3
	Diego	GE03	2A	M	12	2
	Evelyn	GE04	2A	F	8	4
	José Henrique	GE05	2A	M	9	2
	Lucas Azevedo	GE06	2A	M	9	1
	Lucas Oliveira	GE07	2A	M	9	5
	Luiza	GE08	2A	F	9	1
	Maicon	GE09	2A	M	9	2
	Marcelo	GE10	2A	M	8	5
	Marcio	GE11	2A	M	8	1
	Matheus	GE12	2A	M	8	2
	Natalia	GE13	2A	F	9	2
	Pamela	GE14	2A	F	8	4
	Pedro Henrique	GE15	2A	M	9	4
	Pedro Vinicius	GE16	2A	M	8	6
	Renan	GE17	2A	M	9	6
	Rita	GE18	2A	F	8	3
	Ritherly	GE19	2A	M	8	5
	Wanderson	GE20	2A	M	8	2
	Wenderson	GE21	2A	M	8	2
	Willian	GE22	2A	M	8	2
Total						67

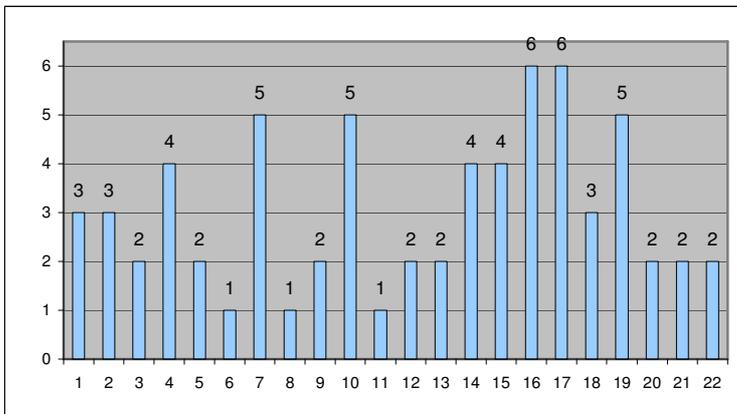
Pós-Teste		Nº Sujeito	Turma	Sexo	Idade	TOTAL
2º A 22 (GE)	Alessandro	GE01	2A	M	10	6
	Caique	GE02	2A	M	8	4
	Diego	GE03	2A	M	12	2
	Evelyn	GE04	2A	F	8	4
	José Henrique	GE05	2A	M	9	6
	Lucas Azevedo	GE06	2A	M	9	3
	Lucas Oliveira	GE07	2A	M	9	6
	Luiza	GE08	2A	F	9	0
	Maicon	GE09	2A	M	9	0
	Marcelo	GE10	2A	M	8	5
	Marcio	GE11	2A	M	8	5
	Matheus	GE12	2A	M	8	6
	Natalia	GE13	2A	F	9	4
	Pamela	GE14	2A	F	8	4
	Pedro Henrique	GE15	2A	M	9	5
	Pedro Vinicius	GE16	2A	M	8	5
	Renan	GE17	2A	M	9	6
	Rita	GE18	2A	F	8	6
	Ritherly	GE19	2A	M	8	6
	Wanderson	GE20	2A	M	8	3
	Wenderson	GE21	2A	M	8	5
	Willian	GE22	2A	M	8	5
Total						96

Pré-Teste		Nº Sujeito	Turma	Sexo	Idade	TOTAL
2º B 22 (GC)	Caio	GC01	2B	M	9	0
	Daiane	GC02	2B	F	9	1
	Daniel	GC03	2B	M	11	1
	Denner	GC04	2B	M	9	4
	Douglas	GC05	2B	M	8	3
	Ediclécio	GC06	2B	M	8	0
	Fernanda	GC07	2B	F	8	4
	Francisco	GC08	2B	M	11	2
	Gutherly	GC09	2B	M	9	4
	Igor	GC10	2B	M	8	5
	Isadora	GC11	2B	F	8	5
	Janiclécia	GC12	2B	F	9	0
	Josiane	GC13	2B	F	9	3
	Josiany	GC14	2B	F	8	5
	Misael	GC15	2B	M	8	4
	Pamela	GC16	2B	F	9	4
	Pedro Henrique	GC17	2B	M	8	4
	Priscila	GC18	2B	F	10	4
	Rafaela	GC19	2B	F	10	4
	Samara	GC20	2B	F	9	1
	Tamires	GC21	2B	F	9	2
	Tuany	GC22	2B	F	8	4
Total						64

Pós-Teste		Nº Sujeito	Turma	Sexo	Idade	TOTAL
2º B 22 (GC)	Caio	GC01	2B	M	9	6
	Daiane	GC02	2B	F	9	2
	Daniel	GC03	2B	M	11	5
	Denner	GC04	2B	M	9	4
	Douglas	GC05	2B	M	8	6
	Ediclécio	GC06	2B	M	8	4
	Fernanda	GC07	2B	F	8	5
	Francisco	GC08	2B	M	11	5
	Gutherly	GC09	2B	M	9	6
	Igor	GC10	2B	M	8	5
	Isadora	GC11	2B	F	8	3
	Janiclécia	GC12	2B	F	9	1
	Josiane	GC13	2B	F	9	5
	Josiany	GC14	2B	F	8	6
	Misael	GC15	2B	M	8	4
	Pamela	GC16	2B	F	9	6
	Pedro Henrique	GC17	2B	M	8	3
	Priscila	GC18	2B	F	10	1
	Rafaela	GC19	2B	F	10	5
	Samara	GC20	2B	F	9	6
	Tamires	GC21	2B	F	9	6
	Tuany	GC22	2B	F	8	2
Total						96

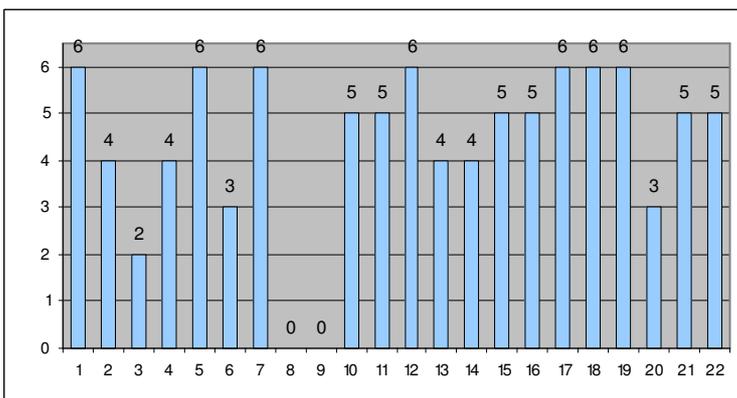
A construção dos Gráficos 33, 34, 35 e 36 permitiram melhor visualizar os escores obtidos individualmente pelos sujeitos de ambos os grupos no pré e pós-teste na tarefa de complementação de lacunas em sentenças isoladas.

**Gráfico 33.** Escores obtidos individualmente pelo GE no pré-teste de complementação de lacunas em sentenças isoladas



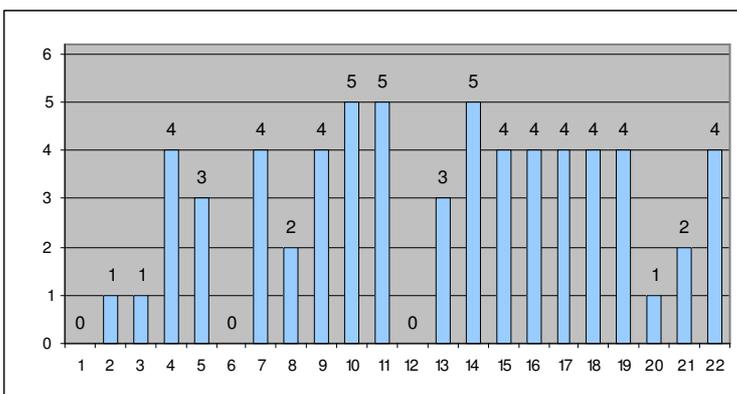
**2ª A – Pré-Teste de Complementação de Lacunas em Sentenças Isoladas – Pontuação Máxima = 06 pontos**

**Gráfico 34.** Escores obtidos individualmente pelo GE no pós-teste de complementação de lacunas em sentenças isoladas



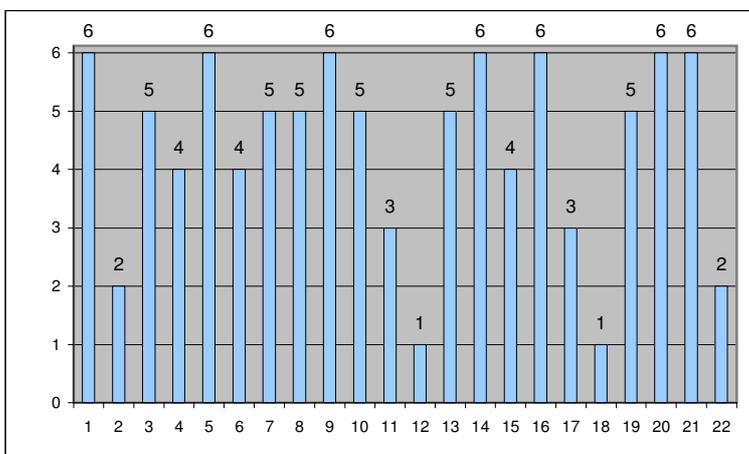
**2ª A – Pós-Teste de Complementação de Lacunas em Sentenças Isoladas – Pontuação Máxima = 06 pontos**

**Gráfico 35.** Escores obtidos individualmente pelo GC no pré-teste de complementação de lacunas em sentenças isoladas



**2ª B – Pré-Teste de Complementação de Lacunas em Sentenças Isoladas – Pontuação Máxima = 06 pontos**

**Gráfico 36.** Escores obtidos individualmente pelo GC no pós-teste de complementação de lacunas em sentenças isoladas



**2ª B – Pós-Teste de Complementação de Lacunas em Sentenças Isoladas – Pontuação Máxima = 06 pontos**

A comparação das médias obtidas nas duas ocasiões de testagem de ambos os grupos, na tarefa de complementação de lacunas em sentenças isoladas, através do teste T de Student, demonstrou haver diferença significativa entre os resultados relacionados à esta tarefa para o grupo experimental, ocorrendo o mesmo para o grupo controle, já que o GE obteve  $p=0,002$  e o GC obteve  $p=0,008$ . No entanto, os resultados do GE indicaram maior tendência na direção do progresso por parte deste grupo, nesta tarefa.

#### 5.4 Discussão

Sintetizando os resultados encontrados, pode-se afirmar que, a intervenção proposta, com treino em consciência fonológica, correpondência grafema-fonema e consciência sintática foi principalmente efetiva em aumentar significativamente o desempenho em tarefa de escrita de palavras dos sujeitos envolvidos no programa de intervenção.

Nas análises das pontuações obtidas em escrita de palavras foi observado que o grupo experimental teve maior progresso, cerca de 13,14%, da testagem pré-intervenção para a pós-intervenção que o grupo controle, com cerca de 3,7% de avanço sobre o escore inicial. De fato, como já referido, apenas o grupo experimental progrediu significativamente em escrita de palavras.

Exceto para a escrita de frases - tarefa na qual a comparação das médias iniciais e finais de ambos os grupos (GE e GC), por meio do teste T de Student, não revelou diferença significativa, pois  $p=0,624$  para o GE e  $p=0,168$  para o GC - o programa de intervenção

trouxer benefícios significativos também para os desempenhos em leitura no caso do grupo experimental. Isto significa dizer que, a intervenção proposta claramente favoreceu as crianças na aprendizagem da escrita de palavras e da leitura.

Os resultados obtidos se mostraram de acordo com os encontrados na literatura especializada, tanto em estudos de correlação entre desempenho em habilidades metalingüísticas e desempenhos em leitura e escrita (BARRERA, MALUF, 2003; CARDOSO-MARTINS, 1999; GUIMARÃES, 2003; REGO, 1993; REGO, 1995;), como em estudos de intervenção (CAPOVILLA, CAPOVILLA, 2000; CARNIO, SANTOS, 2005; DENNE et al., 2005; PAULA, MOTA, KESKE-SOARES, 2005; SANTOS, MALUF, 2004). Isto é, grupos com maiores escores em leitura e escrita também apresentaram maiores escores em habilidades metalingüísticas. E, conforme sugere a literatura, treino em consciência fonológica produziu ganhos na escrita de palavras. Na leitura, o GE progrediu significativamente mas o GC também progrediu. E na escrita de frases nenhum deles progrediu significativamente.

Houve também ganhos significativos, para o grupo experimental, em habilidades de consciência fonológica. Sobretudo, o programa de intervenção produziu ganhos para o grupo experimental no desenvolvimento das habilidades de identificação de rimas e de consciência fonêmica sob a forma de subtração de fonema inicial da palavra e de segmentação fonológica da palavra em sílabas. Não ocorrendo desenvolvimento significativo e nem mesmo grandes avanços, para o grupo controle nessas mesmas tarefas. De fato, na tarefa de subtração de fonema inicial da palavra o grupo controle pareceu apresentar uma defasagem em seu desempenho comparando-se as médias pré e pós-teste obtidas pelo grupo nesta tarefa (média pré-teste 2,14; média pós-teste 2,00).

Especialmente no tocante aos efeitos do treino sobre os desempenhos em consciência fonológica, resultados semelhantes aos do presente estudo foram encontrados por Capovilla e Capovilla (2000). Os estudos de Capovilla e Capovilla (2000) confirmaram que o treino em consciência fonológica e em correspondência grafema-fonema pode produzir ganhos nos desempenhos de crianças com baixo nível sócio-econômico, nestas mesmas habilidades.

Assim, os resultados do presente estudo permitem afirmar que os ganhos significativos obtidos em consciência fonológica são efeitos do treino. Esta afirmação se apóia nos resultados de Olofsson e Lundberg (1983 citados por CAPOVILLA, 2000). Esses autores encontraram que os efeitos do treino em consciência fonológica são específicos ao conteúdo e não decorrência de ganhos em habilidades mais gerais. Como suporte a essa afirmação, os resultados encontrados no presente estudo demonstraram, através do teste T de Student, que

enquanto o grupo experimental obteve progressos significativos nas tarefas de identificação de rimas ( $p=0,008$ ), identificação de aliterações ( $p=0,048$ ), subtração de fonema inicial ( $p=0,017$ ), e segmentação fonológica da palavra em sílabas ( $p=0,008$ ), o mesmo não ocorreu com o grupo controle nessas mesmas tarefas. Para o grupo controle, como já referido, em identificação de rima( $p=0,463$ ), identificação de aliterações( $p=0,204$ ), subtração de fonema inicial da palavra( $p=0,747$ ), e segmentação fonológica da palavra em sílabas( $p=0,259$ ), os avanços não foram elevados nem significantes.

Por outro lado, nas tarefas de consciência sintática ambos os grupos, GE e GC, se desenvolveram, a medida em que na tarefa de correção de sentenças desordenadas o GE obteve  $p=0,002$  e o GC obteve  $p=0,000$ . E em tarefa de complementação de lacunas em sentenças isoladas o GE obteve  $p=0,002$  e o GC obteve  $p=0,008$ . Em virtude desses resultados, poderíamos hipotetizar, a princípio, que os níveis de significância obtidos no grupo experimental não poderiam ser atribuídos a efeitos do programa de intervenção. Mas, em ambos os grupos, os resultados significantes nessas tarefas, seriam atribuídos à variável professor, isto é, ao processo de ensino-aprendizagem ao qual as crianças estavam submetidas, já que as condições familiares e sócio-econômicas das crianças mostraram-se muito semelhantes, de acordo com os dados registrados no projeto-pedagógico da escola.

Porém, essa hipótese não parece suficientemente consistente para explicar os ganhos obtidos no grupo experimental. Pois, vale mencionar que, de acordo com o observado pela própria pesquisadora, enquanto orientadora pedagógica daquela unidade escolar, não fazia parte das práticas escolares cotidianas oferecer às crianças treino em habilidades metalingüísticas. Portanto, para a professora da classe como para as crianças do grupo experimental vivenciar sistematicamente situações semelhantes às do treino se constituiu em uma novidade em seu cotidiano escolar, no que diz respeito tanto às atividades de consciência fonológica como às atividades de consciência sintática.

Assim, uma possível inferência é a de que realmente o desenvolvimento do grupo controle tenha sido, em especial, devido a práticas que a professora utilizava com as crianças dessa sala, haja visto as crianças desse grupo demonstrarem desempenhos iniciais em leitura e em escrita melhores que os desempenhos do grupo experimental, situação que talvez tenha facilitado o desempenho dessas crianças em tarefas de consciência sintática. Por outro lado, considerando-se o treino ser uma novidade para o grupo experimental e, os aumentos nos desempenhos do grupo experimental terem sido muito relevantes, comparando-se as médias obtidas pré e pós-intervenção, uma possível hipótese, neste caso, é a de que os ganhos obtidos

por este grupo, em consciência sintática, para além do fator professor, estiveram sob efeitos do programa de intervenção.

Considerar as relações apontadas por Guimarães (2003), permite melhor compreender os resultados obtidos nas tarefas de consciência sintática. De acordo com essa autora, as experiências em leitura e escrita aperfeiçoam a habilidade metassintática. Desse modo, os desempenhos iniciais em linguagem escrita do grupo controle e, os ganhos obtidos especialmente em escrita durante a intervenção para o grupo experimental, possivelmente, facilitaram o desenvolvimento dos desempenhos nas tarefas de consciência sintática utilizadas na testagem pós-intervenção. Estes resultados replicam também os encontrados na literatura, a medida em que, de acordo com Guimarães (2003), tem-se considerado que a melhoria de desempenho em leitura e em escrita, ou seja, bons leitores e escritores se utilizam para além de aspectos fonológicos da linguagem, de aspectos sintáticos como estratégia de leitura e de escrita. E, de acordo com os resultados de Sousa (2005), a habilidade metassintática, sob a forma de atividades de correção de violação na ordem das sentenças favorece a decodificação. Para possibilitar discussões mais aprofundadas sobre as influências dessa habilidade metalingüística seria necessário, porém, analisar os possíveis níveis de correlações entre a mesma e as habilidades de linguagem escrita aqui analisadas. Procedimento sobre o qual este estudo não se deteve no presente momento.

No entanto, os resultados pareceram sugerir que o fato de o desempenho das crianças do grupo experimental ter tido grande desenvolvimento em aspectos da consciência fonológica - identificação de rima, subtração de fonema inicial e segmentação fonológica da palavra em sílaba – é a principal explicação da melhoria de desempenho das crianças em escrita de palavras, haja visto ambos os grupos, experimental e controle, terem tido ganhos muito relevantes em consciência sintática e ainda assim o grupo controle não ter tido desenvolvimento significativo nem proeminente na tarefa de escrita de palavras no pós-teste. Isto significa dizer que os resultados replicam os de outros estudos demonstrando que boa parte das dificuldades enfrentadas em linguagem escrita parece relacionada a problemas de ordem fonológica.

Outra habilidade na qual ambos os grupos se desenvolveram foi a leitura de frases. Sendo que, o grupo experimental obteve  $p=0,045$  e o grupo controle obteve  $p=0,003$ . Considerando o fato de o grupo controle, sem intervenção, ter obtido uma diferença mais altamente significativa na comparação das médias de pré e pós-teste do que o grupo controle, como interpretar esses resultados? Novamente recorreremos aos dados já apresentados neste

capítulo de que o grupo controle já havia apresentado melhor desempenho inicial em leitura do que o grupo experimental.

Para além disso, observando-se as pontuações individuais de ambos os grupos na tarefa de leitura de frases, nota-se que no grupo controle aparece um número maior de pontuações mais próximas da pontuação máxima possível a ser obtida na leitura de cada uma das frases, isto é, pontuações próximas a categoria 4 na qual a leitura ocorre corretamente e com compreensão, não se configurando o mesmo para o grupo experimental.

Por outro lado, o bom desempenho em consciência sintática pode ter contribuído para melhor performance em leitura em ambos os grupos.

Vale mencionar que, o presente estudo, constituiu-se de especificidades na escolha do procedimento metodológico. Optou-se por administrar o treino a uma turma real, composta de alunos com diversidade de rendimento em escrita, em sua própria classe. Sendo que, essa turma de alunos foi a que apresentou o menor rendimento na habilidade de escrita de palavras quando comparada às outras classes existentes na escola, na mesma série escolar.

Outra especificidade, está relacionada ao fato de as crianças do grupo experimental terem sido expostas a apenas duas atividades de correspondências grafo-fônicas em todo o programa de intervenção, dessemelhantes das crianças do grupo experimental dos estudos de Capovilla e Capovilla (2000) as quais foram treinadas em correspondência grafema-fonema desde a primeira sessão de intervenção. Situação que, talvez, possa também explicar menores resultados do desempenho em leitura após o treino, comparando-se ao desenvolvimento em escrita, no caso do grupo experimental neste estudo, já que, de acordo com os resultados encontrados por Capovilla e Capovilla (2000), o treino em correspondência grafo-fonêmica também produz ganhos que estendem-se às habilidades de leitura em voz alta.

A despeito desta possível limitação, um diferencial no presente estudo tem a ver com o fato de que, associado às atividades de consciência fonológica, propôs-se também atividades de consciência sintática. Conforme já referido, resultados de pesquisas têm demonstrado que melhores desempenhos em consciência sintática estão relacionados a melhores desempenhos em linguagem escrita. Isto quer dizer que, apesar de as atividades de correspondências grafema-fonema não terem sido realizadas exaustivamente, as atividades de consciência sintática podem ter servido como uma compensação para os progressos em leitura e em escrita.

Finalmente, pode-se dizer que, a intervenção claramente favoreceu o grupo experimental na escrita de palavras e na leitura de frases, assim como no desenvolvimento da consciência fonológica. Desse modo, as especificidades metodológicas escolhidas neste

estudo nos permitem afirmar que, um programa de intervenção constituído de diferentes habilidades metalingüísticas e aplicado em situação real de sala de aula, possível de ser aplicado pelo próprio professor em classe, em virtude de ser baseado principalmente em atividades simples e lúdicas, favorece tanto a aquisição de habilidades de linguagem escrita, como o desenvolvimento de habilidades metalingüísticas em crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. Assim sendo, as especificidades do procedimento metodológico escolhido contemplam a grande maioria das crianças de escolas públicas as quais, muito provavelmente, enfrentariam dificuldades para usufruir de um programa de intervenção se tivessem que ser retiradas da classe ou tivessem que retornar à escola em horário oposto ao seu período de aulas.

## Conclusões

As razões que fundamentaram este estudo perpassaram o fato de muitas crianças do ensino fundamental, no Brasil, finalizarem os anos iniciais dessa etapa da escolarização sem competências básicas em linguagem escrita. Uma questão que vem sendo problematizada pela escola e por muitos pesquisadores.

Para além das proposições nacionais no sentido de remediar o problema, sejam estas da parte de educadores, de autoridades governamentais ou de cientistas, diferentes pesquisadores em diferentes países têm documentado a eficácia de procedimentos de intervenção baseados no treino direto em consciência fonológica. No entanto, vimos que os estudos neste campo ainda necessitam ser aprofundados e carecem de propostas que não apenas investiguem o papel das habilidades metafonológicas, mas que também contemplem as contribuições de outras habilidades metalingüísticas.

Assim, as preocupações vivenciadas na escola de ensino fundamental, sobre o que fazer frente às dificuldades para ensinar com sucesso a leitura e a escrita para as crianças no início da escolarização e; as inquietações levantadas por pesquisadores sobre como contribuir para remediar o problema constituíram os principais motivos para a realização deste estudo. Em face disto, o presente estudo objetivou investigar a influência de um programa de intervenção, baseado em atividades voltadas para o domínio dos aspectos formais e estruturais da linguagem, com vistas ao desenvolvimento de habilidades metalingüísticas, quais sejam, a consciência fonológica e a consciência sintática, sobre o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita em crianças de 2ª séries do ensino fundamental.

A primeira hipótese investigada - uma intervenção com atividades voltadas para o desenvolvimento das habilidades metafonológicas e metassintáticas terá como efeito avanços significativos na aquisição de habilidades de leitura e de escrita – foi parcialmente confirmada. Isto é, com base nos resultados obtidos neste estudo, foi possível afirmar que treino em consciência fonológica e consciência sintática produz ganhos significativos sobre a aquisição das habilidades de ler e de escrever. No entanto, no que diz respeito à escrita, os resultados se mostraram efetivos para a escrita de palavras e não para a escrita de frases, embora, neste último caso, houvesse uma tendência para progressos no desempenho das crianças do grupo experimental.

Assim, por um lado, o estudo demonstrou que reconhecer e escrever palavras não assegura, por si só, o desenvolvimento de habilidades que requeiram o encadeamento sintático das palavras para formar uma unidade de sentido ou uma sentença. Quer dizer, o fato de as

crianças do grupo experimental terem melhorado significativamente o seu desempenho em escrita de palavras, não implicaria em melhorar significativamente o seu desempenho em escrita de frases, as quais demonstraram exigir maior complexidade cognitiva.

Por outro lado, esses resultados sugeriram a necessidade de se refletir sobre atividades que resultem em benefícios mais diretos para a habilidade de escrever sentenças, como frutos de situação de intervenção.

Aceitou-se parcialmente a segunda hipótese investigada - uma intervenção com atividades voltadas para o desenvolvimento das habilidades metafonológicas e metassintáticas terá como efeito avanços significativos na aquisição e no desenvolvimento dessas mesmas habilidades – haja visto o progresso significativo pós-intervenção ter ocorrido em todas as tarefas de consciência fonológica apenas para o grupo experimental. No entanto, conforme já referido, ambos os grupos desenvolveram-se significativamente em habilidades metassintáticas, condição que aponta o efeito do ensino para esses grupos, mas que em face das diferenças iniciais de desempenho entre o grupo controle e o grupo experimental - as crianças do grupo controle inicialmente já liam e escreviam melhor, situação que provavelmente facilitou o desempenho dessas crianças em tarefas de consciência sintática - não descarta também possíveis inferências sobre o efeito do treino no desenvolvimento da consciência sintática no grupo experimental.

A terceira e quarta hipóteses investigadas - crianças com atrasos na aquisição da linguagem escrita na 2ª série do ensino fundamental apresentam baixo desempenho nas habilidades metafonológicas e metassintáticas – foi confirmada. Os resultados mostraram que o grupo que obteve menores desempenhos em leitura e escrita também apresentou menores desempenhos em habilidades metafonológicas. O grupo controle que inicialmente já havia apresentado melhores escores em linguagem escrita também apresentou melhores escores em tarefas de consciência fonológica comparando-se as pontuações obtidas pelo grupo experimental, embora os resultados pós-treino tenham contribuído para progressos significativos no caso desse último grupo, configurando-se o mesmo para as habilidades metassintáticas.

