

Consciência fonológica no ensino da leitura a estudantes com dificuldade de aprendizagem nos anos iniciais

Phonological awareness in teaching reading to students with learning difficulties in the early years

Janaína Schell dos Santos¹; Ana Aparecida de Oliveira Machado Barby²; Carla Luciane Blum Vestena³

DOI: 10.51207/2179-4057.20220002

RESUMO

O objetivo deste estudo foi investigar a eficácia da aplicação de um programa de intervenção em consciência fonológica a cinco estudantes com queixa de dificuldades de aprendizagem da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola particular da cidade de Guarapuava, PR. A metodologia adotada na pesquisa foi de intervenção com análise qualitativa exploratória na perspectiva da psicologia cognitiva da leitura. Foi aplicado um programa de intervenção com 40 sessões em grupo para as 5 crianças, com a duração de aproximadamente de 50 minutos cada. Os participantes deste estudo receberam instrução em consciência fonológica e leitura com ênfase no ensino dos nomes e sons das letras. Os resultados obtidos mostraram que todos os participantes obtiveram avanços na decodificação, fluência, velocidade e compreensão da leitura de palavras. Esses achados estão de acordo com pesquisas que mostram que os programas de intervenção em consciência fonológica melhoram o desempenho em leitura de crianças com dificuldades de aprendizagem. Conclui-se que o ensino fonológico com ênfase nas relações entre os fonemas e grafemas pode ser eficiente na superação das dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita.

UNITERMOS: Leitura. Compreensão da Leitura. Deficiências da Aprendizagem.

SUMMARY

The objective of this study was to investigate the effectiveness of the application of an intervention program in phonological awareness to five students who complained of difficulties in learning to read in the early years of elementary school in a private school in the city of Guarapuava, Paraná state, Brazil. The methodology adopted in the research was an intervention with exploratory qualitative analysis from the perspective of cognitive psychology of reading. An intervention program was applied with 40 group sessions for the 5 children lasting approximately 50 minutes each. Participants in this study received instruction in phonological awareness and reading with an emphasis on teaching the names and sounds of letters. The results obtained showed that all participants had advances in decoding, fluency, speed and understanding of reading words. These findings are in accordance with research showing that intervention programs in phonological awareness improve the reading performance of children difficulties in reading learning. It is concluded that phonological teaching with emphasis on the relationships between phonemes and graphemes can be efficient in overcoming the difficulties of learning to read and write.

KEYWORDS: Reading. Reading Comprehension. Learning Disabilities.

Trabalho realizado na Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO), Guarapuava, PR Brasil.

Conflito de interesses: As autoras declaram não haver.

1. Janaína Schell dos Santos - Graduação em Pedagogia - Docência e Gestão Educacional - Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO); Pesquisadora na área de Educação; Especialização em Docência no Ensino Superior - UNICENTRO; Mestre em Educação - UNICENTRO; Professora da rede municipal de ensino da cidade de Guarapuava, Guarapuava, PR, Brasil. **2.** Ana Aparecida de Oliveira Machado Barby - Graduação em História - Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO); Graduação em Pedagogia - UNICENTRO; Mestrado em Educação - Universidade Federal do Paraná (UFPR); Doutorado em Educação - UFPR; Professora Adjunto A do Departamento de Pedagogia da UNICENTRO, Guarapuava, PR, Brasil. **3.** Carla Luciane Blum Vestena - Graduação em Pedagogia - Universidade Federal do Paraná (UFPR) e em Psicologia - Universidade Guairacá; Mestrado em Geografia - UFPR; Doutorado em Educação - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP-Marília-SP); Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFPR, e no Mestrado em Educação, na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Guarapuava, PR, Brasil.

INTRODUÇÃO

A metalinguagem é considerada na literatura como uma atividade consciente sobre o tratamento linguístico ou sobre situações comunicativas do uso diário. Para se caracterizar como metalinguística, uma atividade precisa ser reflexiva e consciente. De acordo com Correa¹, “a metalinguagem é considerada um constructo multidimensional, que envolve diferentes tipos de habilidades como: segmentar e manipular a fala em suas diferentes unidades”. O desenvolvimento dessas habilidades está relacionado à aquisição posterior da leitura e escrita.

Nos primeiros anos de vida as crianças adquirem consciência da linguagem oral e passam a analisar os pedaços da fala, pois percebem que ela se constitui de palavras, sílabas e fonemas (sons) que podem ser recombinados. Isto acontece de forma natural e espontânea por meio das brincadeiras com rimas, trava-línguas, músicas e jogos. A partir dessas experiências adquiridas na convivência com grupos de falantes mais experientes, as crianças começam a desenvolver habilidades de metalinguagem.

A esse respeito, Gombert² revela que as crianças utilizam conhecimentos epilinguísticos, adquiridos nas experiências naturais com a linguagem oral, no desenvolvimento das habilidades metalinguísticas exigidas durante o processo de aprendizagem da leitura e escrita. Isso acontece quando a criança precisa refletir sobre as unidades sonoras que formam as palavras. Ou seja, a criança pequena aprende com facilidade os nomes de pessoas, animais e objetos de seu ambiente familiar durante o desenvolvimento da linguagem oral e, mais tarde, com o ensino sistemático da leitura, adquire a capacidade de compreender as organizações linguísticas de forma consciente, o que se denomina habilidade metalinguística.

Quando iniciam a alfabetização, as crianças podem encontrar certa dificuldade para refletir sobre o sistema de escrita de maneira consciente, porém, Maluf et al.³ esclarecem que:

Isto não quer dizer que a criança, antes desse domínio consciente, não tenha controle sobre sua linguagem, mas é importante perceber dois momentos distintos no processo de aquisição da

linguagem escrita: a ocorrência de epiprocessos, designados também como conhecimentos implícitos e de metaprocessos, designados também de conhecimentos explícitos.