Uma última hipótese investigada - crianças que se encontram na 2ª série do ensino fundamental, com defasagem idade/série (09 anos ou mais), apresentam atrasos na aquisição da linguagem escrita, no desenvolvimento das habilidades metafonológicas e metassintáticas e serão beneficiadas pelo programa de intervenção – também foi confirmada, embora não tenha havido uma linearidade entre ter nove anos e possuir baixo desempenho. No grupo experimental havia uma criança de 12 anos, uma criança de 10 anos e 7 crianças na idade de 9

anos. Nem todas as crianças na idade de 9 anos encontravam-se em situação de repetência. A maioria destas crianças havia feito 9 anos no decorrer do ano letivo, tendo-se presente que a intervenção foi realizada no segundo semestre do ano letivo de 2006. Entretanto a hipótese nos permite olhar para esse conjunto de crianças nas idades de 9, 10 e 12 anos como os alunos mais velhos da classe, visto que a maior parte das crianças restante naquela classe possuía 8 anos de idade. Assim, as crianças na idade de 9, 10 e 12 anos, nesta classe, formaram o conjunto das 9 crianças mais velhas do grupo experimental.

De fato, 6 das 9 crianças desse grupo mais velho não chegaram a alcançar 50% da pontuação máxima na pré-testagem de escrita de palavras. Desse número de crianças, individualmente, as pontuações variaram de zero a 32 pontos, sendo que o escore nesta tarefa poderia variar de zero a 72 pontos. O efeito intervenção possibilitou avanços que variaram em 10,53%, 18,92%, 25,58%, 31,25%, 68,42%, 100% e 733,3%. Uma criança que havia obtido pontuação zero no pré-teste alcançou 23 pontos no pós-teste.

Na pré-testagem de leitura de frases, 7 das 9 crianças desse grupo mais velho não atingiram 50% da pontuação máxima (40 pontos). O escore individual, desse número de crianças, variou de zero a 19 pontos. Vale mencionar que, nesta tarefa, 4 das 7 crianças não obtiveram sequer uma única resposta correta, 2 crianças alcançaram 8 pontos e apenas 1 criança alcançou 19 pontos. Com exceção de uma criança que permaneceu com a pontuação zero e de duas crianças que obtiveram escores inferiores aos obtidos no pré-teste, nesta tarefa, o efeito intervenção possibilitou avanços que variaram da pontuação 10 a 23 para as crianças que obtiveram inicialmente a pontuação zero. Além disso, obteve-se no pós-teste avanços que representaram 47,4%, 100% e 225% de progressos.

Em identificação de rimas, apenas 3 de 9 crianças obtiveram a pontuação máxima (6) na pré-testagem desta tarefa. No pós-teste 6 crianças alcançaram a pontuação máxima (6). Com exceção de uma criança que obteve desempenho inferior ao obtido no pré-teste, o efeito intervenção possibilitou avanços que variaram de 25 a 200%.

Em identificação de aliterações, novamente apenas 3 das 9 crianças desse grupo alcançou a pontuação máxima (6) nesta tarefa. No pós-teste 5 crianças obtiveram a pontuação máxima (6) e, com exceção de 2 crianças que obtiveram desempenho um pouco inferior (5) ao obtido no pré-teste (6), os progressos variaram de 20 a 300%.

A tarefa de subtração de fonema inicial da palavra se mostrou a tarefa mais difícil de ser realizada com êxito pelo grupo de crianças mais velhas. Em verdade, 7 das 9 crianças desse grupo não obtiveram sequer uma única resposta correta nesta tarefa. No pós-teste este número caiu para 4 crianças. Com exceção dessas 4 crianças, dois participantes que haviam

obtido pontuação zero no pré-teste alcançaram a pontuação máxima no pós-teste. Outros dois participantes que haviam obtido pontuação zero, obtiveram pontuação igual a 1 e 2 respectivamente.

Na tarefa de segmentação fonológica da palavra em sílabas apresentou-se, na pré-testagem, uma melhoria nos desempenhos individuais deste grupo de crianças. Provavelmente, esta tarefa se caracterizou como relativamente fácil para essas crianças porque constituiu-se de uma atividade que, em um formato diferenciado, também é utilizada pelo professor ao ensinar às crianças a separação de sílabas das palavras. Assim, as crianças podem ter sido influenciadas pelo efeito do ensino aprendizagem ao responderem esta tarefa. De fato, no pré-teste apenas 1 criança desse grupo não obteve sequer uma resposta correta aos itens da tarefa. Isto é, apenas uma criança obteve a pontuação zero. Apesar disto, por outro lado também, apenas 1 criança obteve a pontuação máxima na pré-testagem dessa tarefa. No pós-teste 7 crianças obtiveram a pontuação máxima (6). Com exceção de 2 crianças que mantiveram a pontuação da pré-testagem (3 e 5 respectivamente), os progressos variaram de 20 a 50%.

Na pré-testagem da tarefa de correção de sentenças desordenadas, 2 das 9 crianças desse grupo obtiveram a pontuação zero; 4 crianças alcançaram apenas uma resposta correta. Nenhuma criança obteve a pontuação máxima (6). Em verdade, 6 crianças sequer alcançaram 50% desta pontuação. Resultado que nos permite dizer que este tipo de atividade se constituía como uma novidade para as crianças. Com exceção de uma criança que permaneceu com a pontuação zero, uma outra que havia obtido esta mesma pontuação no pré-teste obteve a pontuação máxima (6) no pós-teste. Os demais progressos variaram de 25 a 500%.

Finalmente, na tarefa de complementação de lacunas em sentenças isoladas, apenas uma criança obteve a pontuação máxima (6) no pré-teste desta tarefa. Um total de 5 crianças obteve menos de 50% desta pontuação. No pós-teste, 3 crianças obtiveram a pontuação máxima (6). Com exceção de 2 crianças que obtiveram rendimentos inferiores aos obtidos no pré-teste, os progressos variaram de 20 a 200%. Em suma, pode-se dizer que ser mais velho não foi determinante de êxito inicial nas tarefas apresentadas, na medida em que, “ser mais velho” significa aqui uma “distorção idade-série”, ou seja, a criança está aquém da série em que deveria estar dada a sua idade.

Apesar da aceitação das hipóteses apresentadas neste estudo, com base nos resultados gerais dos grupos controle e experimental, ao menos uma questão apareceu como intrigante: apresentar baixo desempenho em leitura ou em escrita nem sempre significou linearmente

apresentar baixo desempenho em todas as tarefas de consciência fonológica, embora isso se refletisse em algumas tarefas metalingüísticas específicas. Por exemplo, apesar de o participante de número 13 apresentar no pré-teste um desempenho abaixo de 50% do escore máximo em escrita de palavras e, ter apresentado escore zero na tarefa de leitura de frases, obteve escore máximo (6) em tarefa de identificação de rimas, um bom desempenho nas tarefas de identificação de aliterações (4), de subtração de fonema inicial da palavra (5) e, de segmentação fonológica da palavra em sílabas (5). Esse resultado foi curioso visto que, em regra geral, esperava-se rendimentos mais baixos em tarefas de consciência fonológica, haja visto que autores têm defendido que a relação entre consciência fonológica e aquisição da leitura é recíproca.

Na interpretação desse achado, a priori poder-se-ia pensar que o bom desempenho em leitura independe do nível de consciência fonológica. No entanto, os resultados gerais não nos permitiram ratificar tal inferência, em verdade, como já referido, eles convergem com o de estudos anteriores. Por outro lado, a literatura mostra que, sob certas condições – por exemplo, o caso dos poetas populares analfabetos – as pessoas podem ter sua consciência fonológica desenvolvida, mesmo sem terem aprendido a ler e a escrever.

Em contrapartida ao bom desempenho em tarefas de consciência fonológica, aquele participante obteve muito baixos escores no pré-teste das tarefas de consciência sintática: correção de sentenças desordenadas (1) e complementação de lacunas em sentenças isoladas (2), situação que condizia com o seu escore em leitura (zero). Poder-se-ia inferir também que a consciência fonológica explica melhor o desempenho em escrita, ao passo que a consciência sintática explicaria melhor o desempenho em leitura, bem como que algumas habilidades – habilidades metafonológicas – se desenvolvem precocemente, ao passo que outras – habilidades metassintáticas – tardiamente. Neste caso parece pertinente que, atrelado a uma discussão das diferenças individuais nos desempenhos em habilidades metalingüísticas, estudos também se proponham a investigar para além do papel dessas habilidades, como elas se desenvolvem.

Feitas as considerações gerais, pode-se afirmar que os resultados obtidos no presente estudo trazem importantes implicações educacionais. Demonstram a eficácia do treino, baseado em atividades voltadas para o domínio dos aspectos formais e estruturais da linguagem, com vistas ao desenvolvimento de habilidades metalingüísticas, quais sejam, a consciência fonológica e consciência sintática, sobre o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita em crianças nas séries iniciais do ensino fundamental.

Fornecem subsídios na área da alfabetização que podem ser utilizados na prática docente para a aquisição de habilidades de linguagem escrita no ensino fundamental, em situação real em sala de aula, na medida em que sugere atividades simples, lúdicas e de baixo custo, cuja efetividade foi demonstrada.

Sobretudo, os resultados deste estudo permitem que se recomende a necessidade de a escola de ensino fundamental refletir sobre as práticas que verdadeiramente possam favorecer aprendizagem significativa em leitura e escrita, procurando incluir, mais sistematicamente, em seu cotidiano, atividades que possibilitem às crianças refletirem sobre os aspectos fonológicos e sintáticos da linguagem.

Recomenda-se a continuidade de produção de pesquisas no campo das habilidades metalingüísticas e de suas contribuições para o processo de alfabetização das crianças no ensino fundamental, já que os resultados do presente estudo, de diferentes modos, apontaram para a complexidade destas questões. Sugere-se a produção de novas pesquisas envolvendo o procedimento metodológico utilizado neste estudo para a aplicação do programa de intervenção, em situação real na sala de aula, já que o mesmo constituiu-se em uma novidade na literatura especializada. Entretanto, compreende-se que cabe à escola fazer uso desses conhecimentos para que possa ensinar às crianças de modo mais efetivo, desenvolvendo práticas de ensino mais apropriadas para o sucesso na alfabetização, no que diz respeito a ajudar crianças do ensino fundamental a enfrentarem os desafios da aprendizagem da linguagem escrita.

## Referências Bibliográficas<sup>9</sup>

ABAURRE, M. B. M.; SILVA A. da. O desenvolvimento de critérios de segmentação na escrita. **Temas em Psicologia**, n.1, p. 89-102, 1993.

ABROMITIS, B. The role of metacognition in reading comprehension: Implications for instruction. **Literacy Research report**, Institutional Name (Corporate Source): Northern Illinois Univ., Dekalb. Curriculum and Instruction Reading Clinic, n. 19, p. 3-31, jun, 1994. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal> >. Acesso em: abr. 2006.

ABU-RABIA, S. Reading Ability in Ethiopian Learners of Hebrew: How Important is Phonemic Awareness? **Language, Culture and Curriculum**, UK, v. 17, n. 3, p. 196-202, 2004. Disponível em <<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal> >. Acesso em abr. 2006.

ABU-RABIA, S.; SHARE, D.; MANSOUR, M. S. Word recognition and basic cognitive processes among reading-disabled and normal readers in Arabic. **Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal**, Netherlands, v. 16, n. 5, p. 423-42, Jul. 2003. Disponível em <<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal> >. Acesso em abr. 2006.

ABU-RABIA, S.; SIEGEL, L. S. Reading skills in three orthographies: The case of trilingual Arabic-Hebrew-English-speaking Arab children. **Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal**, Netherlands, v. 16, n. 7, p. 611-34, Oct. 2003. Disponível em <<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal> >. Acesso em abr. 2006.

ALLOR, J. H.; MCCATHREN, R. B. Developing Emergent Literacy Skills through Storybook Reading. **Intervention and School and Clinic**, v. 39, n. 2, p. 72-79, Nov. 2003. Disponível em <<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal> >. Acesso em abr. 2006.

ANDREWS, J. F.; AKAMATSU, C. T. Building Blocks for Literacy: Getting the Signs Right. **Perspectives in Education and Deafness**, v. 11, n. 3, p. 5-9, Jan-Feb. 1993. Disponível em <<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal> >. Acesso em ago. 2004.

ARAM, D.; BIRON, S. Joint Storybook Reading and Joint Writing Interventions among Low Ses Preschoolers: Differential Contributions to Early Literacy. **Early Childhood Research Quarterly**, Orlando v.19, n.4, p.588-610, 2004. Disponível em <<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal> >. Acesso em abr. 2006.

ARROYO, M. G. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 143-162, dez. 1999.

BARRERA, S. D. **Linguagem Oral e Alfabetização: Um Estudo sobre Variação Lingüística em Crianças da 1ª Série do Ensino Fundamental**. 2000. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2000.

---

<sup>9</sup> De acordo com as Normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas)

BARRERA, S. D. Papel facilitador das habilidades Metalingüísticas na Aprendizagem da Linguagem Escrita. In: Maluf, M. R. (Org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita Contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 65-90.

BARRERA, S. D.; Maluf, M. R. Consciência Metalingüística e Alfabetização: Um Estudo com Crianças da Primeira Série do Ensino Fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 491-502, 2003.

BATTES, E. **Language and Context: The acquisition of pragmatics**. New York: Academic Press.

BIALYSTOK, E.; LUK, G.; KWAN, E. Bilingualism, Biliteracy, and Learning to Read: Interactions Among Languages and Writing Systems. **Scientific Studies of Reading**, Orlando, v.9, n.1, p.43-61, 2005. Disponível em <<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal>>. Acesso em abr. 2006.

BISPO, N. L. **Imagem mental, Memória e Dificuldades de Aprendizagem na Escrita**. 2000. 156 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

BISPO, N. L. **Habilidades e dificuldades na escrita de palavras: estudo com alunos de 1ª a 4ª séries de uma escola pública de ensino fundamental**. 2004. Não Publicado.

BOWEI, J. A. Syntactic Awareness in Relation to Reading Skill and Ongoing Reading Comprehension Monitoring. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 2, n. 41, p. 282-299, 1986.

BRADLEY, L.; BRYAN, P. E. Categorizing sounds and learning to read: a causal connection, **Nature**, 301, 3, p. 419-421, 1983.

BRASIL. Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados. Relatório final do grupo de trabalho Alfabetização Infantil: os novos caminhos. In: **SEMINÁRIO O PODER LEGISLATIVO E A ALFABETIZAÇÃO INFANTIL: OS NOVOS CAMINHOS**. Brasília, set, 2003. Relatório. Disponível em: <[http://www2.camara.gov.br/comissões/cec/relatórios/Relat\\_Final.pdf](http://www2.camara.gov.br/comissões/cec/relatórios/Relat_Final.pdf)> Acesso em 16 de mar. 2005.

BYRNE, B. et al. Longitudinal Twin Study of Early Literacy Development: Preschool and Kindergarten Phases. **Scientific Studies of Reading**, Mahwah, v.9, n.3, p.219-235, Jul. 2005. Disponível em <<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal>>. Acesso em abr. 2006.

BYRNE, B. et al. Longitudinal Twin Study of Early Reading Development in Three Countries: Preliminary Results. **Annals of Dyslexia**, v. 52, p.49-73, 2002. Disponível em <<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal>>. Acesso em ago. 2004.

BYRNE, M. E.; MEEK, E.; EPPS, D. Metalinguistic and Pragmatic Abilities of Participants in Adult Literacy Programs. **Journal of Communication Disorders**, v. 29, n. 1, p. 37-49, Jan-Feb. 1996. Disponível em <<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal>>. Acesso em ago. 2004.

CAPELLINI, S.A.; CIASCA, S. M. avaliação da consciência fonológica em crianças com distúrbio específico de leitura e escrita e distúrbio de aprendizagem. **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 8, n. 48, p.17-23, jan/fev., 2000. Disponível em <[http://www.INDEX\\_PSI.](http://www.INDEX_PSI.)>. Acesso em 03 de ago. 2004.

CAPELLINI, S.A.; CIASCA, S. M. eficácia do programa de treinamento com a consciência fonológica em crianças com distúrbio de leitura e escrita e distúrbio de aprendizagem. **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 9, n. 52, p. 4-10, set/out. 2000.

CAPOVILLA, A. G. S. Compreendendo a dislexia: definição, avaliação e intervenção. **Cad. Psicopedag.** v. 2, n.1, p. 36-59, jan-jun, 2002.

CAPOVILLA, A.G. S.; CAPOVILLA, F. C. Treino de consciência fonológica e seu impacto em habilidades fonológicas de leitura e ditado de pré-3 a segunda série. **Ciência Cognitiva: Teoria, Pesquisa e Aplicação**, 2(1), p. 461-532, jul./dez., 1997.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. treino de consciência fonológica de pré-1 a segunda série: efeitos sobre habilidades fonológicas, leitura e escrita. **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 7, n. 40, p. 5-15, set/out.,1998.

CAPOVILLA, A.G. S.; CAPOVILLA, F. C. Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível sócio econômico. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.13, n.1, p. 7-24, 2000. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em 04 ago. 2004.

CAPOVILLA, A.G. S. et al. A. Processos fonológicos em paralisia cerebral: efeitos de treino sobre consciência fonológica, leitura e escrita. **Ciência Cognitiva: Teoria, Pesquisa e Aplicação**; 3 (2), p. 209-252, jan/jun., 1998.

CAPOVILLA, A.G. S.; CAPOVILLA, F. C.; SILVEIRA, F. B. O desenvolvimento da consciência fonológica, correlações com leitura e escrita e tabelas de normatização. **Ciência Cognitiva: Teoria, Pesquisa e Aplicação**; 3 (2), p. 113-160, jan/jun., 1998.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C.; SUITER, I. Processamento cognitivo em crianças com e sem dificuldades de leitura. **Psicol. estud.**, v.9, n.3, p.449-458, set/dez. 2004.

CARDOSO-MARTINS, C. A consciência fonológica e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 76, p. 41-49, fev. 1991. Disponível em <[http://www.index\\_psi\\_br](http://www.index_psi_br)>. Acesso em 03 ago. 2004.

CARDOSO-MARTINS, C.; FRITH, U. Consciência fonológica e habilidade de leitura na Síndrome de Down. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.12, n.1, p. 1-15, 1999. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em 04 ago. 2004.

CARDOSO-MARTINS, C.; PENNINGTON, B. F. Qual é a Contribuição da Nomeação Seriada Rápida para a Habilidade de Leitura e Escrita? Evidência de Crianças e Adolescentes com e sem Dificuldades de Leitura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 1-16, 2001. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em 04 ago. 2004.

CARNIO, M. S.; SANTOS, D. Evolução da consciência fonológica em alunos de ensino fundamental. **Pró-Fono R. Atual. Cient.**, v.17, n.2, p.195-200, maio/ago. 2005. Disponível em <<http://www.fe.unicamp.br/index.htm>>. Acesso em abr. 2006.

CARRAER, T. N.; REGO, L. L. B. Desenvolvimento cognitivo e alfabetização. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 65, n. 149, p. 38-55, 1984.

CARVALHO, M. P. Estatísticas de Desempenho Escolar: O Lado Averso. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.22, n.77, p. 231-252, dez. 2001. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em 08 set. 2003.

CHEUNG, H.; CHEN, H. Early Orthographic Experience Modifies Both Phonological Awareness and On-Line Speech Processing. **Language and Cognitive Processes**, Philadelphia, v.19, n.1, p.1-28, Feb. 2004. Disponível em <<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal> >. Acesso em abr. 2006.

COELHO, M. A. **Processo de construção da escrita e abstração reflexiva: em busca de relações**. 1998. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

CONTENT, A. Le développement de l'habilité d'analyse de la parole. **L'Année Psychologique**, n. 85, p. 73-99, 1985.

CORREA, J. A avaliação da consciência sintática na criança: uma análise metodológica. **Psic. Teo. e Pesq.**, Brasília, v. 20, n. 1, p. 1-13, jan/abr. 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em 04 ago. 2004.

DENNE, M. et al. Treating children with expressive phonological disorders: does phonological awareness therapy work in the clinic? **International Journal of Language and Communication Disorders**, Philadelphia, v.40, n.4, p.493-504, Oct. 2005. Disponível em <<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal> >. Acesso em abr. 2006.

EHRI, L. C. Word consciousness in readers and prereaders. **Journal of Educational Psychology**, 67, p. 204-212, 1975.

EVIATAR, Z.; IBRAIM, R. Bilingual is a Bilingual Does: Metalinguistic Abilities of Arabic-Speaking Children. **Applied Psycholinguistics**, v. 21, n. 4, p. 451-71, Dec. 2000. Disponível em <<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal>>. Acesso em ago. 2004.

FERREIRA, F.; MORRISON, F. Children's Metalinguistic Knowledge of Syntactic Constituents: Effects of Age and Schooling. **Developmental Psychology**, v. 30, n. 5, p. 663-78, Sep. 1994. Disponível em <<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal>>. Acesso em ago. 2004.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1986.

FINI, L. D. T. et al. Avaliação Escrita de Matemática: Em busca de Explicação. **Zetetiké**, Campinas, v. 4, n. 6, p. 23-43, jul/dez. 1996.

FRANCO, C. Ciclos e letramento na fase inicial do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 25, p. 30-38, jan/abr. 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 165 p. (Coleção Leitura).

FREITAS, L.C. **Ciclos ou séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola?** (s.n.d.). Disponível em <[http://www.anped.org.br/27/diversos/te\\_luiz\\_carlos\\_freitas.pdf](http://www.anped.org.br/27/diversos/te_luiz_carlos_freitas.pdf)> Acesso em 24 mai. 2006:17.

FRITH, U. Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. E. Patterson, J. C. Marshall, M. Coltheart (Eds.), **Surface dyslexia: Cognitive and neuropsychological studies of phonological reading** pp. 301-330. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

FOWLER, C. A. (Ed.). **Status Report on Speech Research**. Journal/Source Name: N/A, 1995. 310 p. Disponível em <<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal>>. Acesso em abr. 2006.

FOY, J. G.; MANN, V. Home literacy environment and phonological awareness in preschool children: Differential effects for rhyme and phoneme awareness. **Applied Psycholinguistics**, USA, v.24, n.1, p. 59-88, Jan. 2003. Disponível em <<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal>>. Acesso em abr. 2006.

GOMBERT, J. E. **Metalinguistic Development**. University of Chicago Press, 1992.

GOMBERT, J. E. Metacognition, Metalanguage and Metapragmatics. **International Journal of Psychology**, v. 5, n. 28 (), p. 571-580, 1993.

\_\_\_\_\_. Atividades Metalingüísticas e Aprendizagem da Leitura. In: MALUF, M. R. (Org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita – contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 19-63.

GORDINIER, C. L.; FOSTER, K. What Stick is Driving the Reading First Hoop? **Childhood Education**, Olney, MD, v. 81, n. 2, p.94-0, Win, 2004. Disponível em <<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal>>. Acesso em abr. 2006.

GORMAN, B.K.; GILLAM, R.B. Phonological Awareness in Spanish: A Tutorial for Speech-Language Pathologists. **Communication Disorders Quarterly**, Texas, v.25, n.1, p.13-22, Jan. 2004. Disponível em <<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal>>. Acesso em abr. 2006.

GOSWAMI, U.; BRYANT, P. **Phonological skills and learning to read**. London Erlbaum, 1990. Disponível em <<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal>>. Acesso em abr. 2006.

GOSWAMI, U. BRYANT, P. **Phonological skills and learning to read**. Hove, UK: Psychology Press Ltd. 1997

GOSWAMI, U.; ZIEGLER, J. C.; RICHARDSON, U. The Effects of Spelling Consistency on Phonological Awareness: A Comparison of English and German. **Journal of Experimental Child Psychology**, Orlando, v.92, n.4, p.345-365, Dec. 2005. Disponível em <<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal>>. Acesso em abr. 2006.

GUALBERTO, I. C. **Repetência escolar na primeira série do 1º grau: onde buscar a solução?** 1984. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1984.

GUIMARÃES, S. R. K. Dificuldades no desenvolvimento da lectoescrita: o papel das habilidades metalingüísticas. **Psic. Teo. e Pesq.**, Brasília, v. 19, n. 1, p. 33-45, jan/abr. 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em 04 ago. 2004.

GUIMARAES, S. R. K. Dificuldades no desenvolvimento da lectoescrita: o papel das habilidades metalingüísticas. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v.18, n.3, p.247-259, set/dez. 2002.

GURON, L. M.; LUNDBERG, I. Identifying Dyslexia in Multilingual Students: Can Phonological Awareness be Assessed in the Majority Language? **Journal of Research in Reading**, v. 26, n. 1, p.69-82, Feb. 2003. Disponível em <<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal>>. Acesso em abr. 2006.

HENDERSON, S. J.; JACKSON, N. E. **Early Development of Language and Literacy Skills of an Extremely Precocious Reading**. Journal/Source Name: N/A, Spr. 1991. 27 p. Disponível em <<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal>>. Acesso em abr. 2006.

HESKETH, A. Early Literacy Achievement of Children with a History of Speech Problems. **International Journal of Language and Communication Disorders**, Philadelphia, v.39, n.4, p.453-468, Oct-Dec. 2004.

HESTER, E.; HODSON, B. The Role of Phonological Representation in Decoding Skills of Young Readers. **Child Language Teaching and Therapy**, UK, v 20, n 2, p. 115-133, Jun. 2004. Disponível em <<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal>>. Acesso em abr. 2006.

JIMENEZ, J. E.; VENEGAS, E. Defining Phonological Awareness and Its Relationship to Reading Skills in Low-Literacy Adults. **Journal of Educational Psychology**, Washington, v.96, n.4, p.798-810, Dec. 2004. Disponível em <<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal>>. Acesso em abr. 2006.

JUSTICE, L. M., PULLEN, P.C. Promising Interventions for Promoting Emergent Literacy Skills: Three Evidence-Based Approaches. **Topics in Early Childhood Special Education**, v. 23, n. 3, p. 99-113, Fall. 2003.

KARMILOFF-SMITH, A. From Sentential to Discourse Functions: Detection and Explanation of Speech Repairs by Children and Adults. **Discourse Processes**, v. 16, n. 4, p. 565-89, Oct-Dec, 1993.