Percebe-se o desenvolvimento da aprendizagem implícita (epiprocessos), quando a criança faz brincadeiras faladas ou cantadas com palavras que têm sons semelhantes como é o caso das rimas nos finais das palavras ou os trava-línguas, mesmo sem conhecer as grafias ou a ordem das letras nas palavras escritas. Isso acontece devido ao desenvolvimento natural da oralidade antes do período de alfabetização formal. Nessa fase, as crianças gostam de brincar com cantigas, parlendas e rimas, porque elas têm uma sensibilidade fonológica e começam distinguir de forma oral as semelhanças e diferenças entre as palavras.

Apesar do desenvolvimento da oralidade ser de grande importância, ele não é suficiente para promover a aprendizagem da leitura e escrita. É importante que professores alfabetizadores auxiliem a passagem da aprendizagem implícita oral (epiprocessos) para a explícita da escrita (metaprocessos), evidenciando as relações entre as letras e os sons das palavras na estrutura da língua escrita. A passagem da aprendizagem implícita da linguagem oral para a aprendizagem explícita da escrita é impulsionada pelo ensino intencional do sistema alfabético².

Diante dessa reflexão, vários estudos realizados sobre metalinguagem no Brasil nas últimas décadas mostram que programas de intervenção baseados no ensino sistemático das relações fonêmicas nas palavras e da consciência fonológica em geral melhoram as habilidades de leitura e escrita em alunos com e sem dificuldades de aprendizagem⁴. No início da alfabetização, esses programas são compostos por atividades selecionadas para desenvolver habilidades metalinguísticas, geralmente de consciência fonológica e fonêmicas, englobando “atividades fonêmicas, silábicas e suprafonêmicas (rimas e aliteração)”⁵.

Apesar das pesquisas estrangeiras mostrarem resultados positivos na aplicação de programas de intervenção que incentivam o ensino direto das relações entre fonemas e grafemas na aprendizagem

da leitura e escrita⁵, os estudos brasileiros que avaliam programas de intervenção em consciência fonológica aplicados a crianças com dificuldades de aprendizagem são menos frequentes, sendo necessário ampliar as discussões sobre esta questão⁶.

No levantamento realizado por Hermann & Sissla⁶, a respeito da presença da consciência fonológica nos processos de alfabetização nas pesquisas sobre práticas pedagógicas, entre os anos de 2005 e 2017, as pesquisadoras encontraram “pesquisas empíricas que reconhecem a importância da consciência fonológica, pesquisas documentais e bibliográficas e pesquisas empíricas que criticam o trabalho com a consciência fonológica”⁶.

Diante deste cenário, justifica-se a importância do presente estudo, que se propõe a investigar a aprendizagem da leitura e escrita por meio da aplicação de um programa de intervenção baseado no ensino de habilidades metafonológicas, com ênfase nas relações entre fonemas e grafemas, para crianças que apresentam queixa de dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita.

Para tanto, partiu-se da hipótese de que o ensino explícito das relações entre as letras (grafemas) e os seus respectivos nomes e sons (fonemas) promove a aprendizagem da leitura e escrita em crianças que encontram dificuldades nesse processo.

Habilidades metafonológicas e aprendizagem da leitura

As habilidades metacognitivas representam a capacidade do indivíduo agir conscientemente sobre o conhecimento; segundo Correa¹, emprega-se o “termo ‘meta’ para designar o conhecimento e controle intencional por parte do indivíduo de sua própria atividade cognitiva”. Enquanto a metalinguagem está relacionada à capacidade de refletir sobre as formas de linguagem.

Assim, pode-se dizer que a metalinguagem se refere à capacidade de tomar a linguagem como objeto de reflexão e de manipular suas estruturas linguísticas de forma intencional. A habilidade metalinguística ocorre espontaneamente e surge da necessidade da criança de conhecer seus próprios processos linguísticos².

De acordo com Correa¹, a metalinguagem engloba diversas habilidades, como a consciência fonológica, que implica na capacidade de refletir e manipular os sons da fala; a consciência morfológica, que auxilia no reconhecimento de palavras durante a leitura; a consciência sintática, que está relacionada à reflexão sobre a estrutura sintática da língua; a consciência metatextual ou habilidade de compreensão de textos e a consciência pragmática, que se refere ao entendimento dos usos sociais da linguagem.

A relação entre o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e a aprendizagem da leitura e escrita tem sido aceita por grande parte dos pesquisadores na área da psicologia cognitiva desde as décadas de 1950-60. No Brasil os primeiros estudos a respeito da temática foram realizados a partir dos anos 1980, mas somente na década de 1990 a área começou a ganhar relevância e destaque nas discussões sobre alfabetização. Nesse cenário, o crescimento no número de pesquisas relacionando o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas e a aprendizagem da leitura e escrita pode ser considerado recente, sobretudo, em relação às crianças que encontram dificuldades para aprender a ler e escrever^{3,4,7}.

Dessa forma, é possível identificar número crescente de estudos sobre a interferência das habilidades metalinguísticas no início da alfabetização com resultados positivos. Dentre as habilidades metalinguísticas, o desenvolvimento da consciência fonológica em crianças com e sem identificação de dificuldades no processo de aprendizagem e sua relação com a aprendizagem inicial da leitura e escrita conta com o maior número de estudos realizados^{4,7,8}.

A consciência fonológica (CF) se refere “a capacidade de refletir explicitamente sobre a estrutura da palavra, entendendo-a como uma sequência divisível de sílabas e de fonemas”, enquanto a consciência fonêmica se concentra em evidenciar as relações diretas entre fonemas e grafemas, manipulando “o fonema de maneira eficaz, seja segmentando-o, invertendo-o ou excluindo-o nas palavras”⁹.