KU, Y. M.; ANDERSON, R. C. Development of morphological awareness in Chinese and English. **Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal**, v. 16, n. 5, p. 399-422, Jul. 2003.

LATHAM, A. The Advantages of Bilingualism. **Educational Leadership**, v. 56, n. 3, p. 79-80, Nov. 1998. Disponível em <<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal>>. Acesso em ago. 2004.

LEFRANCOIS, P.; ARMAND, F. The role of phonological and syntactic awareness in second-language reading: The case of Spanish-speaking learners of French. **Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal**, v. 16, n. 3, p. 219-46, Apr. 2003. Disponível em <<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal>>. Acesso em abr. 2006.

LEITAO, S.; FLETCHER, J. Literacy Outcomes for Students with Speech Impairment: Long-Term Follow-Up. **International Journal of Language and Communication Disorders**, Philadelphia, v.39, n.2, p.245-256, Apr-Jun. 2004.

LEPOLA, J. et al. Development of and Relationship Phonological and Motivational Processes and Naming Speed in Predicting Word Recognition in Grade 1. **Scientific Studies of Reading**, Mahwah, NJ, v 9, n 4, p. 367-399, 2005. Disponível em <<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal>>. Acesso em abr. 2006.

LEVY, B. A. et al. Understanding Print Early Reading Development and the Contributions of Home Literacy Experiences. **Journal of Experimental Child Psychology**, Orlando, v. 93, n.

1. p. 63-93, Jan. 2006. Disponível em <<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal>>. Acesso em abr. 2006.

LI, W.; GAFFNEY, J. S.; PACKARD, J. L. Chinese Children's Reading Acquisition: Theoretical and Pedagogical Issues. 2002. OLLER, D. K.; EILERS, R. E. (Ed.). **Language and Literacy in Bilingual Children. Child Language and Child Development**. 2002. Disponível em <<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal>>. Acesso em ago. 2004.

LIPKA, O.; SIEGEL, L. S.; VUKOVIC, R. The Literacy Skills of English Language Learners in Canada. **Learning Disabilities Research and Practice**, Malden, MA, v. 20, n. 1, p. 39-49, Feb. 2005.

LOIZOU, M.; STUART, M. Phonological awareness in monolingual and bilingual English and Greek five-year-olds. **Journal of Research in Reading**, v. 26, n. 1, p. 3-18, Feb. 2003. Disponível em <<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal>>. Acesso em abr. 2006.

LOPEZ, L. M.; GREENFIELD, D. B. The Cross-Language Transfer of Phonological Skills of Hispanic Head Start Children. **Bilingual Research Journal**, Washington, v.28, n.1, p.1-18, Spr. 2004. Disponível em <<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal>>. Acesso em abr. 2006.

MAINARDES, J. A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 79. n. 192, maio-agosto, 1998.

MALCOM, I. G. **Aboriginal English: A Case for the Recognition of Prior Learning**. Paper presented at the National Meeting of the Australian Council of TESOL Associations and ESL Educators (Stamford Grand, Glenelg, Australia, January 20-22, 2002.) Disponível em <<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal>>. Acesso em ago. 2004.

MALLOY, J. A.; BOTZAKIS, S. (COMPs.). International Reports on Literacy Research: Chile, Argentina, Brazil and Colombia. **Reading Research Quarterly**, Newark, DE, v. 40, n. 2, p. 268-272, Apr. 2005. Disponível em <<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal>>. Acesso em abr. 2006.

MALUF, M. R.; BARRERA, S. D. Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, POA, v.10, n. 1, p.125-145,1997.

MALUF, M. R. (Org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita – contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. 218 p.

\_\_\_\_\_. **Psicologia Educacional – Questões Contemporâneas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. 222 p.

MALUF, M. R.; ZANELLA, M. S.; PAGNEZ, K. S. Habilidades Metalingüísticas e Linguagem Escrita nas Pesquisas Brasileiras de 1987 à 2003. **Boletim de Psicologia**, v. LVI, n. 124, p. 67-92, 2006.

MANRIQUE, A. M. B. DE; SIGNORINI, A. Del habla a la escritura: La consciência lingüística como una forma de transición natural. **Lectura y Vida**, 9, p. 5-9, 1988.

MAREC-BRETON, N.; GOMBERT, J. E. A dimensão morfológica nos principais modelos de aprendizagem da leitura. In: MALUF, M. R. (Org.). **Psicologia Educacional: questões contemporâneas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p.105-121.

MARINELLIE, S. A.; JOHNSON, C. J. Definitional Skill in School-Age Children with Specific Language Impairment. **Journal of Communication Disorders**, v. 35, n. 3, p. 241-59, May-Jun. 2002. Disponível em <<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal>>. Acesso em ago. 2004.

MARTINELLI, S. C. **Possível Exigível: Aprendizagem e Extensão**. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

MARTINS, C. C. A consciência Fonológica e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. **Cadernos de Pesquisa**, 76, p. 41-49, 1991.

MCKAY, R. A.; KENDRICK, M. E. Children Draw Their Images of Reading and Writing. **Language Arts**, v. 78, n. 6, p. 529-33, Jul. 2001.

MEC/INEP/SEEC – Informação eletrônica, 2002.

MELANCON, J.; ZIARKO, H. De la maternelle a la premiere annee: Evolution des habilités metalinguistiques et compréhension de l'écrit. (From the Preschool to the First Year of School: Evolution of Metalinguistic Skills and Compréhension of Text. **Canadian Journal of Research in Early Childhood Education**, v. 8, n. 1, p.37-58, Oct. 1999.

MOATS, L. C. Speech to Print: Language Essentials for Teachers. 2000. Disponível em <<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal>>. Acesso em Jul. 2004.

MORAIS, J. et al. Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? **Cognition**, Netherlands, 07, p. 323-331, 1979.

MORAIS, J.; ALEGRIA, J.; CONTENT, A. The relationships between segmental analysis and alphabetic literacy. An interactive view. **Cahiers de Psychologie cognitive**, 7, p. 415-443, 1987.

MORAIS, J. et al. Literacy training and speech segmentation. **Cognition**, 24, p.45-64

NATHAN, L. et al. The Development of Early Literacy Skills among Children with Speech Difficulties: A Test of the "Critical Age Hypothesis". **Journal of Speech Language and Hearing Research**, Rockville, v.47, n.2, p.377-391, Apr. 2004. Disponível em <<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal> >. Acesso em abr. 2006.

NATION, K.; SNOUWLING, M. J. Factors Influencing Syntactic Awareness Skills in Normal Readers and Poor Comprehenders. **Applied Psycholinguistics**, v. 21, n. 2, p. 229-41, Jun. 2000. Disponível em <<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal> >. Acesso em abr. 2006.

NELSON, J. R.; BENNER, G. J.; GONZALES, J. Learner Characteristics that Influence the Treatment Effectiveness of Early Literacy Interventions: A Meta-Analytic Review. **Learning Disabilities: Research & Practice**, v. 18, n. 4, p. 255-267, Nov. 2003. Disponível em <<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal> >. Acesso em abr. 2006.

---

\_\_\_\_\_. An Investigation of the Effects of a Prereading Intervention on the Early Literacy Skills of Children at Risk of Emotional Disturbance and Reading Problems. **Journal of Emotional and Behavioral Disorders**, Austin, v.13, n.1, p.3-12, Mar. 2005.

NICOLAS, S.; PERRUCHET, P., (Eds.1998). Mémoire et apprentissage implicite. **Numéro special de Psychologie Française**, vol. 43. Grenoble: PUG, 1998.

NUNES, L. D. **Aprendizagem por conflito sócio-cognitivo e abertura de possíveis**. 1998. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

OLIVEIRA, G. C. **Psicomotricidade: Um estudo em escolares com dificuldades em leitura e escrita**. 1992. 371 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

OLIVEIRA, G. C. et al. Configuração cognitiva de crianças com dificuldades de aprendizagem. **Pro-posições**, Campinas, v. 5, n. 1 [13], p. 7-20, março, 1994.

OLLER, D. K.; EILERS, R. E. (Ed.). Language and Literacy in Bilingual Children. **Child Language and Child Development**. 2002 Disponível em <<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal> >. Acesso em ago. 2004.

PACHECO, L. M. B. **Comportamento de Escolares: aspectos acadêmicos e psicossociais na sala de aula**. 2003. 128 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

PAULA, G. R.; MOTA, H. B.; KESKE-SOARES, M. A terapia em consciência fonológica no processo de alfabetização. **Pró-Fono R. Atual. Cient.**, v.17, n.2, p.175-184, maio/ago. 2005.

PESTUN, M. S. V.; CIASCA, S.; GONCALVES, V. M. G. A importância da equipe interdisciplinar no diagnóstico de dislexia do desenvolvimento: relato de caso. **Arq. Neuro-Psiquiatr.**, v.60, n.2A, p.328-332, Jun. 2002.

PINTO, M.A.; CORSSETI, R. Ricadute Metalinguistiche dell' insegnamento dell' esperanto sulla lingua materna dell' alunno: Um'esperienza nella scuola media italiana. (Metalinguistic Benefits of Planned Language Instruction: The Case of Esperanto in an Italian Secondary School). **Language Problems & Language Planning**, v. 25, n.1, p.73-90, Spr. 2001. Disponível em <<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal>>. Acesso em ago. 2004.

POGORZELSKI, S.; WHELDALL, K. The Importance of Phonological Processing Skills for Older Low-Progress Readers. **Educational Psychology in Practice**, Philadelphia, v.21, n.1, p.1-22, Mar. 2005. Disponível em <<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal>>. Acesso em abr. 2006.

POPOVIC, A. M., ESPOSITO, Y. L., CAMPOS, M. M. M. Marginalização Cultural: subsídios para um currículo pré-escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 14, p. 07-38, 1975.

PORTUGAL, A. C.; CAPOVILLA, F. C. Triagem audiológica na primeira série. Efeitos de perda auditiva sobre vocabulário, consciência fonológica, articulação da fala e nota escolar. **Cad. Psicop**, v.1 n. 2, p. 60-97, jan-jun., 2002.

PRATT, C; TUNMER, W. E.; BOWEY, J. A. Children's capacity to correct grammatical violations in sentences. **Journal of Child Language**, n. 2, p.129-141, 1984.

PULLEN, P.C.; JUSTICE, L. M. Enhancing Phonological Awareness, Print Awareness, and Oral Language Skills in Presholl Childrens. **Intervention and School and Clinic**, v. 39, n. 2., p. 87-98, Nov. 2003.

RAMOS, G. **Infância**. São Paulo: Círculo do Livro: S.A. [197-?]

READ, C. et al. The ability to manipulate speech sounds on knowing alphabetic reading. **Cognition**, n. 24, p.31-34, 1986.

REGO, L. L. B. O papel da consciência sintática na aquisição da língua escrita. **Temas em Psicologia**, n. 1, p. 79-87, 1993.

\_\_\_\_\_. Diferenças Individuais na Aprendizagem Inicial da Leitura: Papel Desempenhado por Fatores Metalingüísticos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.11, n. 1, p. 51-60, Jan-Abr, 1995.

REGO, L. L. B.; BUARQUE, L. L. Consciência sintática, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, 1997.

RESULTADOS DO SAEB 2003/BRASIL. Brasília: 2004. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/saeb/default.asp>>. Acesso em 23 maio, 2006.

ROAZZI, A.; DOWKER, A. CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA, RIMA E APRENDIZAGEM A LEITURA. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 5, n. 1, p. 31-55, 1989.

ROAZZI, A.; OLIVEIRA, G. G. de. (Colaboração Peter, E. Bryant, E. and Dowker, Ann). As Habilidades Lingüísticas dos Repentistas e sua Relação com o Nível de Consciência Fonológica. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, 26, p. 135-158, Jan./Jun., 1994.

ROTH, F. Undresolved Mysteries: How do Metalinguistic and Narrative Skills Connect with Early Reading? **Journal of Special Education**, v. 30, n.3, p. 257-77, Fall, 1996. Disponível em <<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal> >. Acesso em ago. 2004.

ROWE, V. **Language Development in Adolescence and Beyond**. Journal/Source Name: N/A, 1992. 33 p. Disponível em <<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal> >. Acesso em abr. 2006.

SANTOS, M. J. **Consciência Fonológica e Educação Infantil: aplicação de um programa de intervenção e seus efeitos na aquisição da escrita**. 2004. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

SANTOS, M. J.; MALUF, M. R. Consciência fonológica e linguagem escrita: efeitos de um programa de intervenção. In: MALUF, M. R. (Org.). **Psicologia Educacional – Questões contemporâneas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 91-103.

\_\_\_\_\_.Intervenções em Consciência Fonológica e Aprendizagem da Linguagem Escrita. **Boletim da Academia Paulista de Psicologia**, n.1, p. 95-108, 2007.

SAVAGE, R.; CARLESS, S. Learning Support Assistants Can Deliver Effective Reading Interventions for "At-Risk" Children. **Educational Research**, Philadelphia, v.47, n.1, p.45-61, Mar. 2005.

SCHWIEBERT, C.; GREEN, L.; M'CCUTCHEN, D. **The Contribution of Morphology to Reading and Spelling Achievement**. [S.l.: s.n.] 2002. Disponível em <<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal> >. Acesso em ago. 2004.

SEYMOUR, P. H. K. Les fondations du development orthographique et morphographique. In L. Rieben, M. Fayol, C. A Perfetti (Eds.), **Des orthographes et leur acquisition**, Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1997. p. 385-403.

\_\_\_\_\_.Cognitive architecture of early reading. In I. Lundberg, E. E. TONNENSSSEN, I. Austad (Eds.), **Dyslexia: Advances in theory and practice**, Dordrecht: Kluwer, 1999. p. 59-73.

SEYMOUR, P. H. K.; ARO, M.; ERSKINE, J. M. Foundation literacy acquisition in European Orthographies. **British Journal of Psychology**, 94, p. 143-174, 2003.

SHANKWEILER, D. Reading and Spelling Difficulties in High School Students: Causes and Consequences. **Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal**, v. 8, n. 3, p.267-294, Jun, 1996.

SISTO, F. F. et al. (Orgs). **Dificuldades de Aprendizagem no Contexto Psicopedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. 235 p.

SOARES, M. B.; MARTINS, C. C. A consciência fonológica de crianças das classes populares: O papel da escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 70, n.164, p. 86-97, 1989.

SOUSA, E. O. **Habilidades Metassintáticas e Aprendizagem da Leitura Estudo: com Crianças da 1ª Série do Ensino Fundamental**. 2005. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

SOUZA, M. T. C. C. Congruências entre pensamento psicomotor e operatório. In: Sisto, F. F. et. al. (Orgs). **Atuação Psicopedagógica e Aprendizagem Escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. p. 77-94.

STAINTHORP, R.; HUGHES, D. An Illustrative Case Study of Precocious Reading Ability. **Gifted Child Quarterly**, Washington, v.48, n.2, p.107-120, Spr. 2004. Disponível em <<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal>>. Acesso em abr. 2006.

TEBEROSKY, A. **Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais**. São Paulo: Ática, 1994.

TOLCHINSKY-LANDSMANN, L.; LEVIN, I. Writing in four-to-six-years-old: Representation of semantic and phonetic similarities and differences. **Journal of Child Language**, 14, p. 127-144, 1987.

TUNMER, W. E., NESDALE, A. R. & WRIGHT, A. D. Syntactic awareness and reading acquisition. **British Journal of Developmental Psychology**, v. 5, n. 1, p. 25-34, 1987.

TUNMER, W. E.; HERRIMAN, M. L.; NESDALE, A.R. Metalinguistic abilities and beginning reading. **Reading Research Quarterly**, 23, n. 2, p.134-158, Spring, 1988.

WITTE-TOWNSEND, D., WHITING, A. Lessons in Sweet Words: Supporting Children's Preschool Language and Literacy Development. Developmentally Appropriate. **Journal the Early Education and Family Review**, v.11, n.1, p. 6-21, Sep. 2003.

WOOD, C. Do Levels of Pre-School Alphabetic Tuition Affect the Development of Phonological Awareness and Early Literacy? **Educational Psychology**, Philadelphia, v.24, n.1, p.3-11, Feb. 2004.

WOODS, C. S. Phonemic Awareness: A Crucial Bridge to Reading. **Montessori Life**, v.15, n.2, p. 37-39, Spr. 2003.

WORDEN, P. Memory strategy instruction with the learning disabled. In: Pressley, Michael, Levin, Joel, R. (Edited by). **Cognitive Strategy Research Psychological Foundations: psychological foundations**. New York, E.U.A.: Springer – Verlag, 1983. Cap. 6, p. 129-153.

YAEGASHI, S. F. R. **O Fracasso escolar nas séries iniciais: um estudo com crianças de escolas públicas**. 1997. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

YAVAS, F. Habilidades metalingüísticas na criança: Uma visão geral. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, n. 14, p. 39-51, Jan-Jun. 1988.

#### **Referências Bibliográficas Consultadas**

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. Consciência Fonológica: Procedimentos de Treino. **Ciência Cognitiva: Teoria, Pesquisa e Aplicação**, v. 2, n. 3, p.341-88, 1998.

## **ANEXO I – Protocolos e Tarefas do Pré-Teste**

## **Tarefas de Escrita**

### *Escrita de Palavras*

Solicita-se à criança que escreva as seguintes palavras:

1) Empada; 2) Galinha; 3) Chuva; 4) Amanhã; 5) Hoje; 6) Casa; 7) Papai; 8) Nora; 9) Cabras; 10) Festa; 11) Açude; 12) Feliz; 13) Boxe; 14) Batalha; 15) Vila; 16) Hino; 17) Usam; 18) Pássaro.

### *Escrita de Frases*

Solicita-se à criança que escreva as seguintes frases:

1. O menino pula.
2. O menino e o gato.
3. O menino come o doce.
4. O menino joga bola.
5. Zezé arruma o cabelo.
6. A menina grita
7. Amenina dança.
8. Beto bebe leite da geladeira.
9. Zezé vai para a praia.
10. Beto viu a comida na mesa.

## Tarefa de Leitura e de Compreensão de Leitura

Nome: \_\_\_\_\_

Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Data da Avaliação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_ Série/Turma: \_\_\_\_\_

### *Frases para o treino*

Lili pega a flor; Lili toma sorvete.

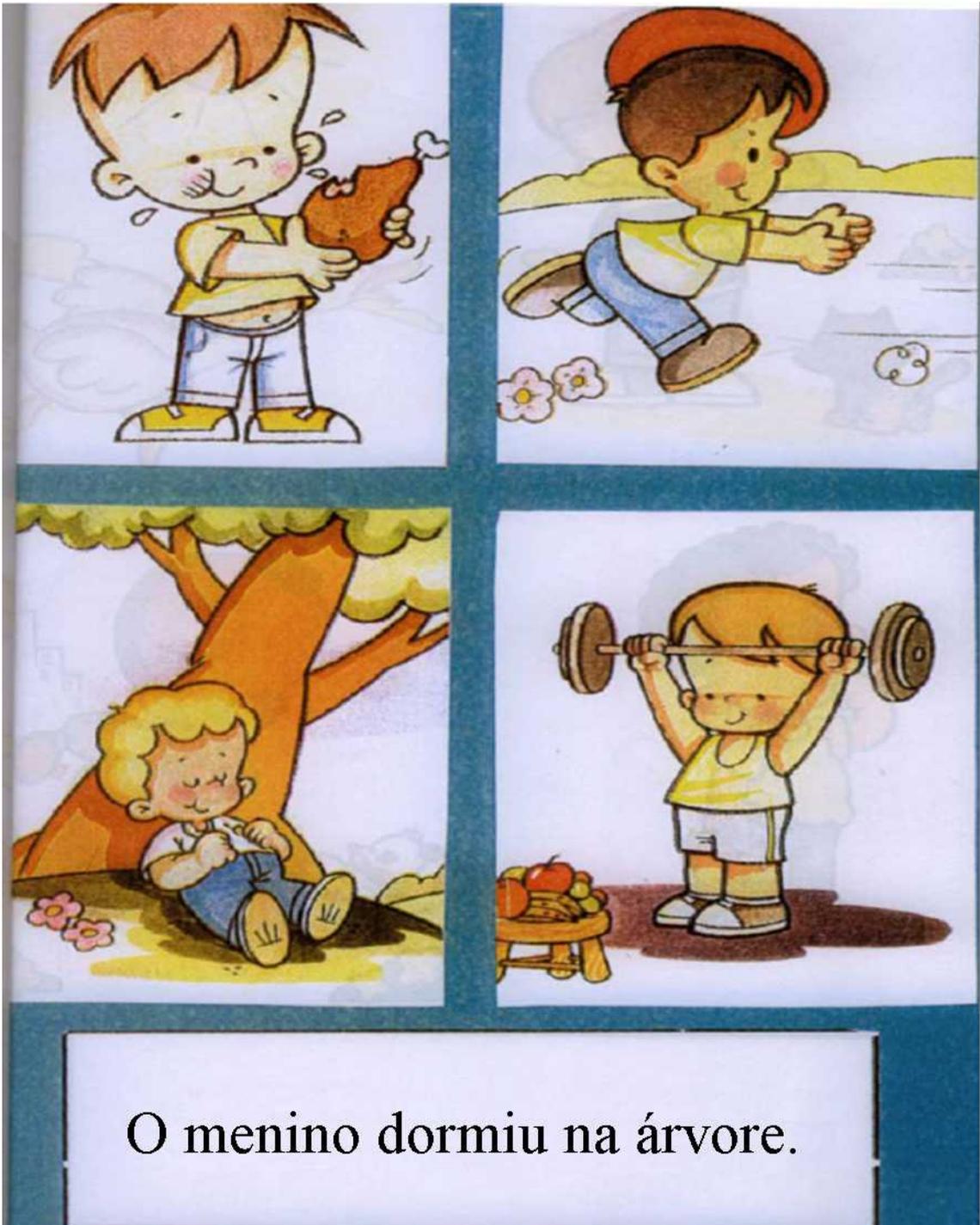
### *Frases para a tarefa*

	Acertou	Errou	Transcrição da leitura
1. O menino dormiu na árvore.			
2. O macaco come banana.			
3. Zezé vai dormir de gorro.			
4. O menino corre.			
5. A árvore caiu.			
6. Zezé toma banho de chuveiro.			
7. Lili pegou a boneca.			
8. Zezé nada no rio.			
9. Lili pegou o gato no colo.			
10. Zico deu o lápis para Dedé.			

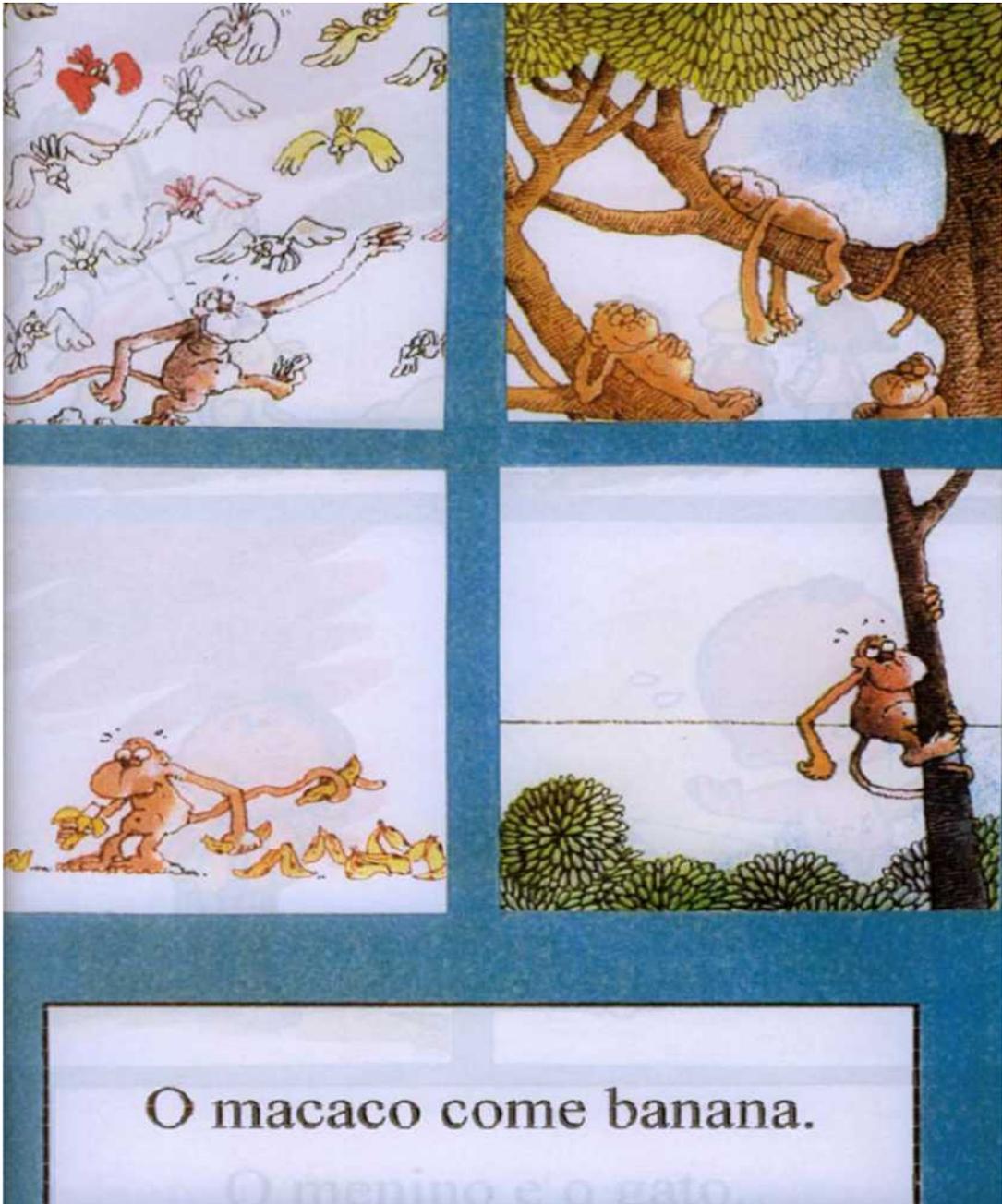
Total de acertos: \_\_\_\_\_

**PRANCHAS UTILIZADAS NA TAREFA DE LEITURA  
E DE COMPREENSÃO DE LEITURA**

Pranchas reproduzidas de SOUSA, E. O. Habilidades Metassintáticas e Aprendizagem da  
Leitura Estudo: com Crianças da 1ª Série do Ensino Fundamental. 2005.

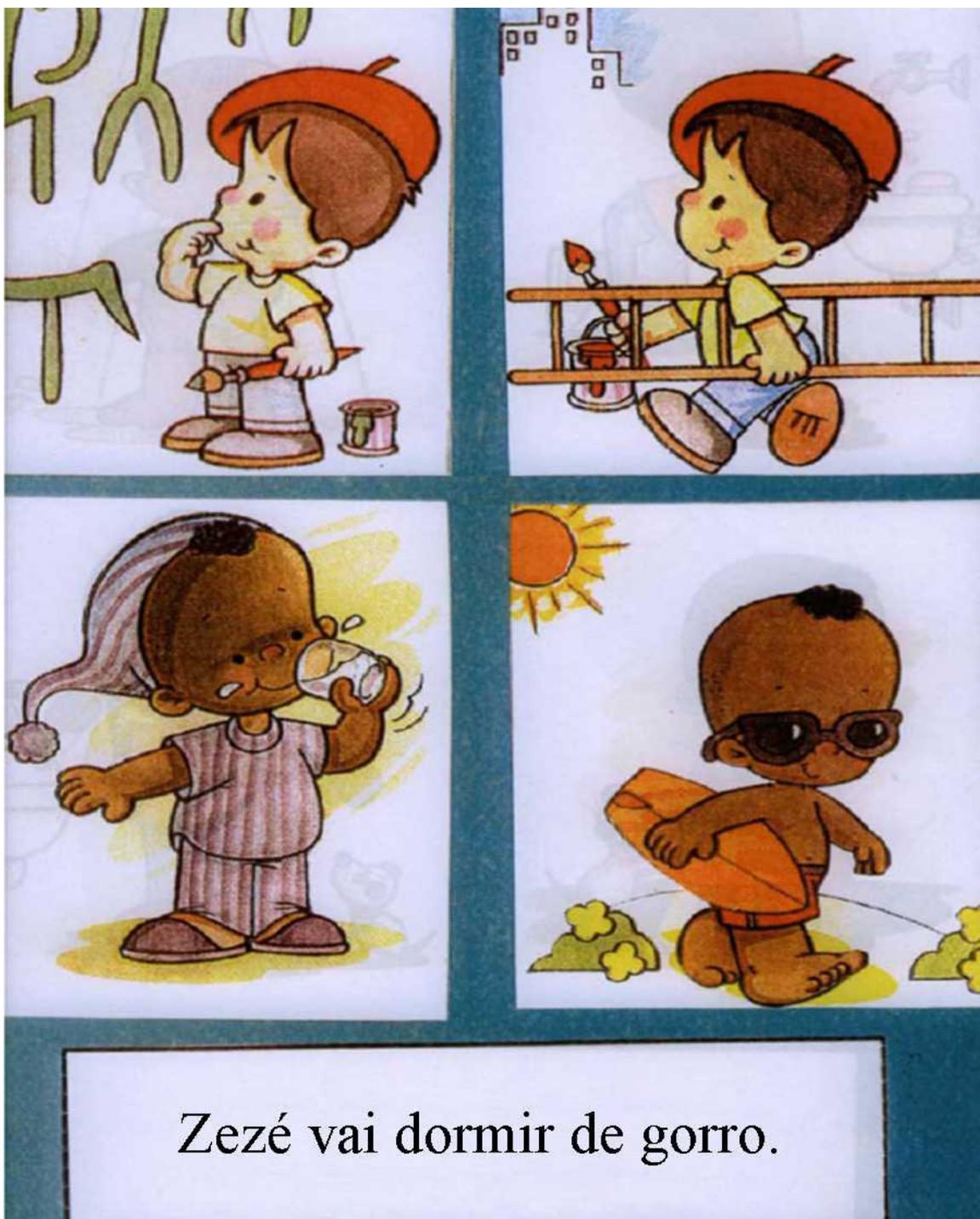


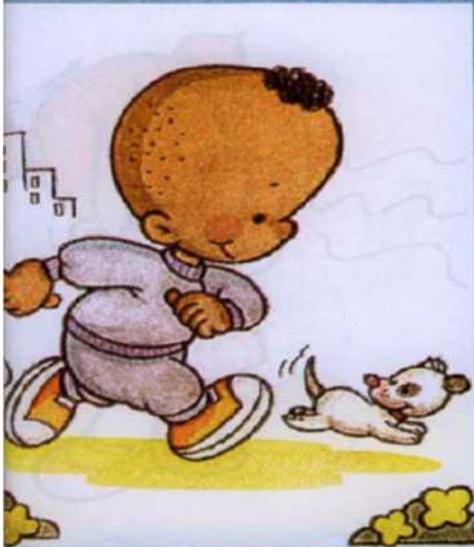
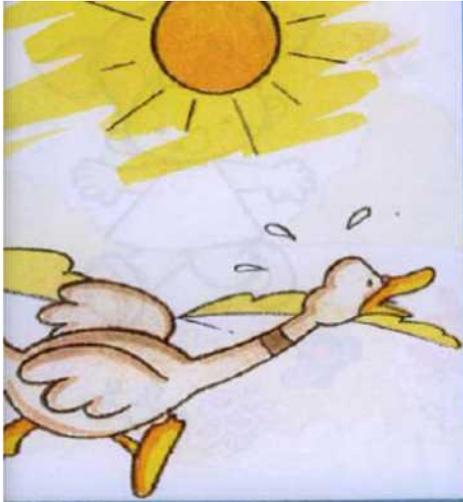
O menino dormiu na árvore.



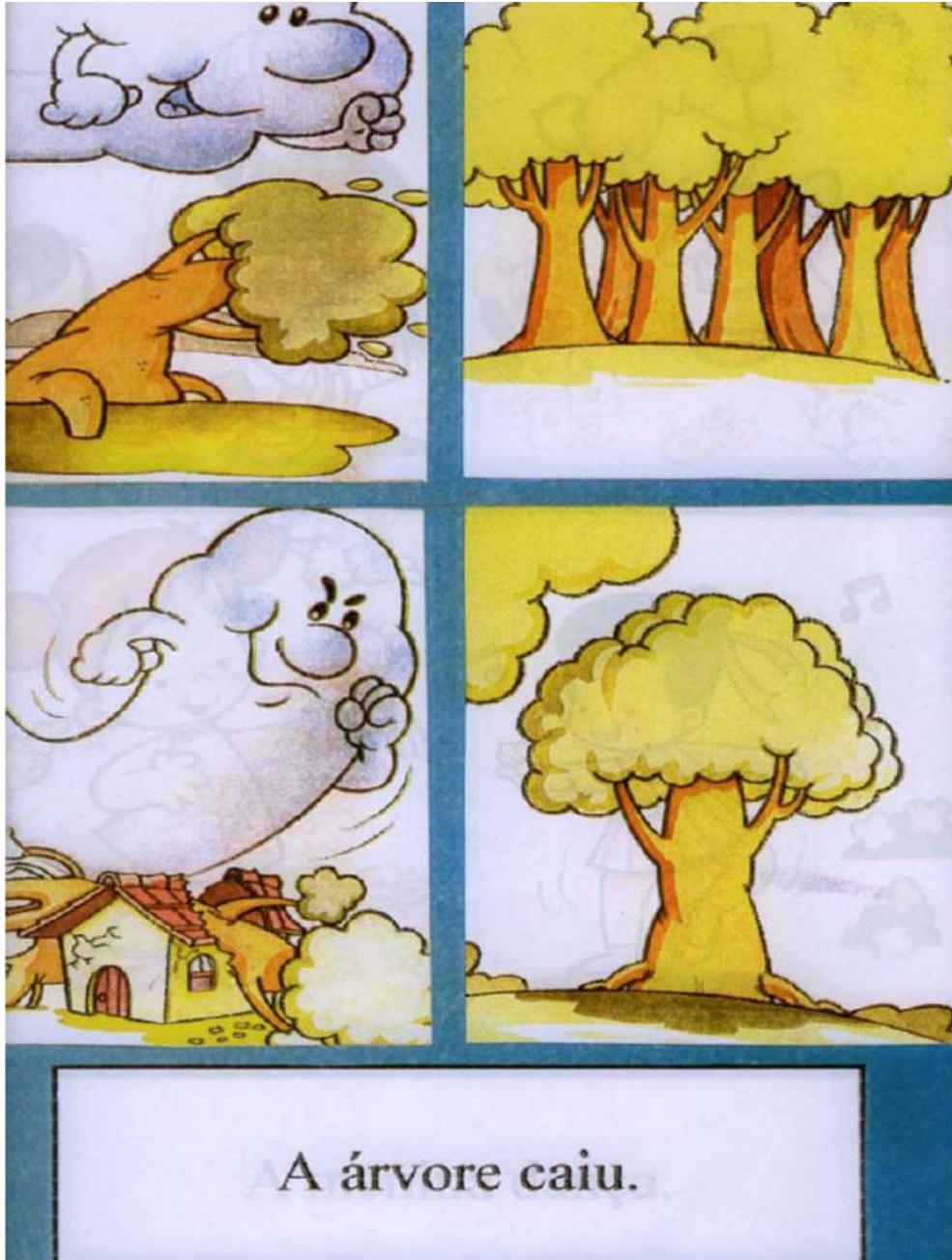
O macaco come banana.

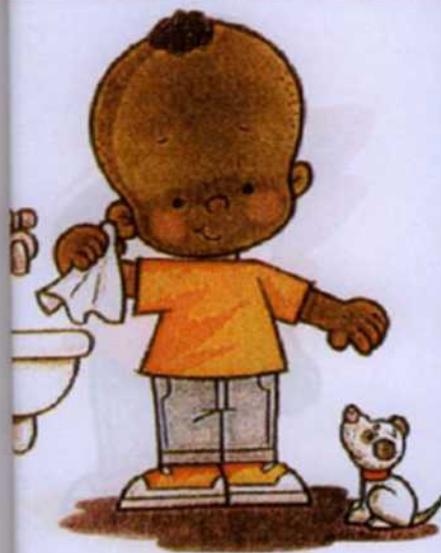
O menino e o gato





O menino corre.

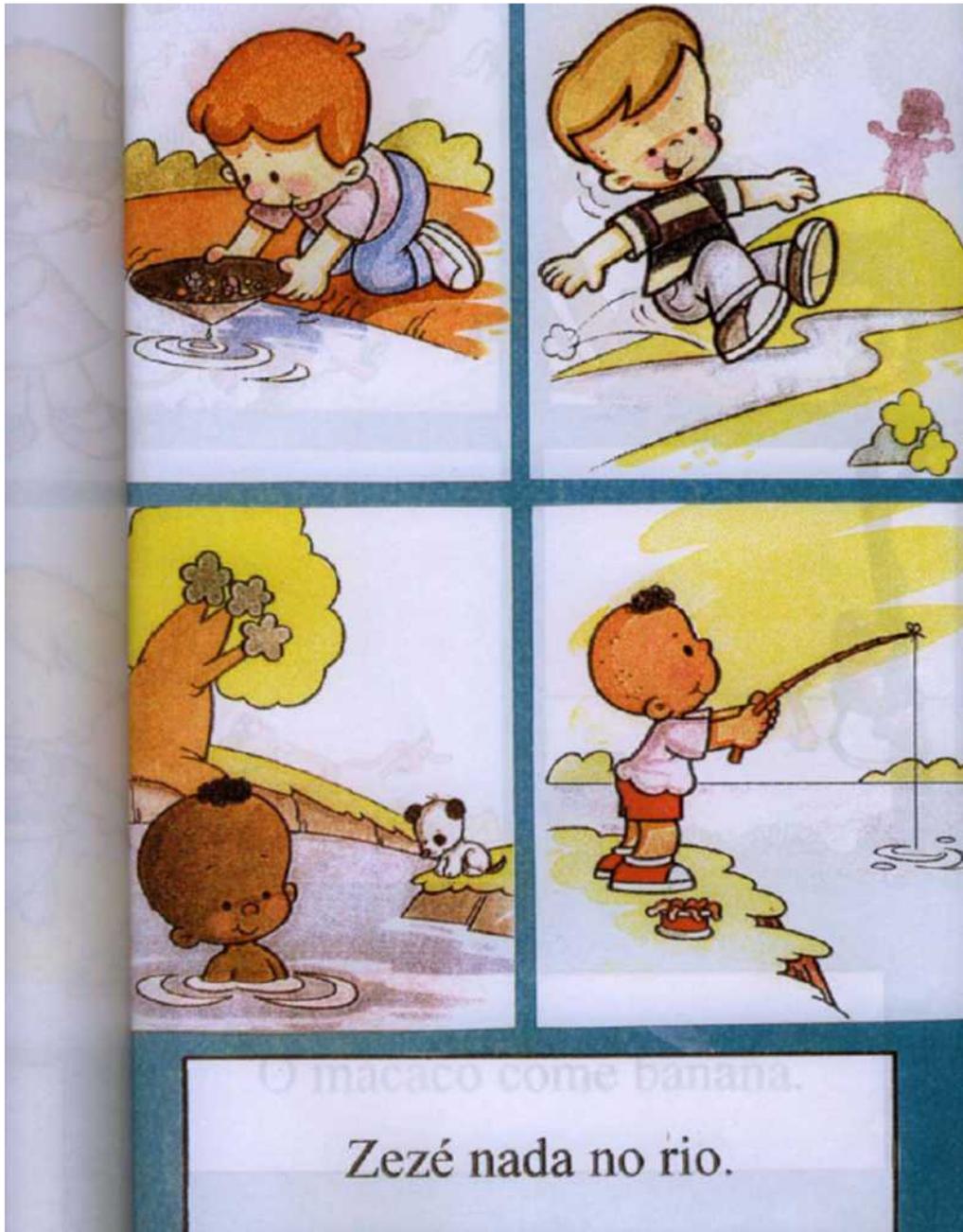




Zezé toma banho de chuveiro.



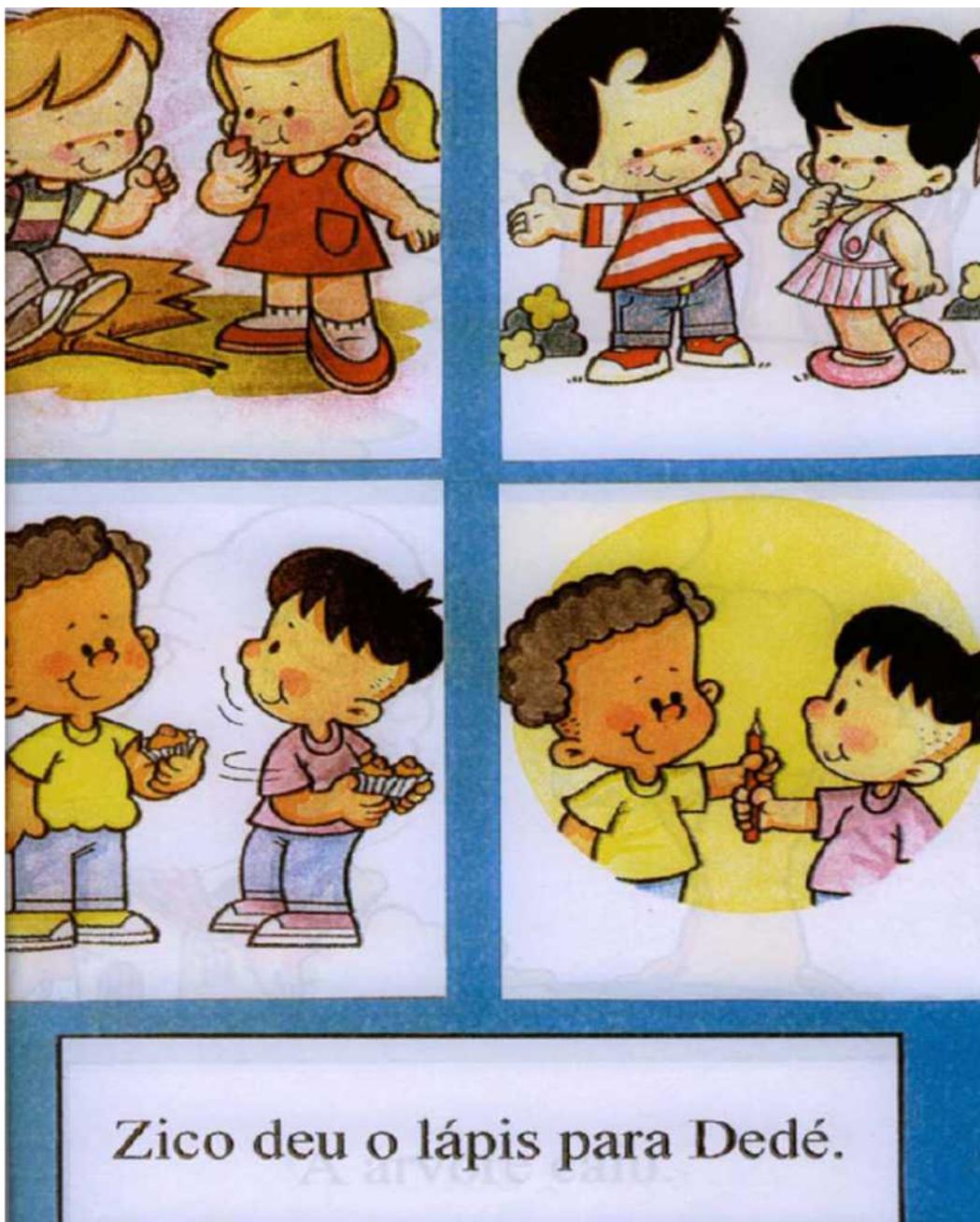
Lili pegou a boneca.



Zezé nada no rio.

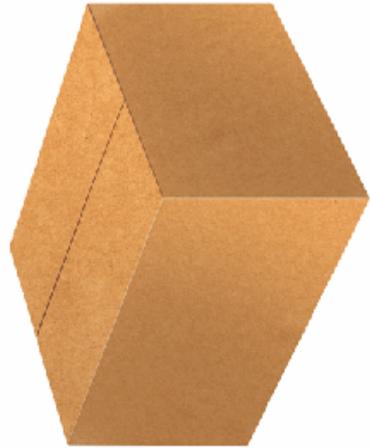


Lili pegou o gato no colo.



<b>Pré-Teste: Protocolo de Avaliação da Consciência Fonológica – Tarefa 01</b>			
<b>Nome:</b>			
<b>Data de Nascimento:</b>		<b>Data da Avaliação:</b>	
<b>Escola:</b>		<b>Série/Turma:</b>	
O pesquisador solicita que a criança diga qual das três palavras – alinhadas horizontalmente – termina com o mesmo som da palavra-estímulo.			
<b>ITENS DE TREINO</b>			
1	DENTE		
	PENTE	LIMÃO	MAÇÃ
2	MÔNICA		
	GATO	PIPOCA	LEÃO

<b>ITENS DE AVALIAÇÃO</b>					
1.1	LEÃO			<b>Acertou</b>	<b>Errou</b>
	VIOLÃO	BOLA	CAIXA		
1.2	SAPATO			<b>Acertou</b>	<b>Errou</b>
	GIRAFÁ	CARRO	PATO		
1.3	BOLA			<b>Acertou</b>	<b>Errou</b>
	DEDO	GAIOLA	ÁRVORE		
1.4	UVA			<b>Acertou</b>	<b>Errou</b>
	LUVA	RATO	FLOR		
1.5	SAPO			<b>Acertou</b>	<b>Errou</b>
	TORNEIRA	COPO	MAÇÃ		
1.6	CADEIRA			<b>Acertou</b>	<b>Errou</b>
	TORNEIRA	TELEVISÃO	BALDE		



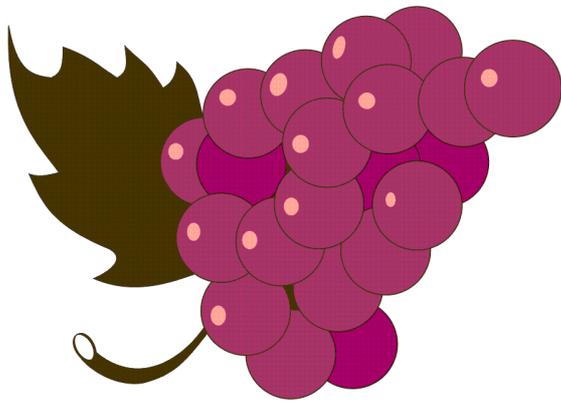
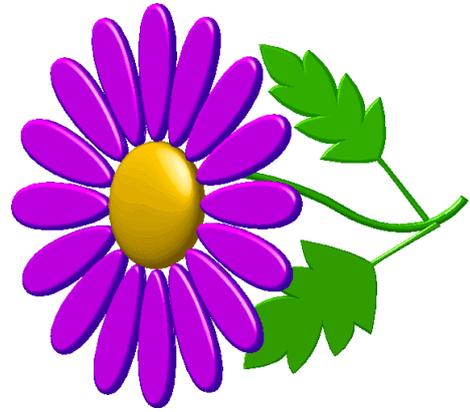
**MATERIAL TAREFA 01**



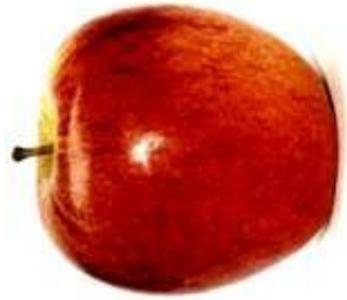
**MATERIAL TAREFA 01**



**MATERIAL TAREFA 01**



**MATERIAL TAREFA 01**



**MATERIAL TAREFA 01**



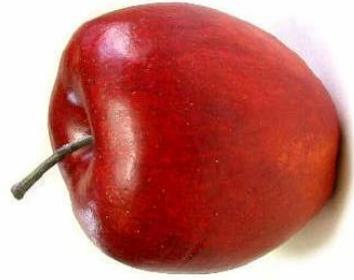
**MATERIAL TAREFA 01**

<b>Pré-Teste: Protocolo de Avaliação da Consciência Fonológica – Tarefa 02</b>			
<b>Nome:</b>			
<b>Data de Nascimento:</b>		<b>Data da Avaliação:</b>	
<b>Escola:</b>		<b>Série/Turma:</b>	
O pesquisador solicita que a criança diga qual das três palavras – alinhadas horizontalmente – termina com o mesmo som da palavra-estímulo.			
<b>ITENS DE TREINO</b>			
1	JACARÉ		
	MAÇÃ	JANELA	COPO
2	CENOURA		
	PIPOCA	MALA	CEBOLA

<b>ITENS DE AVALIAÇÃO</b>					
2.1	CAPACETE			<b>Acertou</b>	<b>Errou</b>
	RELÓGIO	MACACO	CACHORRO		
2.2	BONECA			<b>Acertou</b>	<b>Errou</b>
	MOTO	BOLO	MAÇÃ		
2.3	GATO			<b>Acertou</b>	<b>Errou</b>
	GALO	BICICLETA	CASA		
2.4	PALHAÇO			<b>Acertou</b>	<b>Errou</b>
	LÁPIS	AVIÃO	PATO		
2.5	ABACAXI			<b>Acertou</b>	<b>Errou</b>
	SAPO	ANEL	GIRAFÁ		
2.6	CORAÇÃO			<b>Acertou</b>	<b>Errou</b>
	COMPUTADOR	LIVRO	ÓCULOS		



**MATERIAL TAREFA 02**



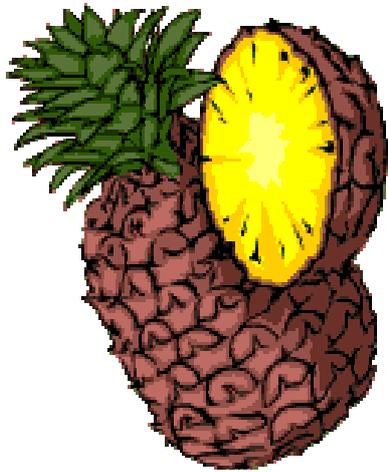
**MATERIAL TAREFA 02**



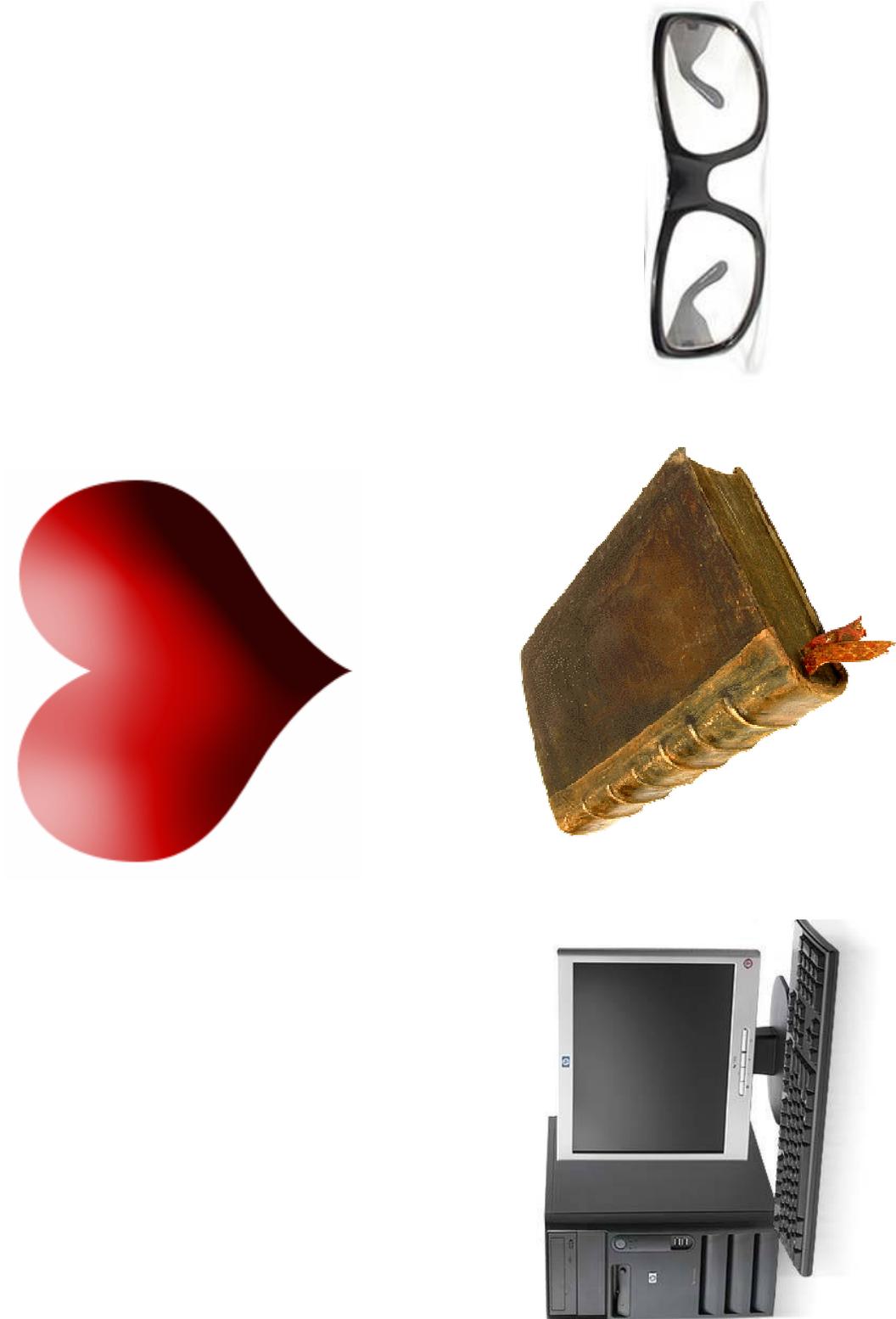
**MATERIAL TAREFA 02**



**MATERIAL TAREFA 02**



**MATERIAL TAREFA 02**



**MATERIAL TAREFA 02**

<b>Pré-Teste: Protocolo de Avaliação da Consciência Fonológica – Tarefa 03</b>	
<b>Nome:</b>	
<b>Data de Nascimento:</b>	<b>Data da Avaliação:</b>
<b>Escola:</b>	<b>Série/Turma:</b>
O pesquisador solicita que a criança repita a palavra apresentada sem o som inicial.	
<b>ITENS DE TREINO:</b> janela/anela; pente/ente.	