No Brasil, os estudos realizados a partir da aplicação de programas de intervenção iniciaram-se

na década de 1980 e tiveram o intuito de verificar a influência da consciência fonológica para a aprendizagem da leitura e escrita. Embora na literatura internacional os estudos nessa área sejam mais frequentes, observa-se a necessidade de dar ênfase às pesquisas que adaptem programas de remediação utilizados em estudos estrangeiros ou que proponham o desenvolvimento de propostas intervencionistas novas voltadas para as demandas da realidade brasileira, como apontam Santos & Maluf¹⁰.

Destaca-se que as pesquisas realizadas sobre a aplicação de programas de intervenção em consciência fonológica são consistentes em apontar a eficácia desta metodologia para favorecer a aprendizagem da leitura e escrita. Isto ocorre tanto no contexto da alfabetização de adultos quanto de crianças, e mais recentemente no atendimento de crianças que encontram dificuldades para aprender a ler e escrever.

No entanto, estudos realizados a partir do planejamento, aplicação e avaliação de programas de intervenção em consciência fonológica e fonêmica que enfatizam as relações entre fonemas e grafemas e os nomes das letras são menos frequentes, sobretudo, aqueles que contam com a participação de alunos com dificuldade na aprendizagem da leitura⁵.

Em geral, pode-se considerar que as pesquisas mostram que as habilidades metalinguísticas têm um papel importante na aprendizagem da leitura e escrita de crianças com e sem dificuldades de aprendizagem que participaram de programas de intervenção. Porém, a natureza das relações entre as habilidades de refletir sobre a estrutura da linguagem, designadas como habilidades de Consciência Fonológica, e o desempenho na aprendizagem da linguagem escrita geram discussões entre os pesquisadores. Alguns defendem que o desenvolvimento da CF potencializa a aprendizagem da leitura, outros que o progresso no domínio da leitura melhora as habilidades de CF, o terceiro grupo defende que as habilidades de leitura e CF interagem de forma complexa^{7,11,12}.

A aprendizagem da leitura e escrita é um processo complexo que não ocorre espontaneamente, mas depende de um ensino intencional e sistematizado,

sendo que muitas crianças terminam os anos iniciais do Ensino Fundamental sem as competências básicas de leitura e escrita. De acordo com Silva & Capellini¹³, “[...] a inaptidão para a leitura afeta de 2 a 8% de alunos de escolas elementares do Brasil” e os problemas iniciais de aprendizagem da leitura podem não desaparecer após os primeiros anos de escolarização, impactando no desempenho escolar durante toda a Educação Básica.

Ao chegar à escola, geralmente as crianças contam com grande domínio linguístico implícito que resulta da sua vivência diária com a linguagem oral, mas este conhecimento não é suficiente para ler e escrever. Desse modo, quando entram em contato com a escrita, necessitam de orientação para compreender as relações entre fonemas e grafemas que formam as palavras, e desenvolver as habilidades metalinguísticas para refletir sobre a estrutura da linguagem oral e aplicá-las à linguagem escrita⁹.

Silva & Godoy⁸ realizaram uma revisão sistemática das pesquisas brasileiras que investigaram as relações entre Consciência Fonológica e dislexia, realizadas entre os anos de 2008 e 2018. Encontraram 294 trabalhos, sendo que 46 abordavam a Consciência Fonológica e aprendizagem da leitura no período de alfabetização. Entre esses, as autoras selecionaram 17 estudos que foram realizados com crianças com dificuldades e contaram com a aplicação de programas de intervenção centrados no desenvolvimento da Consciência Fonológica e ensino das relações entre fonemas-grafemas. Os resultados mostraram impacto positivo na aprendizagem da leitura para esse público.

Diante destas reflexões, considera-se que a capacidade metafonológica possa desempenhar um papel facilitador no início da aprendizagem da leitura e escrita, podendo ser desenvolvida ou incentivada por meio de programas de intervenção. Quando a criança toma consciência, analisa e manipula partes da fala, percebe que a linguagem oral se constitui de palavras, sílabas e fonemas, assim, começa a desenvolver a Consciência Fonológica no processo de aprendizagem da escrita. O entendimento dessas relações pode contribuir para a construção de práticas educacionais mais assertivas e incentivadoras

para o período de aprendizagem da leitura e escrita no início do Ensino Fundamental.

MÉTODO

A presente pesquisa teve como aporte teórico a abordagem do processamento da informação na área da psicologia cognitiva da leitura e pautou-se na análise qualitativa exploratória. Para tanto, foi adaptado e aplicado um programa de intervenção para o ensino da leitura e escrita com ênfase no desenvolvimento das habilidades de CF, utilizado por Barby¹⁴ para o ensino de estudantes com síndrome de Down.

O programa de referência foi escolhido por associar atividades de estímulo da Consciência Fonológica a atividades de leitura organizadas para os anos iniciais de alfabetização, por ter sido aplicado a crianças e adolescentes com deficiência intelectual que apresentavam dificuldades para aprender a ler e escrever e por utilizar atividades apresentadas sob o formato de jogos pedagógicos que facilitam a aplicação e despertam o interesse das crianças.

Na pesquisa de referência¹⁴ o programa foi aplicado ao longo de 75 sessões, porém, no presente estudo optou-se pela aplicação de 40 sessões devido ao tempo de duração da pesquisa, que foi de aproximadamente 7 meses. O programa aplicado por Barby¹⁴ é composto por cinco blocos de atividades, porém no presente estudo optou-se por aplicar os três primeiros blocos que estão concentrados no ensino do princípio alfabético.