<b>Itens de Avaliação</b>	<b>Resposta do Sujeito</b>	<b>Acertou</b>	<b>Errou</b>
3.1 Porta			
3.2 Bem			
3.3 Pilha			
3.4 Casa			
3.5 Povo			
3.6 Capa			
<b>Total de Acertos:</b>			

<b>Pré-Teste: Protocolo de Avaliação da Consciência Fonológica – Tarefa 04</b>	
<b>Nome:</b>	
<b>Data de Nascimento:</b>	<b>Data da Avaliação:</b>
<b>Escola:</b>	<b>Série/Turma:</b>
A criança é solicitada a segmentar as palavras que lhe serão mostradas pelo pesquisador por meio de figuras. O pesquisador pergunta: como você falará esta palavra em pedaços?	
<b>ITENS DE TREINO:</b> barata [ba-ra-ta]; leão [le-ão].	

<b>Itens de Avaliação</b>	<b>Resposta do Sujeito</b>	<b>Acertou</b>	<b>Errou</b>
4.1 Berço			
4.2 Tesoura			
4.3 Cobra			
4.4 Faca			
4.5 Elefante			
4.6 Cavalo			
<b>Total de Acertos:</b>			

<b>Pré-Teste: Protocolo de Avaliação da Consciência Sintática – Tarefa 01</b>	
<b>Nome:</b>	
<b>Data de Nascimento:</b>	<b>Data da Avaliação:</b>
<b>Escola:</b>	<b>Série/Turma:</b>
O pesquisador solicita que a criança repita uma “frase atrapalhada” da forma “certa”.	
<b>ITENS DE TREINO:</b> Monta cavalo ele. [Ele monta cavalo]. / Marta bonita é. [Marta é bonita].	

<b>Itens de Avaliação</b>	<b>Resposta do Sujeito</b>	<b>Acertou</b>	<b>Errou</b>
1.1 Verde carro o é. [O carro é verde].			
1.2 A sabe menina contar. [A menina sabe contar].			
1.3 Chocolate o gostoso é. [O chocolate é gostoso].			
1.4 Suja água está a. [A água está suja].			
1.5 Casa limpa está a. [A casa está limpa].			
1.6 Comeu Ana salada a. [Ana comeu a salada].			
<b>Total de Acertos:</b>			

<b>Pré-Teste: Protocolo de Avaliação da Consciência Sintática – Tarefa 02</b>	
<b>Nome:</b>	
<b>Data de Nascimento:</b>	<b>Data da Avaliação:</b>
<b>Escola:</b>	<b>Série/Turma:</b>
A criança é solicitada a dizer o que está faltando em cada sentença.	
<b>ITENS DE TREINO:</b> Joguei o copo... lixo [no]. / Lavei o prato...pia [na].	

<b>Itens de Avaliação</b>	<b>Resposta do Sujeito</b>	<b>Acertou</b>	<b>Errou</b>
2.1 Hoje ... nublado. [está].			
2.2 João tirou a pedra ... sapato. [do].			
2.3 Pedro ... violão. [toca].			
2.4 ... guaraná derramou. [O].			
2.5 O ... de João é loiro. [cabelo].			
2.6 Lúcia gosta de pão ... manteiga. [com].			
<b>Total de Acertos:</b>			

## **ANEXO II – Programa de Intervenção**

## Programa de Intervenção em Consciência Fonológica – 16 Sessões

### Sessão 01 – Composta de duas atividades de treinamento em Identificação de Semelhança Fonológica por meio da tarefa de Detecção e Produção de Rimas.

*Atividade 01 – Treinamento em Identificação de Semelhança Fonológica por meio da tarefa de Detecção e Produção de Rimas com versos e brincadeira de roda.*

Material: Versos: Eu juro que vi. Tigres no quintal. Porto Alegre: Kuarup, 1989, p. 64; “Velha Cororoca”(?). Tatiana Belinky. In: Vera Aguiar (Coord.) Poesia Fora da Estante, p. 87; Uni Duni Tê (?).

<b>Velha Cororoca</b>	<b>Eu juro que vi</b>	<b>Uni Duni tê</b>
Ao ver uma velha <b>cororoca</b> fritando um filé de <b>minhoca</b> o Zé <b>Minhocão</b> falou pro <b>irmão</b> : “Não Achas melhor ir pra <b>toca</b> ?”.	Eu vi uma arara <b>vermelha</b> com pitangas nas <b>orelhas</b> . Eu vi uma cobra <b>jararaca</b> engolindo inteira uma <b>jaca</b> . Eu vi uma onça- <b>pintada</b> se coçando com a <b>espingarda</b> .	Uni duni <b>tê</b> Salame <b>mingüê</b> Um sorvete <b>colorê</b> O Escolhido foi <b>você</b> .

**Instrução para a realização da atividade:** Eu vou ensinar pra vocês versos que têm palavras que terminam com o mesmo som. Vocês conhecem o verso...? [Ensinar os versos escolhidos [“Eu juro que vi; Velha Cororoca; Uni duni tê] e indicar as palavras que rimam. **Cororoca** termina com o mesmo som de **Minhoca**. Qual é o som final de Minhoca e Cororoca? [**ca**]. **Minhocão** termina com o mesmo som de **irmão**. Qual é o som final de Irmão e Minhocão? [**ão**]. Quem conhece outras palavras que terminam com **ão**? Solicitar que as crianças digam outras palavras que rimam com palavras indicadas em cada um dos versos ensinados.

Exemplos de palavras que rimam com **coroca e minhoca**: pipoca, motoca, coloca, caduca, maluca.

Exemplos de palavras que rimam com **minhocão e irmão**: mamão, balão, canção, capitão, limão, botão.

Exemplos de palavras que terminam como a palavra **você**: cadê.

Agora nós vamos fazer uma brincadeira de rima usando uma brincadeira de roda com a cantiga da Ciranda-Cirandinha. Vocês conhecem esta cantiga? [cantar a cantiga com as crianças]. Só que nós vamos mudar o final pra poder fazer a brincadeira de rima.

Vamos cantar esta cantiga assim [cantar a cantiga usando os nomes das crianças].

Apresentar uma palavra para ser rimada por cada criança. Enfatizar o som que deve ser rimado. Para a criança que não souber responder, o experimentador deve oferecer duas possibilidades de respostas [uma palavra que termina com o mesmo som e uma outra palavra discrepante, a fim de que a criança possa escolher a adequada]. Cada terminação a ser rimada deve ser apresentada duas vezes, usando palavras diferentes.

### **Ciranda, Cirandinha** (origem popular)

Ciranda, cirandinha,  
Vamos todos cirandar  
Vamos dar a meia volta,  
Volta e meia vamos dar.

O anel que tu me deste  
Era vidro e se quebrou.  
O amor que tu me tinhas  
Era pouco e se acabou.

Por isso, Dona... [dizer o nome de um colega da roda], faz o favor  
De entrar na roda,  
Diga uma rima para...[repetir a palavra que foi combinada previamente com o  
experimentador]  
Diga adeus e vá-se embora.

### **Lista de palavras para a ciranda e exemplos de palavras que rimam:**

1. **Porta:** morta, torta, volta, bota, lota, pata, nota, lata, nata, polenta, goesmenta, caneta, palheta, marreta, maneta, gata, mata, pimenta.
2. **Lente:** pente, aumente, tente, frente, gente, dente, parente, presente.
3. **Lima:** cama, ama, lama, mama, alma, palma, poema, dilema, fonema.
4. **Ana:** banana, Joana, cana, bacana, mana.
5. **Bola:** cola, rola, mola, atola, sola, cachola, rebola, amola, canela, Mirela.
6. **Coração:** avião, caminhão, papelão, invenção, ação, pão, valentão, pião.
7. **Melado:** picado, dado, malhado, molhado, enjoado, apagado, lavado, quadrado, namorado.
8. **Mato:** Lato, vasto, bato, loto, texto, nato, gato, vento.
9. **Babá:** gambá, fubá.

10. **Cantar:** faltar, falar, molhar, caminhar, ganhar, passar, andar, olhar, cozinhar.
11. **Anzol:** lençol, sol, pincel, coral, final, canal, pardal, leal.
12. **Lapa:** mapa, capa, papa, chapa, roupa, pipa, ripa.
13. **Ovo:** cravo, lavo, novo.
14. **Pé:** chulé, balé, boné, filé.
15. **Viagem:** miragem, bandagem, folhagem, bobagem
16. **Cores:** flores, fervores, louvores, cantores, pintores.
17. **Palhaço:** bagaço, abraço, melaço, começo, enguiço, postiço, roliço.
18. **Beijo:** queijo, azulejo.
19. **Camisa:** casa, alisa, avisa, asa.
20. **Barriga:** amiga, colega, cantiga.

*Atividade 02 – Treinamento em Identificação de Semelhança Fonológica por meio da tarefa de Detecção de Rimas com a identificação de rimas por meio de gravuras.*

**Material:** Cartões com pares de gravuras que rimam

**Orientação para a realização da atividade:** Em semi-círculo o experimentador mostra às crianças um conjunto de cartões que contém gravuras e solicita que as crianças os manuseiem dizendo o que vêem [reconhecimento do material]. O experimentador distribui para as crianças os cartões com gravuras, aleatoriamente e, explica que as crianças vão participar de um jogo de **procura-dupla-de-rima** e que ao toque de um sinal combinado com o experimentador, às crianças deverão procurar entre os colegas o cartão que contém a gravura, cuja palavra ou o nome rima com a gravura de seu cartão. Em seguida, cada dupla inventará uma frase com as rimas e apresentará aos colegas no grande grupo. Por exemplo, diz o experimentador, se eu recebo um cartão com a gravura panela e você recebe um cartão com a gravura janela, podemos fazer uma dupla, porque janela termina com o mesmo som de panela [la], e podemos inventar a seguinte frase: “A minha janela tem uma panela”. Os cartões são devolvidos ao experimentador que os mistura, pode acrescentar ou trocar por novos cartões com gravuras e os redistribui às crianças recomeçando a brincadeira enquanto o interesse durar.

**Exemplos de duplas de gravuras:** panela/janela; coelho/joelho; lata/gata; barata/lagarta  
camisa/ Mesa; pipoca/caneca; borboleta/caneta; rato/pato; telefone/saxofone; anel/pincel;

berço/palhaço; elefante/capacete; sapo/copo; Mônica/macaca; carimbo/caximbo; cadeira/torneira; baleia/sereia; braço/palhaço.

**Discussão das Atividades 01 e 02:** Vejam crianças, essas duas brincadeiras nos mostrou que existem várias palavras que terminam com o mesmo som. Estas palavras podem estar nas músicas, nos versos, poesias e até em histórias.

**Sessão 02 – Composta de uma atividade de Treinamento em Identificação de Semelhança Fonológica por meio da tarefa de Identificação e de Produção do Som Final.**

*Atividade 03 – Treinamento em Identificação de Semelhança Fonológica por meio da tarefa de Identificação do som final.*

**Material:** Cartões com pares de gravuras que rimam [utilizar os cartões do item B]

**Instrução para a realização da atividade:** O experimentador solicitará que as crianças sentem em semicírculo com os seus cartões em mãos e, dirá: “Vejam o que eu vou fazer com o meu cartão...” O experimentador mostrará o seu cartão às crianças, dirá o nome da gravura que está no cartão e em seguida repetirá o nome dividindo-o em partes ou pedaços, conforme o número de sílabas. “Vejam, em quantos pedaços posso falar essa palavra?” “Agora vejam como posso representar esses diferentes sons”. Para cada sílaba falada será colocada uma ficha colorida. O experimentador pegará uma ficha, em 03 diferentes pilhas de fichas coloridas (verde, vermelho, azul) que estão sobre a mesa, representará cada sílaba. O som final de cada palavra deve ser enfatizado. Para isso o experimentador deverá perguntar: “Qual o som que vocês ouvem no final da palavra?” Em seguida, o mesmo deve ser feito com outra palavra que tenha a mesma terminação a fim de que as crianças possam fazer uma representação mental do som final.

**Discussão da Atividade 3:** Viram o som final é o último som da palavra. Existem várias palavras que terminam com o mesmo som.

**Sessão 03 – Composta de uma atividade de Treinamento em Identificação de Semelhança Fonológica por meio de tarefa de Identificação do Som Final.**

*Atividade 04 – Treinamento em Identificação de Semelhança Fonológica por meio de tarefa de Identificação do Som Final com o jogo da caixinha mágica.*

**Material:** Cartões com diferentes figuras

**Orientação para a realização da atividade:** O experimentador solicita que as crianças fiquem em pé em semicírculo e agrupem-se em pares. Apresenta às crianças uma caixinha mágica e diz que ela tem vários cartões com figuras que estão sem par. As crianças são orientadas a, duas a duas, começando pelos colegas escolhidos, tirarem um cartão da caixinha e dizerem a palavra que nomeia a figura, enfatizando o som final. Em seguida o experimentador deverá apresentar oralmente 03 palavras e perguntar a cada par de crianças: “qual das três palavras rima com...[repetir a palavra anunciada pelas crianças]. As duas crianças podem discutir entre si antes de responderem. Se as crianças não souberem responder o grupo pode ajudar. Esta atividade deve ser realizada pelo experimentador ao menos uma vez, como exemplo da tarefa para as crianças. Enquanto cada par de crianças escolhe um cartão aleatoriamente, as outras crianças cantam: “Atenção, vai começar a brincadeira, João e Maria [trocar esses nomes pelos nomes das crianças participantes] vão responder... [Então o experimentador pergunta: o que rima com ...?]”.

<b>Figuras</b>	<b>Palavras apresentadas para a escolha de rima</b>
Pato	Melancia, garrafa, <b>rato</b>
Casa	<b>Asa</b> , vidro, besouro
Gilete	Folha, <b>chiclete</b> , suco
Chupeta	Telefone, caracol, <b>maçaneta</b>
Coração	<b>violão</b> , casa, chinelo
Pente	Água, <b>dente</b> , boi
Palhaço	Feijão, mangueira, <b>bagaço</b>
Caneca	<b>Boca</b> , farofa, nariz
Avião	Lata, <b>mamão</b> , professora
Morango	Pião, computador, <b>tango</b>
Carro	<b>Barro</b> , Lixo, teto
Uva	Ladrilho, <b>chuva</b> , borracha
Onça	Verde, boneca, <b>criança</b>
Pincel	<b>Papel</b> , filhote, cano
Bolo	Revista, <b>colo</b> , fita
Macaco	Urso, nuvem, <b>fraco</b>
Vestido	<b>Sentido</b> , caracol, imagem
Besouro	Pimentão, <b>ouro</b> , tinta
Livrinho	Macarrão, caixa, <b>feichinho</b>
Chave,	<b>Ave</b> , canguru, limão

Peixe	Lona, <b>deixe</b> , mulher
Banana	Pirulito, chocolate, Ana

**Discussão das Atividade 4:** Viram? o som final é o último som da palavra. Existem várias palavras que terminam com o mesmo som.

**Sessão 04 – Composta de duas atividades de Treinamento em Identificação de Semelhança Fonológica por meio das tarefas de Detecção, Classificação e Produção de Aliterações.**

*Atividade 05 – Treinamento em Identificação de Semelhança Fonológica por meio da tarefa de Detecção e Produção de Aliterações*

**Material:** cartões com os nomes das crianças; lista de palavras

**Orientação para a realização da atividade:** O experimentador diz às crianças que conhece alguns versos chamados trava-línguas e ensina para as crianças os versos alistados abaixo.

### Trava-Línguas

Olha o sapo dentro do saco O saco com o sapo dentro, O sapo batendo papo E o papo soltando vento.	Se o papa papasse papa, se o papa papasse pão, O O papa papava tudo, seria o papa papão.
--	---

O experimentador explica: “Viram? Nestes pequenos versos existem palavras que começam com o mesmo som ou palavras em que um som se repete [**sapo, saco; papa, papasse, pão, papão**]. Qual o som que vocês ouvem no início dessas palavras? Repetir as palavras desejadas [**sapo, saco; papa, papasse, pão, papão**], **enfatizando o som inicial [sa/pa:].** Quem conhece outras palavras que comecem com o som de [**sa: salada, salame, saúde, saída, sacola**]? **Repetir a pergunta para o som [pa: pato, palito, palhaço, parar].** Existem outras palavras que começam com o mesmo som. Por exemplo, caixa/carteira/cabide, começam com o mesmo som. Qual é o som inicial? [ca]. Agora nós vamos fazer um jogo de prestar atenção ao som no começo da palavra. O jogo chama-se “tempestade de idéias”. Eu tenho aqui um saco com os nomes de todos vocês. Vou colocar a minha mão no saco e sortear um nome. Aquele que for sorteado terá que pensar em uma palavra que comece com o som de uma palavra mágica que eu vou dizer. Por exemplo Se eu disser a palavra mágica **Sofá** e

sortear o nome de... [dizer o nome de uma criança], ele terá que me dizer qual é o som mágico e me dizer uma palavra que comece com o mesmo som. Ele pode responder: o som mágico é [so] e pode dizer as palavras **sono** e **solo**, porque essas duas palavras começam com o mesmo som inicial da palavra sofá [so], certo? Se a criança não souber responder ela pode passar a vez para outro colega a ser sorteado ou o experimentador poderá oferecer duas palavras a fim de que a criança possa escolher a que poderia ser dita. Então vamos Começar! **Em que você pensa quando eu digo...:**

### Lista de Palavras Mágicas

<b>Doce:</b> [do] domingo, dono, Dolores, dominó.	<b>Vitor:</b> [vi] Vinicius, vinho, vila, vilão, Vilma, vitória, virado.	<b>Roça:</b> [ro] roda, rolha, robô, Ronaldo, rolo, rodo, rocha, rodela, rodada, Romance.	<b>Jaca:</b> [ja] jacaré, Jaira, Janete, Jaime, Javali, já, jato, janela.
<b>Alice:</b> [a] Andréia alface, amigo, aula, alma, amendoim, alto, alho, abacaxi, apito, aranha, anel, abacaxi.	<b>Melado:</b> [me] menino, mel, metal, meloso, mercado, menor, melão, mentiroso.	<b>Refogado:</b> [re] reto, repolho, redondo, redemoinho, recusar, relaxar, relatar, rei, recreio, régua.	<b>Morango:</b> [mo] mole, morno, moda, morte, molhado, mobília, mola, mora, momento, modelo, moto.
<b>Cobra:</b> [co] corda, cola, conta, cobertor, comida, coruja, coração, computador.	<b>Carolina:</b> [ca] carro, calma, calo, cama, canto, capote, caderno, calado, Carla, carta.	<b>Time:</b> [ti] tipo, tigre, tino, tico, tigela, tijolo, tímido, tinta, tintura, tição.	<b>Você:</b> [vo] vovó, vovô, voar, vomitar, voto, volante, vontade.
<b>Velha:</b> [ve] vela, véu, vento, verme, verde, veado, Vera.	<b>Chinelo:</b> [chi] xícara, chiado, chiclete, China.	<b>Gelatina:</b> [ge] gelo, gelado, gema, gemada, geladeira.	<b>Fino:</b> [fi] figo, fita, fila, ficar, filó.
<b>Mala:</b> [ma] massa, mala, maluco, Marta, macaco.	<b>Porteira:</b> [po] portão, porta, pote, pomada, ponto.	<b>Mula:</b> [mu] música, mudo, mundo, mulato, muro, multa.	<b>Pescoço:</b> [pe] pé, pedaço, pelado, perturbado, Pedro, pedra, pecado, pesado.
<b>Galo:</b> [ga] gato, gaiola, gago, garganta, gaúcho.	<b>Paulo:</b> [pa] palhaço, página palácio, pateta, pátio, palito, papagaio, pato, Paloma.	<b>Jonas:</b> [jo] João, Jonas, jornal, jornaleiro, Josias.	<b>Cedo:</b> [ce] cenoura, cereja, certo, secar, cela, cebola.
<b>Tereza:</b> [te] tela, Telma, televisão, telefone, terremoto, tesoura, teto, tesouro.	<b>Pipa:</b> [pi] pipoca, pimenta, pinheiro, pilha, pincel, pirata.	<b>Oficina:</b> [o] oficial, olho, óleo oficinheiro, ordem, ônibus, oba.	<b>Imã:</b> [i] igreja, idéia, irmão, imagem, igual, ilha.
<b>Minhoca:</b> [mi] milho, minto, miau, micro, mito, Minerva.	<b>Sumo:</b> [su] suco, surdo, Sulamita, sul, Sueli, subo.	<b>Gustavo:</b> [gu] guarda, guarda-chuva, guloso.	<b>Bula:</b> [bu] bule, burro, bujão Buraco.

<b>Bolicho:</b> [bo] bom-bom, boi, bola, bomba, bobo, bota, bonita, botão, borracha.	<b>Barriga:</b> [ba] batata, banco, barco, banjo, balão, bater, bateria, baú, bala, barata.	<b>Dedo:</b> [de] dente, dentadura, depois, demora, delícia, detesto.	<b>Elástico:</b> [e] elefante, educado, elogio, emagrecer, ema, eu, ela.
<b>Limão:</b> [li] lima, licor, linda, liso, livro, linha, litro.	<b>Fada:</b> [fa] fato, falcão, família, falar, farinha, fatia.	<b>Folha:</b> [fo] foto, folhagem, foca, fogo, forma, forno.	<b>Urina:</b> [u] uva, urso, urgente, urubu, urna.

*Atividade 06 – Treinamento em Identificação de Semelhança Fonológica por meio da tarefa de Detecção e Classificação de Aliterações.*

**Material:** Cartões com diferentes figuras

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

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

**Discussão das Atividades 05 e 06:** Vocês lembraram de várias palavras que começam com o mesmo som. Essas palavras podem ser nomes de frutas, animais, brinquedos, material escolar, objetos de cozinha, partes do nosso corpo ou uma ação, algo que fazemos. Por exemplo, se ouço o som [ca], posso lembrar da palavra cabeça, que é uma parte do nosso corpo. Mas, também posso lembrar da palavra carneiro que é o nome de um animal. Carneiro e cabeça são palavras diferentes, mas as duas começam com o mesmo som [ca].

**Sessão 05 – Composta de uma atividade de Treinamento em Consciência Fonológica por meio da tarefa de Detecção e de Produção de Aliterações.**

*Atividade 07 – Treinamento em Identificação de Semelhança Fonológica por meio da tarefa de Detecção e de Produção de Aliterações.*

**Material:** Lista de Perguntas e Respostas.

**Orientação para a realização da atividade:** O experimentador ensina a música “Três Três Passará, Derradeiro Ficará” às crianças.

**Três, três Passará  
Três, três passará,  
Derradeiro ficará,  
Boiadeiro, boiadeiro,  
Dá licença pra eu passar,  
Com meu filho pequenino,  
Para acabar de criar**

Em seguida, pede-se que as crianças formem uma fila indiana, colocando suas mãos sobre os ombros da criança a sua frente, e cantem a música, várias vezes, em diferentes ritmos [rápido, mais rápido ainda, devagar, bem devagar], circulando pela sala. O experimentador escolhe uma das crianças mais altas do grupo e dando as duas mãos para essa criança, estando um de frente para o outro, levantam os braços formando um túnel por onde a fila indiana vai passar. Quando o grupo cantar a parte da música, “derradeiro ficará”, a criança que estiver passando pelo túnel deve ficar presa até responder uma pergunta feita pelo experimentador.

**Lista de Perguntas e sugestões de respostas:**

1. Diga o nome de um móvel que a gente usa para sentar e que começa com o som [ca]: [cadeira];
2. Diga o nome de um objeto que se usa para pendurar roupa que começa com o som do [ca]: [cabide];
3. Diga o nome de um tempero que começa com o som do [sa]: [sal, salsa];

4. Diga o nome de um material escolar que a gente usa para escrever que começa com o som do [la]: [lápiz];
5. Diga o nome de o nome de uma parte do nosso corpo que começa com o som do [o]: [olho, orelha, ombro];
6. Diga o nome de uma fruta que começa com o som do [ma]: [maracujá, melão, mamão, maçã];
7. Diga o nome de uma menina que começa com o som do [a]: [Adriana, Andréia, Amanda, Aline, Ana];
8. Diga o nome de um menino que começa com o som do [Ro]: [Ronaldo, Rodrigo, Rogério];
9. Diga o nome de uma cor que começa com o som do [ver]: [verde, vermelho];
10. Diga o nome de um brinquedo que começa com o som do [bo]: [boneca, bola];
11. Diga o nome de um animal que começa com o som do [sa]: [sapo];
12. Diga o nome de um instrumento musical que começa com o som do [pi]: [piano];
13. Diga o nome de uma vasilha que a gente usa para cozinhar que começa com o som do [pa]: [panela];
14. Diga o nome de uma cor que começa com o som do [a]: [azul, amarelo];
15. Diga o nome de uma roupa que as meninas usam que começa com o som do [sa]: [saia, saiotê];
16. Diga o nome de uma roupa que menina e menino vestem e começa com com o som do [ca]: [calça];
17. Diga o nome de um personagem de histórias que começa com o som do [Be]: [Bela Adormecida];
18. Diga o nome de um personagem de revista em quadrinhos que começa com o som do [pa]: [Pato Donald; Pateta];
19. Diga o nome de uma fruta que começa com o som do [a]: [abacaxi, abacate, ameixa];
20. Diga o nome de uma parte da casa que começa com o som do [co]: [cozinha];
21. Diga o nome de uma parte do nosso corpo que começa com o som do [u]: [unha];
22. Diga o nome de uma coisa que a gente usa para cobrir a casa que começa com o som do [te]: [telha, telhado];
23. Diga o nome de um material escolar que começa com o som do [bo]: [borracha];
24. Diga o nome de uma música que começa com o som do [ci]: [ciranda, cirandinha]
25. Diga o nome de uma coisa que a gente usa no dedo que começa com o som do [a]: [aliança, anel];

26. Diga o nome de uma coisa que serve para abrir e fechar a casa que começa com o som do [po]: [porta];
27. Diga o nome de uma coisa que a gente usa para escrever na lousa que começa com o som do [gi]: [giz];
28. Diga o nome de uma coisa que a gente usa para carregar material escolar que começa com o som do [mo]: [mochila];
29. Diga o nome de um lugar que tem muitos livros e os livros podem ser emprestados e começa com o som do [bi] biblioteca;
30. Diga o nome de um aparelho que a gente usa para ouvir músicas e notícias e começa com o som do [ra]: [rádio];
31. Diga o nome de uma coisa que a gente pode usar na roupa e começa com o som do [bo]: [botão, bolso];
32. Diga o nome de uma brincadeira que começa com o som do [es]: [esconde, esconde];
33. Diga o nome de uma coisa que as meninas usam para se maquiarem e começa com o som do [ba]: [batom];
34. Diga o nome de uma coisa que tem na cozinha que a gente usa para lavar a louça e começa com o som do [pi]: [pia];
35. Diga o nome de uma coisa que a gente usa para cozinhar e começa com o som do [fo]: [fogo, fósforo, fogão].

**Discussão da Atividades 07:** Vocês lembraram de várias palavras que começam com o mesmo som. Essas palavras podem ser nomes de frutas, animais, brinquedos, material escolar, objetos de cozinha, partes do nosso corpo ou uma ação, algo que fazemos.

**Sessão 06 – Composta uma atividade de Treinamento em Consciência Fonológica por meio da tarefa de Detecção e de Produção de Aliteraões.**

*Atividade 08 – Treinamento em Identificação de Semelhança Fonológica por meio da tarefa de Detecção e de Produção de Aliteraões.*

**Material:** Lista de comandos e mímicas para serem realizados pelas crianças; Jogo do Marinheiro.

**Orientação para a realização da atividade:** O experimentador divide as crianças em dois grupos e explica que a partir daquele momento eles irão fazer de conta que são marinheiros. Cada grupo de marinheiros fica de frente para o outro. Faz-se uma linha no chão separando o campo de cada grupo. Faz-se também uma linha no meio da sala para marcar o limite em que cada grupo pode andar. Sorteia-se um grupo que passa a ser o grupo 01. O grupo sorteado ou o grupo 01 tem que pensar em uma palavra começada com um som previamente combinado com o experimentador e tem que se apresentar ao grupo 02, dizendo, por exemplo: somos 10 [ou quantas crianças fizerem parte daquele grupo] marinheiros que viemos da Europa. O grupo 02 pergunta: fazer? O grupo 01 responde: combater! O grupo 02 pede ao grupo 01: combata aí que eu quero ver! Neste momento o grupo 01 realiza uma mímica com a palavra escolhida. O grupo 02 tem que adivinhar a palavra e dizer qual é o som inicial. Se o grupo 02 adivinhar a mímica adequadamente em até duas tentativas, ele pode sair correndo para pegar quantos marinheiros do grupo 01 forem possíveis. Os marinheiros do grupo 01 devem correr para o seu território, se conseguirem cruzar a linha que demarca o seu território, o grupo 02 não tem direito de levar ninguém. Os marinheiros pegos pelo grupo 02 ficam agora fazendo parte de seu grupo. A brincadeira continua havendo revezamento entre os grupos, quantas vezes forem combinadas com o experimentador ou até que não reste mais marinheiros em um dos grupos. Neste jogo, os grupos devem se revezar ao menos 05 vezes. Ganha o grupo que terminar o jogo com maior número de participantes. Se os participantes forem acima de dez crianças em cada grupo. Os grupos podem ser re-divididos e ocorrerem em 03 fases.

**Sons iniciais a serem combinados com cada grupo:**

**Fase 01**

<b>Grupo 01</b>	<b>Grupo 02</b>
1) Ma (macaco, martelo, maçã)	1) Fi (filha, fita, fila)
2) Ga (galo, galinha, gafanhoto, garrafa)	2) Ta (tambor, tamanco)
3) Vi (violão)	3) Bo (bota, borracha, bomba, boneca)
4) Ba (barriga, baú, balé, batom)	4) Ca (cabelo, cadeira, caderno, cavalo)
5) Te (telefone, televisão, telhado, tesoura)	5) Mu (música, mulher)

**Fase 02**

<b>Grupo 03</b>	<b>Grupo 04</b>
1) Te (tesoura)	1) Pa (palito, palácio, paletó, pá, pastel)
2) Fo (fogo, fogão, folha, foto, fotografar)	2) Re (régua, remar, reto, remédio)
3) De (dedo, dente, dentadura)	3) Xi (xícara, chinês)
4) Di (dia, ditado, diamante, dinossauro)	4) Pe (peteca, perna, pena, pé, pente)

5) Co (computador, colar, colo, coceira, coelho)	5) I (igreja, imã)
--	--------------------

### Fase 03

Grupo 05	Grupo 06
1) A (aula, anel, apito, abraço, abacaxi)	1) Pi (pião, pinto, piolho, pinico)
2) Sa (sapato, sapo, saco, sala, sandália)	2) Mo (mochila, moto)
3) Es (escada, estudar, esmola)	3) Ra (rato, rádio, rabo, ralo)
4) O (olho, orelha, ombro, ovo)	4) Li (livro, litro)
5) Va (vassoura, varrer, vaca)	5) Mo (moto, mola, morta)

**Discussão da Atividade 08:** Vocês conseguiram pensar em palavras que começam com um som. Essas palavras podem ser nomes de frutas, animais, brinquedos, material escolar, objetos de cozinha, partes do nosso corpo ou uma ação, algo que fazemos.

**Sessão 07 – Composta de duas atividades: uma atividade de Treinamento em Consciência Fonológica por meio da tarefa de Detecção e de Produção de Aliterações e uma atividade de Treinamento em Consciência Silábica com dois itens de treinamento por meio de tarefas de segmentação e contagem de sílabas.**

*Atividade 09 – Revisão da atividade 08.*

*Atividade 10 – Treinamento em Consciência Silábica por meio de tarefas de segmentação e contagem de sílabas.*

**a) Treinamento em Consciência Silábica por meio de tarefas de segmentação e contagem de sílabas.**

**Material:** Lista de palavras

**Orientação para a realização da atividade:** Hoje nós vamos brincar de falar as palavras em pedaços. Por exemplo, eu vou falar a palavra **maracujá** em pedaços. Vejam: [ma – ra – cu – já]. Agora, para saber em quantos pedaços eu falei, eu vou falar novamente em a palavra maracujá em pedaços, mas para cada pedaço que eu falar eu vou bater palmas e vocês vão contar: [ma-ra-cu-já]. Quantas vezes eu bati palmas? Eu bati palmas 04 vezes. Agora vocês! Eu vou falar algumas palavras e, para cada parte da palavra que eu falar, vocês vão bater

palmas e me dizer em quantos pedaços eu falei a palavra, certo? Falar as palavras: porta, palito, pimenta, mão, corda. Agora eu vou falar uma palavra para cada um de vocês, mas vou falar a palavra inteira. A pessoa que eu escolher repete a palavra que eu disser em pedaços, bate palmas e diz em quantas partes falou a palavra. Atenção:

1 - pato	8 – alto	15 - pé	22 – sol	29 – gola
2 - apito	9 – mato	16 – bota	23 – fita	30 - gelo
3 - macaco	10 – moto	17 – caro	24 – fila	31 – Bete
4 – lata	11- pernil	18 – fê	25 – cabelo	32 – boca
5 - casa	12 – onda	19 – uva	26 – boneca	33 – galo
6 - vento	13 – cavalo	20 – tomate	27 – sal	34 – bola
7 – pia	14 - açúcar	21 - late	28 – pão	35 - mola

**b) Treinamento em Consciência Silábica por meio de tarefas de segmentação e contagem de sílabas.**

**Material:** Lista de palavras e blocos de cartolina em tamanho de papel ofício

**Orientação para a realização da atividade:** O experimentador reúne as crianças em pé e explica. Agora nós vamos brincar de achar a casa das palavras. Eu vou fazer com giz 03 círculos coloridos no chão. Um círculo azul, outro amarelo e outro vermelho. Vou colocar um bloco grande no círculo azul, dois blocos grandes no círculo amarelo e três blocos grandes no círculo vermelho. Esses blocos mostram em quantas pedaços eu posso falar uma palavra. Daí eu vou falar uma palavra em pedaços para vocês. Por exemplo, se eu falar a palavra maçã assim: ma-çã, em quantos pedaços eu falei? [dois]. Então vocês terão que correr para o círculo amarelo, porque eu falei a palavra em dois pedaços e lá têm dois blocos, um bloco para “ma” e o outro bloco para “çã”. Então vamos começar, atenção:

1. batata	6. cama	11. biruta
2. bala	7. lata	12. elo
3. mau	8. bebida	13. pá
4. escada	9. paca	14. Tito
5. lama	10. bolo	15. cola

**Discussão da Atividade 09:** Vocês conseguiram pensar em palavras que começam com um som. Essas palavras podem ser nomes de frutas, animais, brinquedos, material escolar, objetos de cozinha, partes do nosso corpo ou uma ação, algo que fazemos.

**Discussão da Atividade 10, itens A e B:** Vocês viram? Nós podemos separar as palavras em pedaços ou em sílabas e contar os pedaços. Nós podemos fazer isso com qualquer palavra.

**Sessão 08 – Composta de uma atividade de Treinamento em Consciência Fonêmica por meio de tarefas de subtração de fonemas iniciais e uma atividade de Treinamento de Correspondência Grafema-Fonema utilizando as letras do alfabeto.**

**Atividade 10 – composta de 01 item:** Treinamento em Consciência Fonêmica por meio de tarefas de subtração de fonemas iniciais e finais.

**Material:** Lista de palavras selecionadas pelo experimentador. Palavras iniciadas com consoante seguida de vogal, palavras iniciadas por encontros consonantais e palavras inventadas.

**c) Treinamento em Consciência Fonêmica por meio da tarefa de subtração de fonemas iniciais.**

**Instrução para a realização da atividade:** Hoje nós vamos fazer um jogo de retirar partes ou pedaços de algumas palavras para ver como elas ficam quando fica faltando um pedacinho. Eu vou dizer uma palavra. Vocês terão que repetir a palavra que eu disser, mas sem repetir o som do começo ou o som inicial da palavra. Qual é o som que vocês ouvem no início da palavra Alô? [A]. Sem o som do início da palavra Alô como vocês acham que fica a palavra? [lô]. Então por exemplo, se eu disser **casa**, vocês terão que dizer **asa**; se eu disser **anão**, vocês terão que dizer **não**; se eu disser **flores**, vocês terão que dizer **lores**; se eu disser **pema**, vocês terão que dizer **ema**; se eu disser **parroz**, vocês terão que dizer **arroz**.

Então vocês vão me dizer como vocês acham que ficam as palavras que eu vou dizer se eu tirar o som inicial ou o som do começo da palavra [Perguntar às crianças o que elas acham]. Elogiar quando elas acertarem ou ajudar quando elas não responderem adequadamente.

Aprovado [provado]

Livro [ivro]

Colegas [olega]

Mais [ais]  
 Assobiar [ssobiar]  
 Produzir [roduzir]  
 Coração [oração]  
 Avião [vião]  
 Corte [orte]  
 Sala [ala]

Agora é pra valer. Eu vou falar uma palavra para cada um de vocês. Não tem problema se formar uma palavra que não existe. Não tem problema se alguém precisar de ajuda para responder, mas primeiro vamos deixar cada um tentar responder sozinho. Como fica a palavra...sem o som inicial?

### Lista de Palavras

1.Língua [íngua]	8.Daqui [aqui]	15.Anexo [nexo]	22. Trigo [rigo]	29. Mesmo [esmo]
2.Floresta [loresta]	9.Rosana [osana]	16.Moral [oral]	23.Panimais [animais]	30. Treino [reino]
3.Palma [alma]	10. Pato [ato]	17.Passado [assado]	24. Bloco [loco]	31.Pescada [escada]
4.Aprender[prender]	11.Luva [uva]	18. Frase [rase]	25.Molhados[olhados]	32.Blusa [lusa]
5. Filha [ilha]	12.Manual [anual]	19. Passar [assar]	26. Clara [lara]	33. Moro [oro]
6.Grupo [rupu]	13.Sobra [obra]	20. Ilegal [legal]	27. Blusa [lusa]	34. Bruxa [ruxa]

**Discussão das Atividade 10 item A:** Vocês perceberam que nós podemos tirar sons das palavras? Quando nós tiramos um som da palavra ela fica diferente. Ela pode se transformar em uma outra palavra que existe ou que não existe de verdade.

*Atividade 11 – Treinamento de Correspondência Grafema-Fonema utilizando as letras do alfabeto.*

**Material:** Alfabeto móvel.

**Orientação para a realização da atividade:** O pesquisador deve mostrar as vinte e três letras do alfabeto, uma a uma, e seus respectivos sons. As crianças devem repetir os sons com o pesquisador. O pesquisador deve realizar um bingo de letras, solicitando que cada criança diga o som de uma letra e diga uma palavra que comece com aquele som, cada palavra indicada deve ser dividida em pedaços.

**Discussão da Atividade 11:** Viram? Para formar uma palavra nós usamos as letras. Cada letra tem um som e existem palavras que começam e que terminam com o som daquela letra e as palavras podem ser divididas em vários pedaços.

**Sessão 09 – Composta de três atividades: Treinamento em Consciência Fonêmica por meio de tarefas de subtração de fonemas iniciais e finais e correspondência grafo-fônica.**

**Atividade 12 – composta de 01 item:** Treinamento em Consciência Fonêmica por meio de tarefas de subtração de fonemas iniciais e finais.

**Material:** Lista de palavras

**a) Treinamento em Consciência Fonêmica por meio da tarefa de subtração de fonemas iniciais com pseudopalavras.**

**Instrução para a realização da atividade:** Agora vamos fazer a mesma coisa, mas usando palavras que não existem, palavras que foram inventadas:

**Lista de Palavras**

1. Sibi [ibi]	7. Veza [eza]	13. Jampo [ampo]	19. Omaro [maro]	25. Finar [inar]	31. Gape [ape]
2. Pimo [imo]	8. Liri [iri]	14. Domo [Omo]	20. Amona [mona]	26. Panimais [animais]	32. Lomute [omute]
3. Lou [ou]	9. Tasa [asa]	15. Masto [asto]	21. Fepo [epo]	27. Niba [iba]	33. Denos [enos]
4. Veno [eno]	10. Bavilo [avilo]	16. Paroba [aroba]	22. Beve [eve]	28. Filo [ilo]	34. Lito [Ito]
5. Alei [lei]	11. Paito [aito]	17. Dila [ila]	23. Dobrila [obrila]	29. Afeno [eno]	35. Gave [ave]
6. Flouni [louni]	12. Patar [atar]	18. Sibó [ibo]	24. Peia [eia]	30. Gapo [apo]	36. Veja [ega]

**Atividade 13 – composta de 01 item:** Treinamento em Consciência Fonêmica por meio de tarefas de subtração de fonemas iniciais e finais.

**Material:** Lista de palavras

**a) Treinamento em Consciência Fonêmica por meio da tarefa de subtração de fonemas finais.**

**Instrução para a realização da atividade:** Agora vamos tirar o som do final da palavra. Eu vou dizer uma palavra. Vocês vão repetir a palavra que eu disser, mas sem repetir o som final ou o último som da palavra. Por exemplo, se eu disser a palavra **Malas**, qual é o último som ou o som que vocês ouvem no final da palavra? [S]. Como vocês acham que fica a palavra Malas sem o som final? [Mala]. Se eu disser Comer, qual o último som? [Perguntar às crianças o que elas acham]. Como fica essa palavra sem o som final? [Come]. Então, eu vou dizer uma palavra para cada um de vocês.

Como você acha que fica a palavra...sem o som final? [Perguntar a cada criança o que ela acha].

#### **Lista de Palavras**

1. Pássaros [pássaro]	7. Limpar [limpa]	13. Pintar [pinta]	19. Bolas [bola]	25. Calendários [calendários]	31. Andar [anda]
2. Livros [livro]	8. Morar [mora]	14. Santas [santa]	20. Cabides [cabide]	26. Coloridos [colorido]	32. Antas [antas]
3. Meses [mês]	9. Cantar [canta]	15. Revistas [revista]	21. Bolsas [bolsa]	27. Quadros [quadro]	33. Sofás [sofá]
4. Brincar [brinca]	10. Mamar [mama]	16. Velas [vela]	22. Massas [massa]	28. Páginas [página]	34. Macas [maca]
5. Roupas [roupa]	11. Bater [bate]	17. Colheres [colher]	23. Facas [faca]	29. Fotografar [fotografa]	35. Almas [alma]
6. Lavar [lava]	12. Chamar [chama]	18. Jantar [janta]	24. Tarefas [tarefa]	30. Livrar [livra]	36. Borrachas [borracha]

**Discussão das Atividade 12 e 13 itens A:** Vocês perceberam que nós podemos tirar ou colocar sons nas palavras? Quando nós tiramos ou colocamos um som na palavra ela fica diferente. Ela pode se transformar em uma outra palavra que existe ou que não existe de verdade.

*Atividade 14 – Treinamento de Correspondência Grafema-Fonema utilizando as letras do alfabeto*

**Material:** Alfabeto móvel.

**Orientação para a realização da atividade:** O pesquisador deve mostrar as vinte e três letras do alfabeto, uma a uma, e seus respectivos sons. As crianças devem repetir os sons com o pesquisador. O pesquisador deve realizar um bingo de letras, solicitando que cada criança diga o som de uma letra e diga uma palavra que comece com aquele som, cada palavra indicada deve ser dividida em pedaços.

**Discussão da Atividade 14:** Viram? Para formar uma palavra nós usamos as letras. Cada letra tem um som e existem palavras que começam e que terminam com o som daquela letra e as palavras podem ser divididas em vários pedaços.

**Sessão 10 – Composta de uma atividade de Treinamento em Consciência Fonêmica e Consciência Silábica.**

*Atividade 15 – Treinamento em Consciência Fonêmica e por meio de tarefas de segmentação, contagem e representação de fonemas.*

**Material:** Lista de palavras e blocos coloridos em tamanho papel ofício; cartões coloridos em tamanhos menores que os tamanhos dos blocos

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

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

### Lista de Palavras

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

**Discussão da Atividade 15:** Vocês viram que nós usamos blocos de papel para mostrar que nas palavras têm diferentes sons e que nós podemos falar as palavras em pedaços maiores [sílabas] e em pedaços menores [sons de cada sílaba]. Por exemplo: Podemos falar ovo de dois jeitos, assim em pedaços: o-vo ou, assim letra um som de cada vez: o-v-o.

### Sessão 11 – Composta de duas atividades: Uma atividade de Treinamento em Consciência Fonêmica e uma atividade de Treinamento de Correspondência Grafema-Fonema utilizando as letras do alfabeto

*Atividade 16 – Treinamento em Consciência Fonêmica por meio de tarefas de segmentação e síntese de fonemas.*

**Material:** cartões com figuras

**Orientação para a realização da atividade:** O experimentador pedirá que as crianças fiquem em semicírculo. Uma criança de cada vez deverá sortear um cartão com figura e sem deixar que o seu parceiro veja a figura deverá falar o nome da figura, fonema por fonema ou som por som. O parceiro ao seu lado terá que adivinhar a palavra. Se não conseguir adivinhar qual é a palavra ele pode dizer: eu passo ou repasso. Então, os sons são repetidos para o próximo colega à direita e segue até que todos tenham participado ou tenham uma nova

oportunidade como no caso da criança que passou ou repassou a sua vez de responder. O experimentador dá o exemplo. Se eu pego a figura de um cão, tenho que dizer, de um em um todos os sons dessa palavra, assim [c-ã-o], e o meu colega têm que adivinhar qual é a palavra [cão].

### **Lista de cartões com figuras**

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

**Discussão da Atividade 16:** Como vocês viram nós juntamos sons e formamos palavras. Quando nós juntamos t-e-t-o, formamos a palavra teto.

### **Sessão 12 – Composta de uma atividade: Uma atividade de Treinamento em Consciência Fonêmica com dois itens de treinamento.**

*Atividade 17 – Treinamento em Consciência Fonológica por meio de tarefas de inversão de sílabas em palavras e pseudopalavras.*

#### **Atividade A - Treinamento em Consciência Fonológica por meio de tarefas de inversão de sílabas em palavras.**

**Material:** Lista de palavras

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

### Lista de Palavras

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

**Atividade B - Treinamento em Consciência Fonêmica e Consciência Silábica por meio de tarefas de inversão de fonemas e de sílabas em pseudopalavras.**

**Material:** Lista de pseudopalavras

**Orientação para a realização da atividade:** Agora vamos fazer o mesmo jogo, mas com palavras que não existem de verdade, mas que podem virar palavras de verdade quando a gente fala ao contrário. Por exemplo, se eu falo a palavra vea ao contrário ficará ave. Agora vocês!

### Lista de Pseudopalavras

1. vea [ave]	5. cati [tica]	9. ubá [baú]	13. tavo [vota]
2. mot [tom]	6. lame [mela]	10. cita [taci]	14. balo [loba]
3. lito [toli]	7. tilo [loti]	11. gofi [figo]	15. male [lema]
4. capo [poça]	8. milu [lumi]	12. poli [lipo]	16. telo [lote]

**Discussão da Atividade 17:** Vocês viram? Nós sempre podemos falar as palavras de trás para frente ou falar as palavras ao contrário e, assim, se nós trocarmos os pedaços ou os sons das palavras de lugar, podemos formar novas palavras.

**Sessão 13 – Composta de uma atividade de Treinamento em Consciência da Palavra com um item de treinamento.**

*Atividade 18 – Treinamento em Consciência da Palavra por meio de tarefas de segmentação de frases em palavras*

**Material:** Cartazes com gravuras

**Orientação para a realização da atividade:** O experimentador mostra às crianças três cartazes com gravuras e diz que irá fazer uma frase para cada uma das gravuras. O experimentador apresenta pequenas frases para as crianças e diz que repetirá cada frase em pedaços e pedirá as crianças para baterem palmas para cada um dos pedaços. O experimentador pergunta quantos pedaços ele falou em cada frase, pede as crianças para dizerem qual é cada um dos pedaços e, explica que cada pedaço de uma frase é uma palavra. O experimentador repete cada frase faltando uma palavra e pede a criança para dizer qual a palavra que faltou. O experimentador convida as crianças para um jogo de invenção de frases com o seu material escolar. Cada criança deve escolher um de seus materiais escolares e inventar uma frase, falar a frase inventada para os seus colegas, repeti-la devagar em pedaços. O experimentador oferece um exemplo: Por exemplo, se vocês escolherem uma caneta, poderão dizer: A caneta é azul. Os colegas devem acompanhar a repetição em pedaços batendo palmas. O experimentador deve perguntar às crianças quantos pedaços ou quantas palavras havia na frase do colega e pedir que repitam cada pedaço, um a um. Cada criança deverá repetir sua frase faltando uma palavra a fim de que os colegas a completem.

**Discussão da Atividade 18:** Como vocês viram, a frase tem vários pedaços dentro dela. Cada pedaço é uma palavra. Então, nós podemos dividir as frases em palavras. Por exemplo: [João] [anda] [de] [bicicleta]. Quantas palavras eu falei? [04]. Nós também podemos falar uma frase faltando uma palavra. Por exemplo: [João] [anda] [de]... – Qual a palavra que está faltando? [Bicicleta]. Bicicleta é o pedaço que está faltando. Bicicleta é uma palavra.

**Sessão 14 – Composta de uma atividade de Treinamento em Consciência de palavras com um item de treinamento.**

*Atividade 19 – Treinamento em Consciência de Palavras por meio da tarefa de verificação de comprimento de frases*

**Material:** Cartões coloridos; Lista de frases

**Orientação para a realização da atividade:** Hoje nós vamos continuar o jogo de saber quantos pedaços tem dentro de uma frase, mas vamos fazer o jogo de um jeito diferente. Eu vou falar uma frase em pedaços, isto é, eu vou falar uma frase palavra por palavra. Para cada palavra que eu disser vocês vão colocar sobre a carteira um cartão colorido. Por exemplo:

[Ana] [dorme] Quantos pedaços ou quantas palavras eu falei? [02]. Então, quantos cartões vocês terão que colocar sobre a carteira? [02]. Muito bem, vocês têm que colocar em cima da carteira um cartão colorido para cada palavra, um cartão para a palavra [Ana] e outro cartão para a palavra [dorme] - Se a criança não souber realizar a tarefa, o experimentador deve fazer junto com a criança o que é pedido]. Agora deixem estes cartões aí e peguem novos cartões. Eu vou dizer outra frase em pedaços, para cada pedaço que eu disser vocês irão colocar um cartão colorido: [João] [usa] [óculos]. Quantos pedaços ou quantas palavras eu falei? [03]. Isso mesmo, eu falei três pedaços ou três palavras. Quantas palavras eu falei na frase [Ana] [Dorme]? [02]. Quantas palavras eu falei na frase [João] [usa] [óculos]? [03]. Qual a frase que tem mais palavras? [João] [usa] [óculos]. Como vocês sabem? [se a criança não souber responder o experimentador deve contar os cartões que foram colocados em cada frase e comparar qual a frase que tem mais cartões. Agora eu vou falar frases e todos vão colocar cartões coloridos para cada palavra que eu disser em cada frase, aí eu vou sortear o nome de um colega e ele vai responder qual a frase maior e por que? Vamos começar? O experimentador deve ditar frases duas a duas e incentivar as crianças a compararem o comprimento.