As atividades englobaram as seguintes habilidades: conhecimento dos nomes das letras; conhecimento dos sons das letras; conhecimento das sílabas simples, complexas e dígrafos; identificação e produção de rima; identificação e produção de aliteração; leitura e escrita de palavras simples com grafia regular; síntese silábica; síntese fonêmica; segmentação e contagem de sílabas; segmentação e contagem de fonemas; correspondência grafema-fonema; composição e decomposição de palavras regulares; leitura e escrita de palavras regulares.

As sessões foram realizadas duas vezes por semana, numa das salas da escola dos estudantes em período contrário das aulas regulares, com a

duração de 40 a 50 minutos. Todos os participantes receberam instrução em CF e leitura com ênfase no ensino dos nomes e sons das letras. As etapas foram desenvolvidas com o apoio de jogos pedagógicos, livros de história, atividades fônicas em rádio e computador, e atividades escritas em cadernos e pastas.

A amostra estudada de cinco estudantes com idades entre 6 e 8 anos foi selecionada a partir dos seguintes critérios de inclusão: ser indicado por seu professor por apresentar queixa de dificuldades na aprendizagem inicial da leitura observada no primeiro semestre do ano letivo dos primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental; estar matriculado na escola alvo da investigação, não frequentar programas de reforço escolar. Foram excluídos os estudantes que estavam fora da faixa etária ou das séries estipuladas e aqueles que eram atendidos por outros programas de apoio pedagógico. A escola alvo foi escolhida por manifestar interesse na pesquisa e disponibilizar espaço para a intervenção.

Os responsáveis (pais) pelos participantes foram informados dos procedimentos da pesquisa e convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, bem como, o responsável pela escola onde foi realizada a pesquisa; também as crianças foram informadas sobre a pesquisa e consentiram em participar. Esse estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, sob o número CAAE-38404414.2.0000.0106.

Antes do início da intervenção, os participantes realizaram uma avaliação inicial de identificação dos nomes e sons das letras (pré-teste). Esta avaliação foi repetida no meio do estudo (após a realização de 20 sessões) como pós-teste 1 e ao final da pesquisa (após 40 sessões), pós-teste 2. Adicionalmente, no término foi avaliada a leitura de palavras simples com o intuito de investigar os possíveis avanços obtidos ao longo da pesquisa. Foram utilizadas as provas de conhecimento dos nomes e sons das letras¹⁴ e o Teste de Competência de Leitura Silenciosa de Palavras e Pseudopalavras (TCLPP)¹⁵.

Os dados foram analisados qualitativamente com a descrição dos resultados obtidos pelos alunos ao

longo do estudo por meio da análise de amostras de escrita e leitura coletadas no início, meio e no final da intervenção. Para manter o sigilo das identidades, os participantes foram denominados de Aluno 1, 2, 3, 4, e 5.

A prova de avaliação do pré-teste foi aplicada pelas pesquisadoras antes do início da intervenção em sessões individuais, com o auxílio de um alfabeto móvel, onde os estudantes deveriam reconhecer os nomes das letras e os seus respectivos sons.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os estudantes que participaram do estudo não apresentavam diagnóstico de deficiência intelectual, física ou sensorial. Entretanto, todos os cinco participantes tinham queixa dos professores de dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita, bem como, na linguagem oral (trocas e omissões de fonemas). Dois participantes frequentavam o 2º ano e três deles o 1º ano do Ensino Fundamental.

No início da pesquisa foi aplicada individualmente uma prova, como pré-teste, para avaliar o conhecimento dos nomes e sons das letras, com a duração de aproximadamente 15 minutos. O mesmo teste foi repetido após 20 sessões de intervenção e

ao final do programa, após 40 sessões. Os resultados obtidos são descritos a seguir (Quadro 1).

Com relação ao pré-teste, foi possível observar que os participantes no início da intervenção reconheciam parcialmente as letras do alfabeto, obtendo seis acertos em média (23,07%) na nomeação das letras. Já no pós-teste 1 a média de acertos subiu para 10,6 (40,76%) e no pós-teste 2 (final da intervenção) para 22,8 (87,69%). Estes dados mostram que o ensino sistematizado interferiu positivamente na aprendizagem dos nomes das letras pelas crianças.

Optou-se por investigar se os estudantes sabiam os nomes das letras pela tarefa de nomeá-las e se as identificavam quando a investigadora falava seus nomes, apontando para elas. Essa decisão se baseou na crença de que ao nomear a letra é fornecida ao participante uma pista (o nome pronunciado oralmente) para o reconhecimento.

Como já era esperado, observou-se que todos os participantes tiveram mais dificuldade para nomear as letras do que para apontá-las. Atribui-se este resultado ao fato de que a tarefa de apontar conta com a pista visual (a letra escrita) e auditiva (pronúncia do nome pelo aplicador) auxiliou na sua identificação. Destaca-se que os alunos 2 e 3 não sabiam identificar até mesmo a letra inicial

Quadro 1 - Prova de reconhecimento dos nomes das letras.

Tarefas	Participantes	Ano	Reconhecimento das letras		
			Pré-teste	Pós-teste 1	Pós-teste 2
Nomear	Aluno 1	2º	10	18	26
	Aluno 2	1º	4	6	22
	Aluno 3	1º	3	5	22
	Aluno 4	1º	5	7	18
	Aluno 5	2º	8	17	26
Média Acertos			6	10,6	22,8
Percentuais			23,07%	40,76%	87,69%
Apontar	Aluno 1	2º	12	22	26
	Aluno 2	1º	5	12	25
	Aluno 3	1º	7	20	25
	Aluno 4	1º	8	14	26
	Aluno 5	2º	10	21	26
Média Acertos			8,4	17,8	25,6
Percentuais			32,30%	68,46%	98,46%

Fonte: dados da pesquisa.

de seus nomes, e que o aluno 4 não identificava a vogal “e”. O aluno 4, durante a avaliação inicial e as primeiras sessões de intervenção, sempre que não sabia nomear alguma letra, falava que era a vogal “i”.

Conforme descrito por Cardoso-Martins & Batista¹⁶, o conhecimento do nome das letras tem importante papel no progresso inicial da aprendizagem de leitura e de escrita, pois o conhecimento das letras auxilia os aprendizes a observarem com mais atenção as diferenças entre as letras e aprenderem as correspondências entre as letras e seus sons, tornando a aprendizagem da leitura mais fácil e eficiente.

Em relação à tarefa de apontar (32,30% de acertos), desde o início os participantes tiveram melhor desempenho em relação à tarefa de nomear (23,07% de acertos), devido ao auxílio da fala (pista oral), mesmo assim, foi possível observarmos avanços ao longo da pesquisa, no pós-teste 1 a média de acertos subiu para 68,47% e no pós-teste 2 (final da intervenção), para 98,46%.

Em relação ao desempenho dos estudantes por série, na tarefa de apontar observou-se que os alunos do 2º ano tiveram um melhor desempenho em relação ao pós-teste 1 e 2. Na nomeação das letras do alfabeto, os resultados do pós-teste 1 e 2 também mostram que os participantes mais velhos apresentaram melhor desempenho comparado às demais crianças. Esses resultados podem ser atribuídos a diferentes fatores, dentre os quais, maturidade cognitiva e motora, maior domínio consciente da linguagem oral e tempo de escolaridade, que proporcionou mais contato ou experiência com o ensino sistematizado da linguagem escrita aos alunos do 2º ano.

Com relação à identificação das letras na tarefa de nomear, os alunos apresentaram os seguintes resultados: aluno 1 - A, B, C, F, J, K, L, O, U, Z; aluno 2 - A, E, I, L; aluno 3 - A, B, G; aluno 4 - A, B, I, M, O; aluno 5 - A, B, C, E, F, L, N, T.

Conforme descrito na tarefa de nomear no pré-teste, todos os cinco participantes nomearam ao menos uma das vogais, mas não reconheceram grande parte das consoantes. Conforme Cunha & Capellini¹⁷, tais achados, “[...] podem ser explicados porque

a manipulação de sílabas é uma atividade bem comum nas escolas, o mesmo não ocorrendo com os fonemas, o que pode justificar a dificuldade das crianças em lidar com a manipulação de fonemas”. Assim, na pronúncia das palavras em sílabas os sons das vogais são mais destacados facilitando sua identificação sonora.

Outro aspecto a ser considerado é da frequência, pois é prática comum nas classes de alfabetização brasileiras iniciar o processo de alfabetização com o ensino das vogais. Na tarefa em questão todos nomearam a vogal “a”; isso pode estar relacionado ao fato de se tratar de letra de alta frequência no português brasileiro.

Na tarefa de nomear no pós-teste 1, os alunos do 1º ano tiveram um pequeno progresso em relação ao pré-teste, enquanto os alunos do 2º ano apresentaram um avanço mais significativo. Em situação de pós-teste 2 pôde-se observar que todos os estudantes submetidos ao programa de intervenção melhoraram o seu desempenho e nomearam as letras de forma automática. Conforme descrito por Oliveira & Capellini¹⁸, em um sistema de escrita com base alfabética, a habilidade de decodificação é de grande importância no estágio inicial do leitor porque proporciona a base para a automaticidade no reconhecimento da palavra e posterior compreensão do material lido.

Em geral, comparando os resultados de ambas as tarefas nos pré-teste e pós-teste 2 observa-se que os estudantes tiveram melhor *performance* em apontar as letras, sendo que estas foram trabalhadas a partir da exposição sistemática dos seus nomes e sons por meio de um programa de intervenção em consciência fonológica que foi aplicado coletivamente aos participantes.

Com relação à tarefa de reconhecimento dos sons das letras, inicialmente, no pré-teste os participantes não associavam os sons às respectivas letras, percebeu-se que eles diziam o “nome da letra”. No pós-teste 1 o grupo apresentou significativa evolução e no pós-teste 2 foi possível observar uma melhora ainda maior no desempenho do grupo.

O Quadro 2 nos mostra que os participantes 1 e 5 foram os que tiveram melhor resultado, obtendo 25 pontos (100%) no pós-teste 2. No entanto,

destaca-se também o desempenho do participante 3, que obteve a menor pontuação no pós-teste 1 (5 pontos) e 22 pontos no pós-teste 2. O participante 2 teve um aumento considerável no índice de acertos na prova e identificação das letras pelo som, no pós-teste 1 apenas apontava as vogais e a primeira letra do seu nome, já no pós-teste 2 identificou todas as letras, com exceção de “k, w e y”.

Destaca-se que estas letras apresentam certo grau de dificuldade na identificação dos seus sons para as crianças no início da aprendizagem da leitura e escrita, pois a letra “k” tem o mesmo som que a letra “c”, a letra “w” tem o som do “u” e a letra “y” tem o som de “i”. Vale destacar que essas letras não são de alta frequência nas palavras ensinadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O estudante 4 também dobrou sua pontuação em relação aos dois pós-testes. Em resumo, todos os participantes do estudo tiveram aumento importante na pontuação do pós-teste 2 com relação à identificação das letras pelo som.

Os resultados obtidos fornecem indícios de que o desenvolvimento foi favorecido à medida que cada estudante entrou em contato com atividades de consciência fonológica, com ênfase na compreensão das relações entre as letras (grafemas) e seus respectivos sons (fonemas).