#### **Lista de frases**

#### **Número de palavras em cada frase**

1. Joana ganhou uma boneca/Ela dorme - [04] e [02]
2. Beto é loiro/Ele pinta o cabelo – [03] e [04]
3. Mariana brinca/No jardim – [02] e [02]
4. O leão tem muitos pêlos/Ele usa peruca – [04] e [03]
5. Marta estuda/Ela gosta de aprender – [02] e [04]
6. Hoje é domingo/Dia de bingo – [03] e [03]
7. Quem gosta de chocolate/Leva um quilo de tomate [04] e [05]
8. A aranha/Arranha [02] e [01]
9. Você gosta de gatos?/Tem um no sapato [04] e [04]
10. Já é noite/As estrelas brilham no céu [03] e [05]
11. Você pode me ajudar?/Claro! [04] e [01]
12. Um presentinho ou um presentão?/Os dois [05] e [02]
13. Marta sabe o alfabeto. Ela ensina a todo mundo. [04] e [04]
14. Vovô trabalha./Ele conserta sapatos.[02] e [03]
15. O lanche está gostoso./Mamãe fez. [04] e [02]
16. A boneca quebrou./Que pena! [03] e [02]

17. Ana caiu./O galo acordou. [02] e [03]
18. O pastel é de queijo./Quero dois. [05] e [02]
19. Pedro compra doces./Pedro come os doces. [03] e [04]
20. O bom amigo é como irmão./Concordo. [06] e [01]
21. Hoje vai chover. Não posso brincar na rua. [03] e [05]
22. Quem vai à escola?/É esperto. [03] e [02]
23. Quem pisa na bola?/Sai do jogo. [04] e [03]
24. O rato tem pijama./Ele não dorme na cama. [04] e [05]
25. Você conhece Zeca?/Ele tem uma careca. [03] e [04]
26. O boi pesado./O peso é ousado. [03] e [04]
27. A cama é quente./Esquenta a gente [04] e [03]
28. Meu avião é de papel./Mas voa no céu. [05] e [04]
29. A escola é bonita./Tem laço de fita. [03] e [04]
30. A vaca é de ouro./Engole um touro. [05] e [03]
31. O touro é valente./Amedronta a gente. [04] e [03]
32. Mamãe fez um bolo./Papai comprou sorvete. [04] e [03]
33. Compro um passarinho./Não dou ao vizinho. [03] e [04]
34. Juliana foi à feira./Perdeu a cadeira. [04] e [03]
35. A galinha bota ovos/O galo canta. [04] e [03]

**Discussão da Atividade 19:** Vocês viram que existem frases maiores que outras. Uma frase pode ser mais curta e a outra mais comprida. As palavras também são assim. Existem palavras mais curtas e outras mais compridas. Eu vou falar uma frase e vocês vão me dizer quantas palavras ou quantos pedaços ela tem: “O galo acordou”. Quantos pedaços ou quantas palavras essa frase tem? [03 pedaços/03 palavras]. Muito bem! Agora vejam, nós vamos dividir cada palavra em pedaços: [O] [ga-lo] [a-cor-dou]. O experimentador deve perguntar quantos sons tem em cada palavra e qual é a palavra que eles acham que é menor? Qual a palavra maior? As crianças deverão usar cartões coloridos para dividir as palavras.

**Sessão 15 – Composta de uma atividade de Treinamento em Consciência de Palavras com dois itens de treinamento.**

*Atividade 20 – Composta de dois itens: Treinamento em Consciência de Palavras por meio da tarefa de substituição de palavras e de pseudopalavras em uma frase.*

**A) Treinamento em Consciência de Palavras por meio da tarefa de substituição de palavras em uma frase (atividade realizada em dupla).**

**Material:** Lista de frases adaptadas da sessão quatorze.

**Orientação para a realização da atividade:** Agora vocês precisam de muita atenção. Nós vamos fazer um jogo de trocar uma palavra da frase por outra. Se eu disser: “Maria gosta de queijo”, vocês poderão dizer: “Maria gosta de bolo ou Maria gosta de frango”. Vamos começar trocando a última palavra da frase. Eu vou falar uma frase e cada um de vocês vai inventar o final.

**Lista de Frases**

1. O carro tem tila/O carro tem...
2. Joana ganhou uma boneca/Joana ganhou ...
3. Mariana brinca de bola/Mariana brinca de...
4. Ele usa peruca/Ele usa...
5. Quem gosta de chocolate?/Quem gosta de...?
6. A aranha/Arranha /A aranha...
7. Você gosta de gatos?/Você gosta de...
8. Marta sabe o alfabeto./Marta sabe...
9. Vovô trabalha./Vovô...
10. O lanche está gostoso./O lanche está...
11. A boneca está quebrada./A boneca está...
12. Ana caiu./Ana...
13. O galo acordou./O galo...
14. O pastel é de queijo./O pastel é de...
15. Pedro compra doces./Pedro compra...
16. O bom amigo é como irmão./O bom amigo é como...
17. Não posso brincar com cachorros./Não posso brincar com...
18. O rato tem pijama/O rato tem...
19. Você conhece Zeca?/Você conhece...
20. Mamãe fez bolo./Mamãe fez...

## **B) Treinamento em Consciência de Palavras por meio da tarefa de substituição de pseudopalavras em uma frase.**

**Material:** Lista de frases utilizada na sessão quatorze.

**Orientação para a realização da atividade:** Agora vocês precisam de muita atenção. Nós vamos fazer um jogo de trocar uma palavra inventada na frase por uma palavra de verdade. Se eu disser: “Maria gosta de pili ”. Pili é uma palavra que não existe de verdade, então vocês poderão trocar esta palavra por uma outra palavra que existe de verdade: “Maria gosta de bolo ou Maria gosta de frango”. Vamos começar trocando a última palavra da frase.

### **Lista de Frases**

1. O carro tem tila/O carro tem...
2. Joana ganhou uma tica/Joana ganhou ...
3. Mariana brinca de vine/Mariana brinca de...
4. Ele usa sole/Ele usa...
5. Quem gosta de lono?/Quem gosta de...?
6. A aranha pila /A aranha...
7. Você gosta de fitos?Você gosta de...
8. Marta sabe o vole./Marta sabe...
9. Vovô denos./Vovô...
10. O lanche está saru./O lanche está...
11. A boneca está mimena./A boneca está...
12. Ana cele./Ana...
13. O galo acordou./O galo...
14. O pastel é de sula./O pastel é de...
15. Pedro compra rones./Pedro compra...
16. O bom amigo é como nepe./O bom amigo é como...
17. Não posso brincar com valo./Não posso brincar com...
18. O rato tem piji/O rato tem...
19. Você conhece caru?/Você conhece...
20. Mamãe fez tonte./Mamãe fez...

**Discussão da Atividade 20 itens A e B:** Viram? Nós podemos trocar palavras das frases sem tirar o sentido delas. Podemos trocar palavras que existem e que não existem. Nós podemos inventar frases com palavras que não existem de verdade, mas aí gente não entenderá o que a frase quer dizer.

**Sessão 16 – Revisão da Atividade 19.**

## **Programa de Intervenção em Consciência Sintática – 15 Sessões**

### **Sessão 01 – Composta de uma atividade com um item de Treinamento em Consciência Sintática na Habilidade de uso Deliberado do Contexto Sintático-Semântico.**

*Atividade 01 – Treinamento em Habilidade de uso Deliberado do Contexto Sintático-Semântico por meio de tarefas de completamento de lacunas em sentenças isoladas. e em um texto.*

**Material:** Lista de sentenças isoladas elaboradas pelo experimentador. Sentenças em que há ausência de palavras de diferentes categorias gramaticais: verbos principais e auxiliares, preposição, artigo, adjetivo, numeral, pronome e substantivo.

**Instrução para a realização da atividade:** O pesquisador apresenta um fantoche às crianças: “Vocês conhecem Maneco?”. O pesquisador explica que Maneco tem mania de falar faltando palavras e que para entender o que ele está falando será preciso adivinhar o que fica faltando. Vejam o que Maneco vai falar: Eu....café ontem. O que faltou Maneco dizer? [bebi, tomei]. Atenção, Maneco vai falar outra coisa: Minha TV...quebrada. O que faltou Maneco dizer novamente? [está, estava]. Se a criança der uma resposta inadequada, o pesquisador fará a correção nos dois itens de treinamento. Em seguida, o pesquisador dirá: Agora, Maneco vai falar uma frase para cada um de vocês e ele quer saber se vocês conseguem adivinhar o que está faltando. Precisamos prestar muita atenção. Vamos ouvir o que Maneco vai falar?

1. O dia...quente hoje. [está]
2. O carro ...quatro rodas. [tem]
3. As...do passarinho estão quebradas. Ele não pode voar. [asas]
4. Eu guardo a comida...geladeira. [na]
5. Meu sorvete caiu ... chão [no]
6. Os ratos têm ...de gatos. [medo]
7. As patas do cachorro ...minha roupa. [sujaram]
8. O céu é...[azul]
9. Toda tarefa de ...é para ser feita em casa. [casa]
10. Cachorros gostam ...comer carne[de]
11. O peixe vive água...[na]

12. ...mesa da minha avó precisa de conserto. [A]
13. O bebê...quando está com fome. [chora]
14. Minhas...estão bem cortadas. [unhas]
15. A... é a fêmea do lagarto. [lagarta]
16. ...cabelo de João está sujo. [O]
17. A galinha ovos.[bota]
18. Marina ...violão. [toca]
19. Comi tanto que fiquei de... cheia. [barriga]
20. Eu estava com sede, então peguei um copo...beber água. [para]
21. Fui ao parque e brinquei...balaço [de, no]
22. A...da pia está pingando. [torneira]
23. ... fogo da fogueira apagou [O]
24. O ... estava estrelado ontem. [céu]
25. O gato...leite. [bebe]
26. Mamãe fica...casa [em]
27. Calço 44, meu pé é ...demais. [grande]
28. O...do Zé aperta o pé. [sapato]
29. A tinta caiu...vestido de Joana. [no]
30. A cozinheira não fez...[comida]
31. Tomei café...leite [com]
32. Eu comprei...saco de pipoca [um]
33. ...vestido de Maria é verde. [O]
34. O livro ... muitas páginas [tem]
35. Ana saiu com ...bolsa que ela gosta. [a]

**Sessão 02 – Composta de uma atividade com um item de Treinamento em Consciência Sintática na Habilidade de uso Deliberado do Contexto Sintático-Semântico.**

*Atividade 02 – Treinamento em Habilidade de uso Deliberado do Contexto Sintático-Semântico por meio de uma tarefa de completamento de lacunas em um texto.*

**Material:** Uma história com lacunas para serem completadas.

**Instrução para a realização da atividade:** Hoje nós vamos continuar com o jogo de adivinhar o que falta na fala do Maneco. Desta vez, ele escreveu sobre o que aconteceu com ele ontem, mas, na história faltam muitas palavras. Então vocês vão ajudar o Maneco a contar a história inteira. Cada um de vocês vai dizer o que falta. [Seguindo as instruções de Rego (1993), nesta tarefa, o pesquisador dará a resposta correta à criança, sempre que ela não souber responder adequadamente, a fim de preservar a coerência do texto e possibilitar o acerto das sentenças subsequentes].

O dia de ontem

Acordei cedo e ... café...leite. Fui para a escola, pois não queria faltar ...No caminho, encontrei dois colegas, o Juca e a Mara. E...também iam para a escola. Juca contou que teve um sonho à noite. Ele ...que um macaco vestindo casaco havia entrado em sua casa e estava puxando o seu pé enquanto ele dormia. Juca disse que estava com muito...de o seu sonho se tornar verdade. Que bobo o Juca, pensei, como um macaco vestindo casaco podia entrar em sua...e ... o seu pé? Mara logo quis saber como era o... Mara contou que gostava muito de macacos e que já tinha visto alguns no zoológico, mas que nunca tinha visto um macaco vestindo casaco. Mara disse que macaco vestindo casaco só podia ser invenção do Juca. Os ...começaram a brigar e, eu, como bom amigo, resolvi ajudar. Falei pra ...que aquilo era só um...e que sonhos não são de verdade. Eles se acalmaram, e nós chegamos na...Quando entramos na sala, ...resolveu contar o seu sonho para os colegas e a briga começou outra...Só que dessa vez, eu chamei a professora que explicou pra todo mundo que os sonhos, as vezes, assustam a gente, mas que eles acabam quando a gente ...A ...sabia explicar muito bem a diferença entre sonho e o que acontece de...A professora também falou que as pessoas podem vestir um...em um macaco quando querem que...faça uma apresentação em um circo, assim...macaco fica engraçado. Depois dessa explicação, a professora pôde começar a..., ou então, a gente iria ficar a manhã inteira falando ...macacos. A aula terminou e eu voltei para... No caminho, imaginem o que eu vi? Um...vestindo casaco, andando na... Levei um...e tanto. Vi um monte de gente correndo. Eu também ... Alguns corriam na frente e outros corriam atrás...macaco, aí eu decidi perguntar o que...acontecendo. Um homem me disse que...macaco havia...do circo, e que estavam tentando levá-lo de volta, mas que ele era bonzinho, só gostava de fazer arte! Fui procurar o Juca para contar que o seu sonho, não tinha sido bem um...Para minha alegria Juca já...o que estava acontecendo. Juca me contou que a sua mãe viu o macaco à noite, achou engraçado, e o levou para brincar um pouquinho com ele. Mas, como o Juca estava...ele achou que estivesse sonhando.

**Discussão das Atividades 01 e 02:** Vocês viram? Nós podemos colocar palavras nas frases para dar sentido a elas ou em um texto para dar sentido a ele.

**Sessão 03 – Composta de uma atividade com um item de Treinamento em Consciência Sintática na Habilidade de julgar ou refletir sobre a Correção Sintática de Sentenças ou de Discriminar Sentenças Sintaticamente Incorretas.**

*Atividade 03 – Treinamento em Habilidade de refletir sobre a Correção Sintática de Sentenças por meio de uma tarefa de discriminação de sentenças gramaticalmente incorretas ou com anomalias morfêmicas: variações indevidas na concordância verbal em relação ao tempo ou à pessoa, ou na concordância nominal, em relação à variação na concordância dos pronomes possessivos, flexões inadequadas de substantivos e adjetivos quanto ao gênero ou ao número.*

**Material:** Dois fantoches e uma lista de sentenças para serem discriminadas.

**Instrução para a realização da atividade:** O Pesquisador falará para as crianças que lhes apresentará dois fantoches de animais e, explicará que os fantoches tinham feito uma aposta para ver quem falava certo, mas precisavam que alguém decidisse quem falou certo e quem falou errado. O pesquisador diz que, de verdade, os dois animais cometem erros quando falam, então será preciso prestar muita atenção para decidir o certo. Por exemplo, se o fantoche girafa falar “Eu tenho olhos bonitas” e o fantoche papagaio falar “Eu tenho olhos bonitos”, quem falou certo? [O fantoche papagaio]. Muito bem, o fantoche papagaio falou certo. O que está errado na fala do fantoche girafa? [Ele disse: “olhos bonitas”]. E se o fantoche girafa falar: “Meu barco é amarelo” e o fantoche papagaio falar: “Minha barco é amarelo”, quem falou certo? [O fantoche girafa]. Muito bem, o fantoche girafa falou certo [O pesquisador deverá repetir o mesmo procedimento de análise para correção da sentença, conforme ocorrido na sentença anterior]. Agora, cada um dos fantoches falará uma frase e cada um de vocês dirá quem falou certo e quem falou errado. [As sentenças serão distribuídas, de modo que em metade delas a girafa esteja certa e na outra metade o papagaio esteja certo. O pesquisador solicitará que a criança julgue as sentenças e discrimine ou localize a sentença correta, bem como a incorreta, mas auxiliará à criança a fornecer a resposta correta, sempre que ela não souber responder adequadamente, a fim de assegurar o objetivo da atividade que é

o de oferecer treinamento para refletir sobre a Correção Sintática de Sentenças, preservando a coerência da sentença e possibilitando o acerto das sentenças subseqüentes].

Girafa	Papagaio	Girafa	Papagaio
1. A bonecas estão quebradas.	1. As bonecas estão quebradas.	19. A professora leu uma história.	19. A professora leu um história.
2. O menino come lanche.	2. O menino comem lanche.	20. A cadeira são azul.	20. A cadeira é azul.
3. Eu vi dois elefante.	Eu vi dois elefantes.	21. Pedro pintou seu caderno.	21. Pedro pintou sua caderno.
4. Maria veste a sua blusa.	4. Maria veste o seu blusa.	22. Os patas estão na lagoa.	22. Os patos estão na lagoa.
5. Minha bicicleta é vermelha.	5. Minha bicicleta é vermelho.	23. Davi tem um elefante branco	23. Davi tem um elefantes branco.
6. Os passarinhos são bonitinhos.	6. Os passarinhos é bonitinhos.	24. A cozinheira Chegou.	24. A cozinheira chegaram.
7. As rua estão limpas.	7. As ruas estão limpas.	25. A porta está fechada.	25. A porta estão fechada.
8. A carteira é quadrada.	8. O carteira é quadrada.	26. O palhaço choraram muito.	26. O palhaço chorou muito.
9. Uma criança bonito.	9. Uma criança bonita.	27. O macaco caiu do galho.	27. O macaca caiu do galho.
10. Eu corremos muito.	10. Eu corro muito.	28. O livro é grosso.	28. O livro é grossa.
11. Vilma comprou um violão.	11. Vilma comprou uma violão.	29. Eu comprei duas caixa.	29. Eu comprei duas caixas.
12. Maria lava roupa na rio.	12. Maria lava roupa no rio.	30. Mariana arruma a sua mochila.	30. Mariana arruma o seu mochila.
13. João comeu uma maçã.	13. João comeu um maçã.	31. Fabiana tem cabelos bonitos.	31. Fabiana tem cabelos bonitas.
14. A bola estão furada.	14. A bola está furada.	32. A camisa de Mário são amarela.	32. A camisa de Mário é amarela.
15. Ontem à noite as meninas choraram muito.	15. Ontem à noite as meninas choram muito.	33. Júlio viu dois passarinhos.	33. Júlio viu dois passarinho.
16. Marta viu os filme.	16. Marta viu o filme.	34. Meus brinquedo estão guardados.	34. Meus brinquedos estão guardados.
17. O jogo é meu.	17. O jogo é minha.	35. Uma garota alta.	35. Uma garoto alta.
18. Maria ganhou uma cama novo.	18. Maria ganhou uma cama nova.	36. O recreio acabou cedo.	36. O recreio acabaram cedo.

**Discussão da Atividade 03:** Viram? Nós sempre podemos pensar se as palavras numa frase combinam entre si ou se as palavras

#### Sessão 04 – Composta de uma atividade

*Atividade 04 – Revisão da atividade 03.*

### **Sessão 05 – Composta de uma atividade**

*Atividade 05 – Revisão da atividade 03.*

### **Sessão 06 – Composta de duas atividades: Uma atividade com um item de Treinamento em Consciência Sintática na Habilidade de refletir sobre a Correção Sintática de Sentenças ou de Correção de Sentenças Desordenadas e revisão da atividade 03.**

*Atividade 06 – Revisão da atividade 03*

*Atividade 07 – Composta de um item: Treinamento em Habilidade de refletir sobre a Correção Sintática de Sentenças por meio de uma tarefa de correção da inversão na ordem dos componentes das frases [sujeito/verbo/artigo/adjetivo/substantivo e etc], diferente da ordem usual sujeito/ verbo/objeto.*

**Material:** Uma lista de sentenças desordenadas para serem corrigidas.

**Instrução para a realização da atividade:** Hoje nós vamos fazer um jogo de organizar frases ou um quebra-cabeça de palavras. Eu vou dizer uma frase toda atrapalhada e vocês terão que repetir a frase com as palavras arrumadas na ordem correta. Por exemplo, se eu disser “come Maria morango”, como ficará esta frase organizada? [Maria come morango]. Agora vejam uma frase mais difícil. E se eu disser “lava Maria roupa a”, como ficará esta frase organizada? [Maria lava a roupa]. Mas, se eu disser: “é quem você?” como ficará esta frase? [Quem é você?]. Muito bem, agora vamos começar o jogo. É preciso prestar bastante atenção. Desta vez eu vou dizer uma frase toda atrapalhada para cada um de vocês e cada um terá que repetir a frase com as palavras arrumadas na ordem certa. [Nas frases de treino, se a criança não conseguisse responder adequadamente, a pesquisadora a auxiliava a responder corretamente, enfatizando o que precisava ser colocado em ordem].

1. Está maçã verde a. [A maçã está verde.]	19. Aula não hoje tem. [Não tem aula hoje.]
2. Professora alfabeto ensina o. [Professora ensina o alfabeto.]	20. Come doce menino o. [O menino come doce.]
3. Aberta janela está a. [A janela está	21. Carro um tem rodas quatro. [Um carro tem

aberta.]	quatro rodas.]
4. Apagou fogo o. [O fogo apagou.]	22. Está o quente café. [O café está quente].
5. Come pastel ele. [Ele come pastel.]	23. Derreteu chocolate o. [O chocolate derreteu.]
6. Jogar foi João bola. [João foi jogar bola]	24. Quebrou computador o. [O computador quebrou.]
7. escola brinquedos tem a. [A escola tem brinquedos.]	25. Feliz está professora a. [A professora está feliz.]
8. Tem Mário cama uma [Mário tem uma cama.]	26. Gosto de eu música. [Eu gosto de música.]
9. Furado pneu da bicicleta está o. [O pneu da bicicleta está furado.]	27. Corta unhas minhas mamãe. [Mamãe corta minhas unhas.]
10. Enfeitam o céu estrelas as. [As estrelas enfeitam o céu.]	28. Ferveu leite o. [O leite ferveu.]
11. Comprar você quer vestido de zebra um? [Você quer comprar um vestido de Zebra?]	29. Tarefa eu fiz de casa a. [Eu fiz a tarefa de casa/A tarefa de casa eu fiz.]
12. Nome qual seu o? [Qual o seu nome?]	30. Caiu livro o. [O livro caiu.]
13. Fome com estou. [Estou com fome.]	31. Brinca Felipe rua na. [Felipe brinca na rua.]
14. lanche todo comeu o ele [Ele comeu o lanche todo.]	32. a Gostosa sopa é. [A sopa é gostosa]
15. Mafalda boneca brinca de. [Mafalda brinca de boneca.]	33. Fio enrosca a pipa no. [A pipa enrosca no fio.]
16. Novo vestido ela ganhou um. [Ela ganhou um novo vestido]	34. Ele filme gosta de. [Ele gosta de filme].
17. Azul caderno é o. [O caderno é azul.]	35. Paulo casa pintou a. [Paulo pintou a casa.]
18. Banana está verde a. [A banana está verde.]	36. Jogo acabou o. [O jogo acabou].

**Discussão da Atividade 07:** Viram, nós sempre podemos colocar os pedaços ou as palavras das frases em ordem para entender o que as frases querem dizer.

**Sessão 07 – Composta de uma atividade com um item de Treinamento em Consciência Sintática na Habilidade de Produzir Sentenças Desordenadas e refletir sobre a Correção Sintática de Sentenças.**

*Atividade 08 – Treinamento em Habilidade de refletir sobre a Correção Sintática de Sentenças por meio de uma tarefa de produção de sentenças desordenadas e de correção da inversão na ordem dos componentes das frases [sujeito/verbo/artigo/adjetivo/substantivo e etc], diferente da ordem usual sujeito/ verbo/objeto.*

**Material:** Cartões com figuras

**Instrução para a realização da atividade:** O pesquisador reúne as crianças em duplas e distribui cartões com figuras para cada dupla. Em seguida, o pesquisador solicita que as crianças inventem frases desordenadas a partir das figuras recebidas e apresentem essas frases desordenadas aos demais colegas. Os colegas deverão tentar ordenar os componentes das frases ou as palavras das frases para adivinhar o que cada dupla quer dizer. Ao iniciar esta atividade o pesquisador deverá dizer às crianças: “Hoje nós vamos continuar a brincar de quebra-cabeça de palavras, só que desta vez será de um jeito diferente. Vamos começar?”.

**Sugestões de figuras para os cartões:** Macaco; Maçã; Bicicleta; Vestido; Livro; Caneta; Menino; Relógio; Melancia; Uva; Pão; Faca; Galo; Cadeira; Vaca, Mesa, Caju, Mangueira, Martelo, Bala, Flor, Luva, Gilete.

**Discussão da Atividade 05:** Vocês perceberam o que nós fizemos? Nós podemos inventar frases atrapalhadas ou desordenadas e depois corrigi-las.

**Sessão 08 – Composta de uma atividade com um item de Treinamento em Consciência Sintática em relação à Categorização Gramatical de Palavras.**

*Atividade 09 – Treinamento em Consciência Sintática por meio de uma tarefa de refletir sobre 03 Categorias Gramaticais de Palavras. Atividade elaborada pela pesquisadora do presente estudo, a partir do instrumento utilizado por Rego (1997).*

**Material:** Cartões com palavras

**Instrução para a realização da atividade:** Hoje nós vamos fazer um jogo diferente. É um jogo de encontrar o lugar das palavras. Eu tenho três palavras neste cartaz: “Bebem, Cama, Bondoso”. Agora cada um de vocês vem à frente e escolhe um cartão desta pilha de cartões, aí eu vou ler para você a palavra que você escolheu. Se a palavra for uma ação, como por exemplo, a palavra “andam” você terá que colocá-la embaixo da palavra “bebem”, por que “bebem” também é uma ação. Se você escolheu uma palavra que for um objeto, um animal ou uma pessoa, como por exemplo, a palavra “borracha”, você terá de colocá-la embaixo da palavra “cama”, porque “cama” também é um objeto. Mas, se a palavra for uma qualidade, como por exemplo, a palavra “bonito”, você terá de colocá-la embaixo da palavra “bondoso”,

porque “bondoso” também é uma qualidade. Vejam, se eu pegar a palavra “livro” em qual lugar eu devo colocá-la? [Embaixo da palavra “cama”]. Por que? [O experimentador deve oferecer feedback à criança se a resposta for adequada ou corrigi-la se a resposta for inadequada.]. Muito bem, agora vocês, um de cada vez. Não tem problema se você tiver dúvida e não souber onde colocar a palavra. Você poderá pedir ajuda e nós todos iremos ajudá-lo.