A partir das descobertas dessas relações os estudantes tiveram a oportunidade de refletir sobre os agrupamentos sonoros na estrutura das palavras. As letras que tiveram mais acertos em relação ao som foram as que possuíam o som mais pronunciado nas palavras, e que puderam ser associadas a elementos que eles conheciam, como por exemplo:

- S: /SSSS/ da cobrinha
- Z: /ZZZZZZ/ da abelha
- F: /FFFF/ do gatinho bravo
- M: /MMMMM/ de meditação

A partir desse conhecimento os participantes começaram a brincar com os sons e os nomes das letras, o que facilitou a identificação fonêmica na formação e reconhecimento das primeiras sílabas e as palavras. Nessa fase as crianças tentam escrever as letras cujos sons conseguem identificar na pronúncia. Os achados do presente estudo indicam que o desenvolvimento das habilidades de Consciência Fonológica, juntamente com o ensino do princípio alfabético, tem papel importante na aprendizagem inicial da leitura e escrita nos primeiros anos de escolaridade, sobretudo, para aqueles que encontram dificuldades no processo¹⁶.

Ao final do estudo, foi aplicado um Teste de Competência de Leitura Silenciosa de Palavras e Pseudopalavras (TCLPP)¹⁵, que avalia processos de reconhecimento e decodificação na leitura silenciosa de itens isolados. Este instrumento é constituído por 70 itens de teste, cada um composto de uma figura e de um item escrito. O teste foi aplicado a todos os participantes individualmente e durou cerca de 30 minutos. Ele contém pares figura-escrita de palavras corretas regulares e irregulares que devem ser aceitos e aqueles com incorreções semânticas ou pseudopalavras que devem ser rejeitados.

Esse teste de leitura não estava previsto no início da pesquisa porque o foco principal era a aprendizagem dos nomes e sons das letras do alfabeto, porém, como o avanço dos participantes foi além do reconhecimento das letras, optou-se por aplicá-lo para

Quadro 2 - Prova de reconhecimento dos sons das letras.

	Alunos	Ano	Pré-teste	Pós-teste 1	Pós-teste 2
Apontar letras pelo som	Aluno 1	2º	0	18	25
	Aluno 2	1º	0	6	22
	Aluno 3	1º	0	5	22
	Aluno 4	1º	0	7	18
	Aluno 5	2º	0	17	25
Média Acertos			0	10,6	22,4
Percentuais			0	42,4%	89,6%

Fonte: dados da pesquisa.

avaliar o nível de aprendizagem da leitura obtido pelos estudantes ao longo da pesquisa.

Com isso, observou-se que a compreensão de que os fonemas quando pronunciados juntos formam palavras proporcionou aos participantes o desenvolvimento de leitura de palavras. Nesse processo é importante desenvolver as habilidades de consciência fonológica; a este respeito Cunha & Capellini¹⁷ esclarecem que “[...] o contato com a linguagem escrita possibilita o desenvolvimento desta capacidade, assim como esse desenvolvimento auxilia nos níveis mais avançados de leitura e escrita”.

Diante desse cenário, optou-se por aplicar o TCLPP¹⁵, pois os participantes começaram a perceber os sons que formam as palavras e a compreender que os mesmos podiam ser reagrupados em posições diferentes formando novas palavras, como por exemplo: fada, faca, vaca, cama, maca, boca, cabo e passaram a ler várias palavras de forma autônoma.

Assim, após o encerramento das sessões e aplicação do pós-teste 2, foi apresentado o TCLPP¹⁵ impresso e os estudantes circularam as respostas certas e marcaram com X as erradas. No teste há pares de figuras e elementos escritos, em alguns os nomes das figuras estão escritos corretamente, em outros as palavras têm erros ortográficos e pseudopalavras (podem ser lidas, mas são ortograficamente incorretas). Os resultados são apresentados no Quadro 3.

Com relação ao Quadro 3, foi possível observar que os estudantes 2, 3 e 4, respectivamente (1º ano), tiveram maior dificuldade em relação ao TCLPP¹⁵, quando não conseguiam decodificar a palavra ten-

tavam adivinhar usando o desenho como referência. O aluno 2 na figura de uma árvore entrou em conflito com a palavra escrita “terra” (não começa com a letra “a” e não termina com o “e”) e mesmo tendo as pistas da primeira e última letra (a – e) não conseguiu ler a palavra.

Já os participantes 3 e 4 tentaram encontrar pistas nas figuras para ler as palavras. Quando a pesquisadora os indagou sobre as palavras escritas, em geral, liam a primeira sílaba e tentavam deduzir o restante. Vale lembrar que parte das palavras estavam escritas de forma incorreta, também havia pseudopalavras, os estudantes deveriam apontar as grafias corretas e incorretas. Como os estudantes estavam no início da aprendizagem da leitura, principalmente os do 1º ano, período em que as trocas fonológicas estão muito presentes, é possível que este fato tenha interferido no desempenho geral dos participantes.

Sobre essa questão, Cunha & Capellini¹⁷ consideram que um maior nível de escolaridade está relacionado a uma maior proficiência em leitura. Esse fato associado ao ensino sistematizado dos sons das letras pode proporcionar um melhor desempenho em tarefas que avaliem habilidades metalinguísticas e nível de leitura. Essa observação ficou evidenciada na comparação dos desempenhos dos estudantes por série.

Os resultados mostraram que os participantes tiveram dificuldades semelhantes em relação à leitura das palavras irregulares, regra e pseudopalavras, obtendo maior número de acertos no reconhecimento de palavras regulares, onde estavam estabelecidas as

Quadro 3 - Acertos na prova de leitura de palavras - TCLPP¹⁵.

	Alunos	Ano	Acertos	Pontuação possível
Leitura de palavras	Aluno 1	2º	62	70
	Aluno 2	1º	29	70
	Aluno 3	1º	33	70
	Aluno 4	1º	28	70
	Aluno 5	2º	57	70
Média Acertos			41,8	100%

Fonte: dados da pesquisa - aplicação do TCLPP¹⁵

TCLPP=Teste de Competência de Leitura Silenciosa de Palavras e Pseudopalavras

relações biunívocas entre grafemas e fonemas. Ou seja, nas palavras regulares é possível perceber todos os sons das letras que as compõem, por exemplo: fada / batata / faca / buzina / mapa / pijama, entre outras.

Acredita-se que nos anos iniciais os estudantes utilizem seus conhecimentos sobre o princípio alfabético para ler palavras novas, pouco frequentes e pseudopalavras. Dito de outra forma os aprendizes precisam utilizar seus conhecimentos sobre as correspondências fonêmicas para a leitura de palavras desconhecidas e posteriormente os estudos de ortografia facilitam a leitura das palavras que estão sujeitas às regras ortográficas. Nas palavras irregulares, nas quais não há correspondência biunívoca entre os fonemas e grafemas, a aprendizagem se dará pela apreensão no uso diário.

Com o aumento no repertório de palavras conhecidas, a leitura se torna uma ação mais rápida e automática. Como afirmam Capellini & Conrado¹⁹, “[...] quanto mais a criança tem contato perceptivo, auditivo e visual com as palavras, mais estas palavras se tornam familiares”. Desta forma, a oferta de oportunidades de reflexão consciente sobre a estrutura das palavras escritas pode ser benéfica ao desempenho dos estudantes em tarefas de leitura e escrita.

Em termos gerais, o teste demonstrou que a manipulação intencional dos sons e sílabas interferiu diretamente na leitura de palavras, sobretudo, nas regulares. Mesmo os participantes que não conheciam os sons de todas as letras conseguiram ler muitas palavras utilizando os sons que conheciam.

No que diz respeito ao programa aplicado foram desenvolvidas diversas atividades com o auxílio de músicas, brincadeiras e jogos. Para otimizar o desenvolvimento do referido programa, as atividades foram divididas em 10 unidades distribuídas em 3 blocos, conforme segue.

Bloco 1: Conhecimento dos nomes das letras, conhecimento dos sons das letras, conhecimento das sílabas simples, complexos e dígrafos:

a) Conhecimento dos nomes das letras: foram apresentadas aos participantes as 26 letras do alfabeto com o auxílio de um baralho do alfabeto, com o objetivo de identificar as letras e conhecer a sua sequência em ordem alfabética.

- b) Conhecimento dos sons das letras: essas atividades foram realizadas com o auxílio da música do Seu Lobato e o jogo do ursinho; descubra o som da letra, com figuras para associação; jogo fonêmico. Estes jogos tiveram como objetivo desenvolver a capacidade de refletir sobre os fonemas nas palavras relacionando-os com as letras do alfabeto.
- c) Conhecimento das sílabas simples, complexas e dígrafos: foram utilizados materiais variados, por exemplo: a apresentação de quatro figuras: cadeira, zero, coroa e xerife, com o objetivo de destacar o som da letra R no meio de uma palavra e o seu som mais fraco. Em seguida, com ajuda de figuras, utilizar a mesma regra para formar outras palavras como: arara, jacaré, urubu, amora, cadeira, barata; quebra-cabeça com palavras formadas com sílabas complexas; jogo figura-palavra: cachorro, coelho, carro, morango, dentadura, canteiro (com R ‘forte’ e ‘fraco’); autoditado recortado com palavras regulares (correspondência biunívoca) e irregulares (sem correspondência direta fonema-grafema).

Bloco 2: Identificação e produção de rima, identificação e produção de aliteração, leitura e escrita de palavras:

- a) Identificação de Rima: por meio da leitura do livro “se as coisas fossem mãe”, com auxílio de fantoches feitos de E.V.A. Os participantes foram solicitados a identificarem os desenhos que rimassem com sua identificação. Em seguida, as palavras foram trabalhadas de forma coletiva, ‘estrelas-belas, peixinhos-caminhos, quindins-pudins, cadeira-maneira, semente-gente, fer-vida-vida, fora-chora, sereia-seria’; bingo das rimas; jogo o que é o que?
- b) Produção de rima: jogos que solicitavam a produção de palavras que rimavam para completar histórias, frases, palavras, nomes de figuras, e outros.
- c) Identificação e produção de aliteração e rima: nessa unidade foram utilizadas músicas, jogos e histórias que enfatizaram as aliterações (sons iniciais) e rimas (sons finais). Essas práticas possibilitaram a identificação e formação de palavras que compartilhavam o som inicial ou final,

a partir de uma palavra-chave, como: “o Pato” da música de Vinicius de Moraes, a história “o Gato de botas”, “o sanduíche da Maricota”. Também foi proposto jogo da memória envolvendo a consciência fonológica, a correspondência sonora e não gráfica.

- d) Jogos pedagógicos para leitura de palavras (bingo, dominó) com palavras regulares que apresentam correspondência biunívoca e palavras irregulares sem correspondência. Jogo de bingo e dominó com letras para identificar os sons.

Bloco 3: Síntese silábica, síntese fonêmica, segmentação e contagem de sílabas e de fonemas, correspondência grafema-fonema, composição e decomposição de palavras regulares; leitura e escrita de palavras regulares.