**Palavras dos cartões:**

**Qualidades:** inteligente, medroso, corajoso, lindo, bom, esperto, colorido, barulhento, calmo, tranqüilo, chato, velho, novo, fino, grosso, verde, pesado;

**Nomes de pessoas, objetos, animais:** leão, gato, cachorro, cobra, lápis, caderno, tesoura, apito, boneca, computador, copo, João, Maria, Ana, Luzia, Vitor;

**Ações:** comem, pulam, limpam, tocam, pegam, escrevem, lêem, carregam, falam, pintam, molham, empurram, lavam, vestem, apagam, jogam.

Discussão da Atividade 06: Vocês perceberam que nós colocamos juntas as palavras que podem ficar juntas. Por exemplo colocamos juntas todas as qualidades, todos os nomes de pessoas, animais e objetos e depois colocamos juntas todas as palavras que são ações.

**Sessão 09** – Revisão da Atividade 08.

**Sessão 10** – Revisão da Atividade 01.

**Sessão 11** – Revisão da Atividade 03.

**Sessão 12** – Revisão da Atividade 07.

**Sessão 13** – Revisão da Atividade 08.

**Sessão 14** – Revisão da Atividade 09.

**Sessão 15** – Revisão da Atividade 07.

### **ANEXO III – Protocolos e Tarefas do Pós-Teste**

## **Tarefas de Escrita**

Solicita-se à criança que escreva as seguintes palavras:

Conjunto B: 1) Café; 2) Folhas; 3) Marreca; 4) Moeda; 5) Mamãe; 6) Quietos; 7) Florido; 8) Redação; 9) Palavra; 10) Onça; 11) Dezena; 12) Descida; 13) Disse; 14) Jipe; 15) Também; 16) Pesca; 17) Luzes; 18) Xerife.

Solicita-se à criança que escreva as seguintes frases:

1. Lili pegou o gato no colo.
2. Zezé vai dormir de gorro.
3. Zezé toma banho de chuveiro.
4. Zico deu o lápis para Dedé.
5. A árvore caiu.
6. O menino dormiu na árvore.
7. Zezé nada no rio.
8. Lili pegou a boneca.
9. O menino corre.
10. O macaco come banana.

## Tarefa de Leitura

Nome: \_\_\_\_\_

Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Data da Avaliação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_ Série/Turma: \_\_\_\_\_

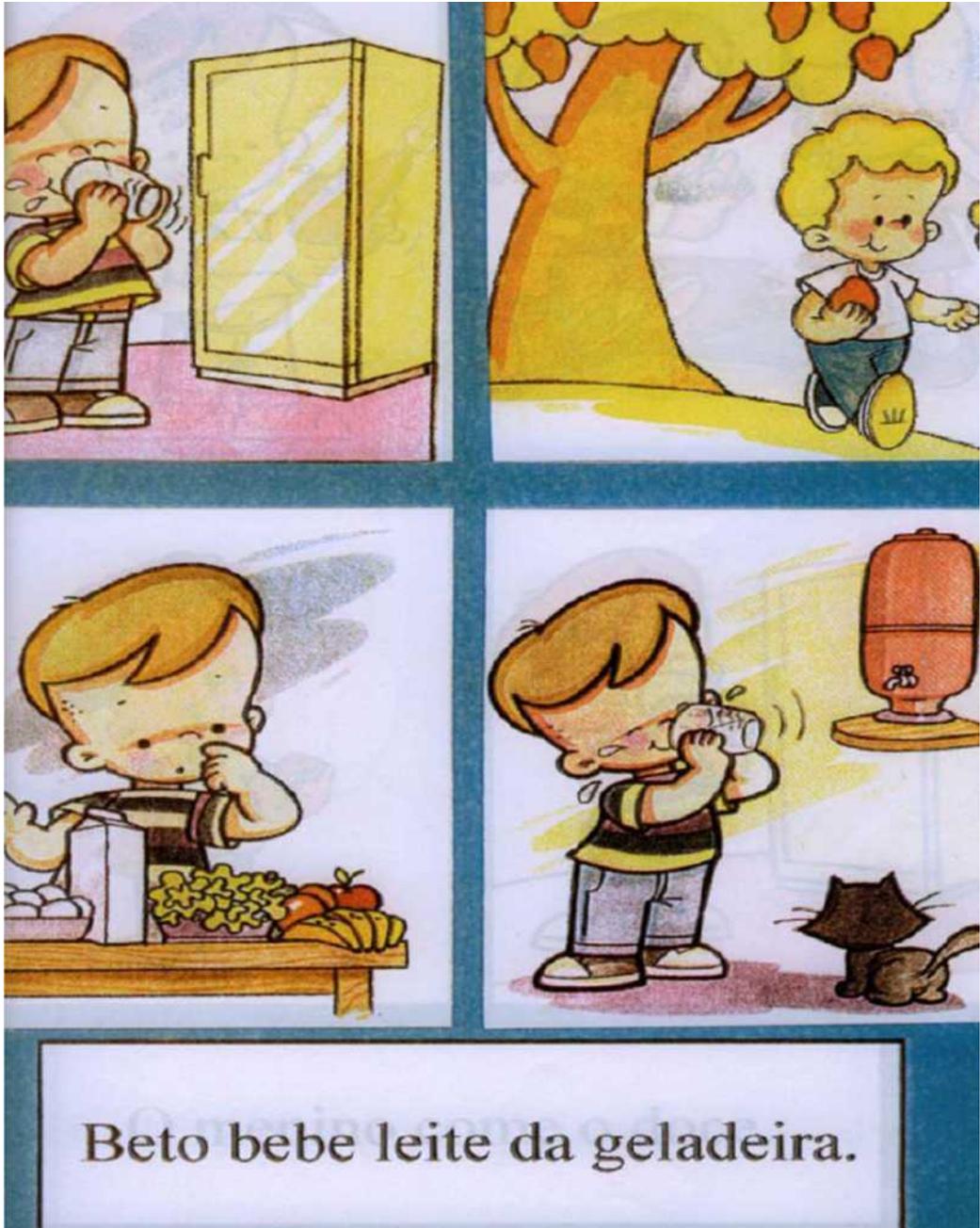
Frases para a tarefa:	Acertou	Errou	Transcrição da leitura
-----------------------	---------	-------	------------------------

1. Beto bebe leite da geladeira.
2. A menina grita.
3. O menino come o doce.
4. Beto viu a comida na mesa.
5. Zezé arruma o cabelo.
6. Zezé vai para a praia.
7. O menino e o gato.
8. A menina dança.
9. O menino pula.
10. O menino joga bola.

Total de acertos:

**PRANCHAS UTILIZADAS NA TAREFA DE LEITURA  
E DE COMPREENSÃO DE LEITURA**

Pranchas reproduzidas de SOUSA, E. O. Habilidades Metassintáticas e Aprendizagem da  
Leitura Estudo: com Crianças da 1ª Série do Ensino Fundamental. 2005.

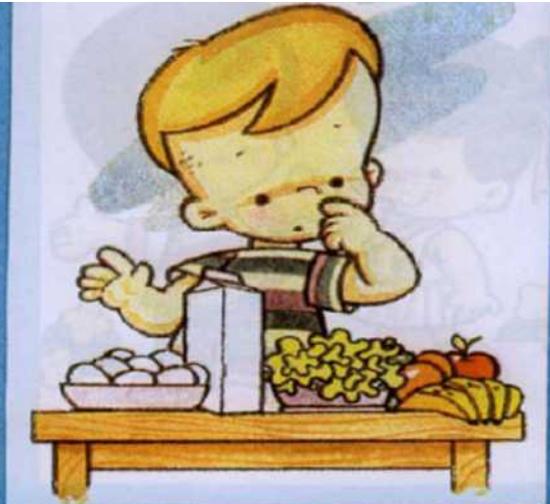




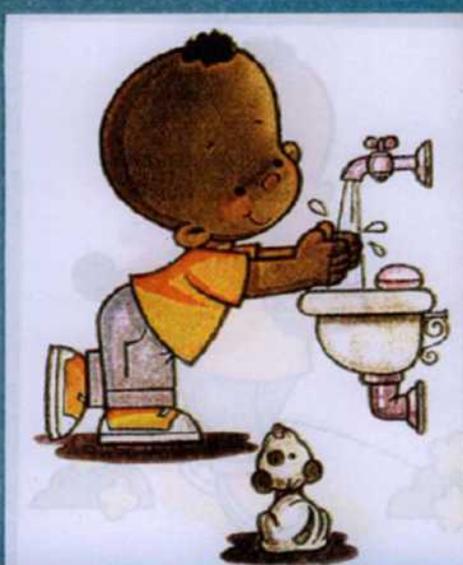
A menina grita.



O menino come o doce.



Zico deu o lápis para Dedé.  
Beto viu a comida na mesa.



Zeze arruma o cabelo.





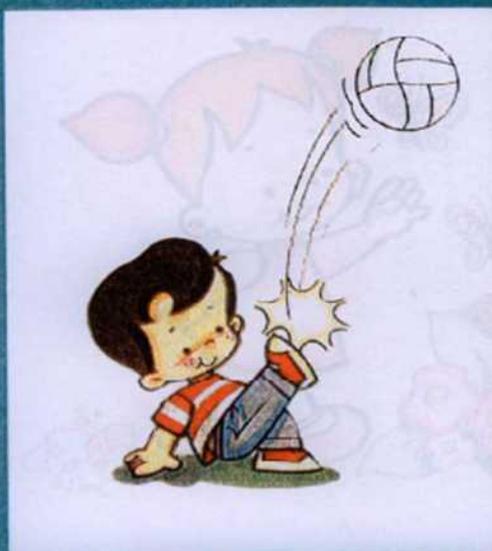
Beto O menino e o gato. eira.



A menina dança.



O menino pula.



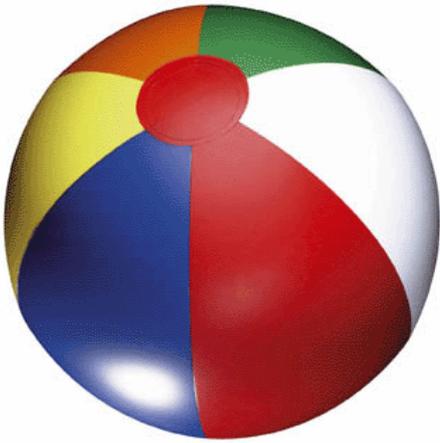
O menino joga bola.

<b>Pós-Teste: Protocolo de Avaliação da Consciência Fonológica – Tarefa 01</b>			
<b>Nome:</b>			
<b>Data de Nascimento:</b>		<b>Data da Avaliação:</b>	
<b>Escola:</b>		<b>Série/Turma:</b>	
O pesquisador solicita que a criança diga qual das três palavras – alinhadas horizontalmente – termina com o mesmo som da palavra-estímulo.			
<b>ITENS DE TREINO</b>			
1	COELHO		
	JOELHO	FECHADURA	LÁPIS
2	LÂMPADA		
	TELEFONE	MOTO	FADA

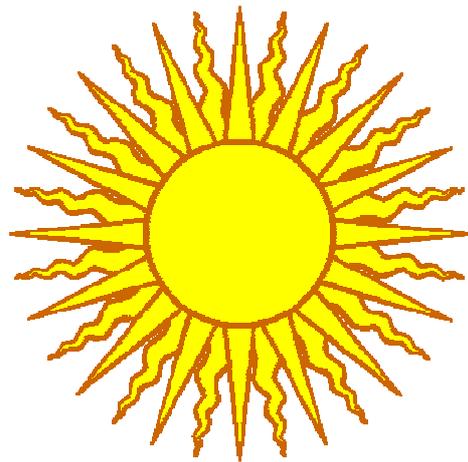
<b>ITENS DE AVALIAÇÃO</b>					
1.1	CESTA			<b>Acertou</b>	<b>Errou</b>
	CANETA	LIVRO	MARTELO		
1.2	BOLA			<b>Acertou</b>	<b>Errou</b>
	AVIÃO	MOLA	CACHORRO		
1.3	GATO			<b>Acertou</b>	<b>Errou</b>
	SOL	CAMISA	PATO		
1.4	MANGUEIRA			<b>Acertou</b>	<b>Errou</b>
	TORNEIRA	CASA	BALDE		
1.5	ÓCULOS			<b>Acertou</b>	<b>Errou</b>
	MAÇÃ	BINÓCULOS	LIVRO		
1.6	BALÃO			<b>Acertou</b>	<b>Errou</b>
	SAPATO	CALÇA	VIOLÃO		



**MATERIAL TAREFA 01**



**MATERIAL TAREFA 01**



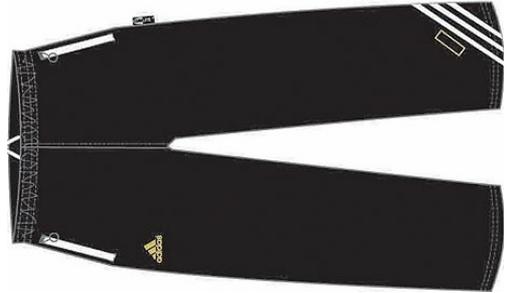
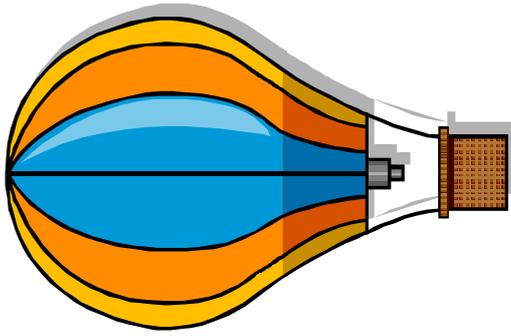
**MATERIAL TAREFA 01**



**MATERIAL TAREFA 01**



**MATERIAL TAREFA 01**



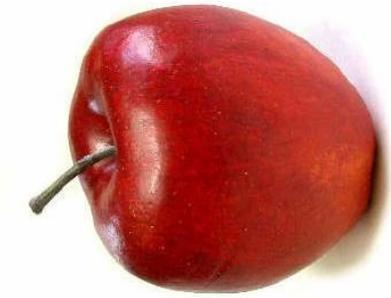
**MATERIAL TAREFA 01**

<b>Pós-Teste: Protocolo de Avaliação da Consciência Fonológica – Tarefa 02</b>			
<b>Nome:</b>			
<b>Data de Nascimento:</b>		<b>Data da Avaliação:</b>	
<b>Escola:</b>		<b>Série/Turma:</b>	
O pesquisador solicita que a criança diga qual das três palavras – alinhadas horizontalmente – termina com o mesmo som da palavra-estímulo.			
<b>ITENS DE TREINO</b>			
1	TELEVISÃO		
	FLOR	ONÇA	TESOURA
2	MOEDA		
	CHAVE	MORANGO	CADEIRA

<b>ITENS DE AVALIAÇÃO</b>					
2.1	MACACO			<b>Acertou</b>	<b>Errou</b>
	RELÓGIO	CACHORRO	MALA		
2.2	BOLA			<b>Acertou</b>	<b>Errou</b>
	MOTO	BOTA	MAÇÃ		
2.3	CASA			<b>Acertou</b>	<b>Errou</b>
	CAMISA	BICICLETA	GALO		
2.4	GAIOLA			<b>Acertou</b>	<b>Errou</b>
	PATO	AVIÃO	GATA		
2.5	SAPO			<b>Acertou</b>	<b>Errou</b>
	ABACAXI	SAIA	GIRAFÁ		
2.6	ANEL			<b>Acertou</b>	<b>Errou</b>
	ABACAXI	LIVRO	COMPUTADOR		



**MATERIAL TAREFA 02**



**MATERIAL TAREFA 02**



**MATERIAL TAREFA 02**



**MATERIAL TAREFA 02**



**MATERIAL TAREFA 02**



**MATERIAL TAREFA 02**

<b>Pós-Teste: Protocolo de Avaliação da Consciência Fonológica – Tarefa 03</b>	
<b>Nome:</b>	
<b>Data de Nascimento:</b>	<b>Data da Avaliação:</b>
<b>Escola:</b>	<b>Série/Turma:</b>
O pesquisador solicita que a criança repita a palavra apresentada sem o som inicial.	
<b>ITENS DE TREINO:</b> janela/anela; pente/ente.	

<b>Itens de Avaliação</b>	<b>Resposta do Sujeito</b>	<b>Acertou</b>	<b>Errou</b>
3.1 Bebe			
3.2 Casa			
3.3 Filha			
3.4 Novo			
3.5 Gente			
3.6 Nata			
<b>Total de Acertos:</b>			

<b>Pós-Teste: Protocolo de Avaliação da Consciência Fonológica – Tarefa 04</b>	
<b>Nome:</b>	
<b>Data de Nascimento:</b>	<b>Data da Avaliação:</b>
<b>Escola:</b>	<b>Série/Turma:</b>
A criança é solicitada a segmentar as palavras que lhe serão mostradas pelo pesquisador por meio de figuras. O pesquisador pergunta: como você falará esta palavra em pedaços?	
<b>ITENS DE TREINO:</b> barata [ba-ra-ta]; leão [le-ão].	

<b>Itens de Avaliação</b>	<b>Resposta do Sujeito</b>	<b>Acertou</b>	<b>Errou</b>
4.1 Braço			
4.2 Maleiro			
4.3 Piolho			
4.4 Boca			
4.5 Cobre			
4.6 Girafa			
<b>Total de Acertos:</b>			

<b>Pós-Teste: Protocolo de Avaliação da Consciência Sintática – Tarefa 01</b>	
<b>Nome:</b>	
<b>Data de Nascimento:</b>	<b>Data da Avaliação:</b>
<b>Escola:</b>	<b>Série/Turma:</b>
O pesquisador solicita que a criança repita uma “frase atrapalhada” da forma “certa”.	
<b>ITENS DE TREINO:</b> Monta cavalo ele. [Ele monta cavalo]. / Está manga verde a. [A manga está verde].	

<b>Itens de Avaliação</b>	<b>Resposta do Sujeito</b>	<b>Acertou</b>	<b>Errou</b>
1.1 É maçã gostosa a. [A maçã é gostosa].			
1.2 Menina leite toma a. [A menina toma leite].			
1.3 Gelado suco está o. [O suco está gelado].			
1.4 Vermelho um Mônica vestido comprou. [Mônica comprou um vestido vermelho].			
1.5 Ler sabe menina a. [A menina sabe ler].			
1.6 João forte é. [João é forte].			
<b>Total de Acertos:</b>			

<b>Pós-Teste: Protocolo de Avaliação da Consciência Sintática – Tarefa 02</b>	
<b>Nome:</b>	
<b>Data de Nascimento:</b>	<b>Data da Avaliação:</b>
<b>Escola:</b>	<b>Série/Turma:</b>
A criança é solicitada a dizer o que está faltando em cada sentença.	
<b>ITENS DE TREINO:</b> Lúcia tomou café ... leite [com]. / Os ratos gostam de ... [queijo].	

<b>Itens de Avaliação</b>	<b>Resposta do Sujeito</b>	<b>Acertou</b>	<b>Errou</b>
2.1 Hoje ... quente. [está].			
2.2 Eu comprei um presente ... você. [para].			
2.3 Maria ... banho. [toma].			
2.4 Bebi suco ... uva. [de].			
2.5 A ... não deu aula hoje. [professora].			
2.6 ... professora é inteligente. [A].			
<b>Total de Acertos:</b>			

## **ANEXO IV – Resultados do Teste T de Student**

Paired Samples Statistics<sup>a</sup>

Pair		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
1	Escrita de palavras_Pré	39,09	22	24,380	5,198
	Escrita de palavras_Pós	44,23	22	21,280	4,537
2	Escrita de frases_Pré	18,77	22	14,455	3,082
	Escrita de frases_Pós	19,41	22	12,968	2,765
3	Leitura_Pré	22,55	22	18,327	3,907
	Leitura_Pós	27,86	22	13,257	2,826
4	Julgamento de Semelhança Fonológica / Habilidade de Identificação de Rimas_Pré	4,73	22	1,486	,317
	Julgamento de Semelhança Fonológica / Habilidade de Identificação de Rimas_Pós	5,64	22	,953	,203
5	Julgamento de Semelhança Fonológica / Habilidade de Identificação de Alterações_Pré	4,68	22	1,460	,311
	Julgamento de Semelhança Fonológica / Habilidade de Identificação de Alterações_Pós	5,36	22	1,093	,233
6	Avaliação de Consciência Fonológica / Habilidade de Subtração de Fonema Inicial da Palavra_Pré	2,73	22	2,622	,559
	Avaliação de Consciência Fonológica / Habilidade de Subtração de Fonema Inicial da Palavra_Pós	3,95	22	2,554	,544
7	Avaliação da Consciência Fonológica / Habilidade de Segmentação Fonológica da Palavra em Sílabas_Pré	4,05	22	2,104	,449
	Avaliação da Consciência Fonológica / Habilidade de Segmentação Fonológica da Palavra em Sílabas_Pós	5,36	22	1,136	,242
8	Avaliação da Consciência Sintática / Tarefa de Correção de Sentenças Desordenadas_Pré	2,32	22	2,009	,428
	Avaliação da Consciência Sintática / Tarefa de Correção de Sentenças Desordenadas_Pós	4,50	22	1,819	,388
9	Avaliação de Consciência Sintática / Tarefa Complementação de Lacunas em Sentenças Isoladas_Pré	3,05	22	1,588	,339
	Avaliação de Consciência Sintática / Tarefa Complementação de Lacunas em Sentenças Isoladas_Pós	4,36	22	1,814	,387

a. Grupo = Experimental

**Paired Samples Test**

		Paired Differences					
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	t	df	Sig. (2-tailed)
Pair 1	Escrita de palavras_Pré - Escrita de palavras_Pós	-5,14	6,556	1,398	-3,675	21	,001
Pair 2	Escrita de frases_Pré - Escrita de frases_Pós	-,64	6,004	1,280	-,497	21	,624
Pair 3	Leitura_Pré - Leitura_Pós	-5,32	11,684	2,491	-2,135	21	,045
Pair 4	Julgamento de Semelhança Fonológica / Habilidade de Identificação de Rimas_Pré - Julgamento de Semelhança Fonológica / Habilidade de Identificação de Rimas_Pós	-,91	1,444	,308	-2,952	21	,008
Pair 5	Julgamento de Semelhança Fonológica / Habilidade de Identificação de Aliterações_Pré - Julgamento de Semelhança Fonológica / Habilidade de Identificação de Aliterações_Pós	-,68	1,524	,325	-2,098	21	,048
Pair 6	Avaliação de Consciência Fonológica / Habilidade de Subtração de Fonema Inicial de Palavra_Pré - Avaliação de Consciência Fonológica / Habilidade de Subtração de Fonema Inicial da Palavra_Pós	-1,23	2,224	,474	-2,588	21	,017
Pair 7	Avaliação da Consciência Fonológica / Habilidade Segmentação Fonológica da Palavra em Sílabas_Pré - Avaliação da Consciência Fonológica / Habilidade Segmentação Fonológica da Palavra em Sílabas_Pós	-1,32	2,124	,453	-2,910	21	,008
Pair 8	Avaliação da Consciência Sintática / Tarefa de Correção de Sentenças Desordenadas_Pré - Avaliação da Consciência Sintática / Tarefa de Correção de Sentenças Desordenadas_Pós	-2,18	2,805	,598	-3,648	21	,002
Pair 9	Avaliação de Consciência Sintática / Tarefa Complementação de Lacunas em Sentenças Isoladas_Pré - Avaliação de Consciência Sintática / Tarefa Complementação de Lacunas em Sentenças Isoladas_Pós	-1,32	1,756	,374	-3,520	21	,002

a. Grupo = Experimental

Paired Samples Statistics<sup>a</sup>

Pair	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
1	45,77	22	15,991	3,409
	47,45	22	14,533	3,098
2	19,50	22	9,138	1,948
	21,05	22	8,295	1,769
3	29,73	22	11,736	2,502
	32,27	22	9,958	2,123
4	5,41	22	,854	,182
	5,59	22	,908	,194
5	5,41	22	,734	,157
	5,64	22	,658	,140
6	2,14	22	2,210	,471
	2,00	22	2,268	,483
7	4,95	22	1,463	,312
	5,27	22	,935	,199
8	2,77	22	1,998	,426
	4,41	22	1,297	,276
9	2,91	22	1,716	,366
	4,36	22	1,677	,358

a. Grupo = Controle

**Paired Samples Test**

Paired Differences

		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	t	df	Sig. (2-tailed)
Pair 1	Escrita de palavras_Pré - Escrita de palavras_Pós	-1,68	6,305	1,344	-1,251	21	,225
Pair 2	Escrita de frases_Pré - Escrita de frases_Pós	-1,55	5,078	1,083	-1,428	21	,168
Pair 3	Leitura_Pré - Leitura_Pós	-2,55	3,515	,749	-3,397	21	,003
Pair 4	Julgamento de Semelhança Fonológica / Habilidade de Identificação de Rimas_Pré - Julgamento de Semelhança Fonológica / Habilidade de Identificação de Rimas_Pós	-,18	1,140	,243	-,748	21	,463
Pair 5	Julgamento de Semelhança Fonológica / Habilidade de Identificação de Alterações_Pré - Julgamento de Semelhança Fonológica / Habilidade de Identificação de Alterações_Pós	-,23	,813	,173	-1,312	21	,204
Pair 6	Avaliação de Consciência Fonológica / Habilidade de Subtração de Fonema Inicial da Palavra_Pré - Avaliação de Consciência Fonológica / Habilidade de Subtração de Fonema Inicial da Palavra_Pós	,14	1,959	,418	,326	21	,747
Pair 7	Avaliação da Consciência Fonológica / Habilidade Segmentação Fonológica da Palavra em Sílabas_Pré - Avaliação da Consciência Fonológica / Habilidade Segmentação Fonológica da Palavra em Sílabas_Pós	-,32	1,287	,274	-1,160	21	,259
Pair 8	Avaliação da Consciência Sintática / Tarefa de Correção de Sentenças Desordenadas_Pré - Avaliação da Consciência Sintática / Tarefa de Correção de Sentenças Desordenadas_Pós	-1,64	1,761	,375	-4,360	21	,000
Pair 9	Avaliação de Consciência Sintática / Tarefa Complementação de Lacunas em Sentenças Isoladas_Pré - Avaliação de Consciência Sintática / Tarefa Complementação de Lacunas em Sentenças Isoladas_Pós	-1,45	2,345	,500	-2,910	21	,008

a. Grupo = Controle

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)