- a) Segmentação, síntese e contagem de sílabas foi abordada de forma oral, com o uso de jogos e brincadeiras, como “Toque o queixo”²⁰, e da caixa de palavras. Na caixa havia diversas fotos de animais, sendo que as crianças foram convidadas a pegar uma figura e descobrir quantas sílabas a palavra tinha. Nesse processo, foi enfatizado que as palavras são divididas em partes, chamadas de sílabas, os pedaços da palavra, e que cada vez que abrimos a boca para pronunciar uma palavra, falamos parte dela, ou seja, dependendo da palavra, articulamos a boca várias vezes ou apenas uma ou duas vezes. No início, as crianças não conseguiram entender o procedimento, mas com o treino elas entenderam o processo, e começaram a desenvolver a habilidade de unir sílabas para a formação de palavras, adicionar e substituir as sílabas.
- b) Segmentação, síntese e contagem de fonemas: foi realizado o mesmo jogo da etapa anterior, porém com alvo nos fonemas em vez das sílabas.
- c) Leitura e escrita de palavras simples com grafia regular: esta unidade foi constituída por atividades de arte, como por exemplo o truque de mágica; a pesquisadora escreveu em uma folha branca de papel sulfite A4 com cera de vela. Os participantes deveriam pintar com guache toda a folha até a palavra aparecer, na sequência teriam de ler a escrita. As palavras oferecidas eram regulares no padrão CVCV. Foram utili-

zados também pequenos textos e frases onde faltavam palavras que precisavam ser escritas, e leitura de palavras em cartões que tinham de ser pareadas com as figuras que as representavam. As figuras representando essas mesmas palavras foram apresentadas aos participantes, que foram convidados a compor e decompor seus nomes com alfabeto móvel.

Após as tarefas desenvolvidas durante as sessões de intervenção, ao final de cada encontro foram feitas atividades de revisão impressas para que os participantes realizassem o registro escrito em seus cadernos como forma de fixação dos conteúdos trabalhados. Todos os estudantes participaram de todas as atividades, quando cometeram erros ou não conseguiram realizar foram convidados a pensar mais sobre a tarefa, quando persistiram as dúvidas foram auxiliados pela aplicadora e pelos colegas que participaram das sessões.

Destaca-se que os jogos são importantes recursos pedagógicos²¹ no momento da alfabetização. No presente estudo estimularam a participação e mantiveram o interesse dos estudantes durante as sessões, reforçaram o aprendizado e desafiaram as crianças a sempre refletir sobre a atividade proposta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste estudo, que ocorreu ao longo de 7 meses, foi possível perceber que os participantes estabeleceram uma importante relação entre as capacidades de nomear, apontar, reconhecer as letras pelo som e a aquisição de leitura de palavras simples. Independentemente do ano escolar, todos os participantes apresentaram um melhor desempenho ao nomear e ao apontar as letras do alfabeto ao final do estudo, entretanto, os alunos do 2º ano tiveram melhores resultados.

O grupo ainda apresentou dificuldades na leitura de palavras irregulares, como era de se esperar, pois essa habilidade demanda também conhecimentos relacionados às habilidades ortográficas. Porém, o conhecimento das relações entre os fonemas e grafemas se desenvolveu ao longo do estudo, assim como, a capacidade de leitura de palavras regulares,

sobretudo, as palavras com padrão consoante-vogal, em todos os participantes.

Os resultados mostraram que houve crescimento na habilidade de reconhecer os nomes e sons das letras, assim como, na habilidade de leitura de palavras simples nos participantes do estudo. Ressalta-se que quando começaram a participar do programa de intervenção implementado nesta pesquisa, os cinco participantes foram encaminhados por seus professores com queixa de dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita.

Com relação ao pré-teste, foi possível observar que as crianças no início da intervenção não identificavam os nomes de todas as letras do alfabeto e não sabiam identificar seus respectivos sons. Já no pós-teste 2, ao término, estavam lendo palavras simples. Em geral, essas informações obtidas ao final da intervenção mostram que o ensino explícito e intencional dos nomes e sons das letras interferiu positivamente na aprendizagem de crianças identificadas com dificuldades de aprendizagem.

Esses resultados mostram a relevância da instrução fonológica e destas informações serem compartilhadas com os professores alfabetizadores, para que possam favorecer a aquisição e o desenvolvimento do sistema de escrita dos seus estudantes, sobretudo, aqueles que encontram dificuldades nesse processo. Os professores em sala de aula podem utilizar diversos materiais pedagógicos para auxiliar os estudantes a desenvolverem habilidades metalinguísticas e auxiliá-los no processo de aprendizagem da leitura.

Estes achados estão de acordo com pesquisas que mostram que os programas de intervenção pautados no ensino explícito de habilidades metafonológicas melhoram a percepção, produção e manipulação dos sons das sílabas e interferem de forma positiva no desempenho em leitura em estudantes com dificuldades de aprendizagem. No entanto, o grupo alvo deste estudo foi pequeno (cinco participantes) e todos os estudantes estavam no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Sugere-se novos estudos com estudantes com idades mais avançadas e grupos maiores. Outra limitação do estudo se refere ao fato de não terem sido avaliadas as habilidades de CF desenvolvidas ao longo do programa de intervenção.

REFERÊNCIAS

1. Correa J. A avaliação da consciência sintática na criança: uma análise metodológica. *Psicol Teor Pesqui.* 2004;20(1):69-75.
2. Gombert J. Atividades metalinguística e aquisição da leitura. In: Maluf MR, org. *Metalinguagem e aquisição da escrita.* São Paulo: Casa do Psicólogo; 2003.
3. Maluf MR, Zanella MS, Molina Pagnez KSM. Habilidades metalinguísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras. *Bol Psicol.* 2006;56(124):67-92.
4. Silva MCK, Godoy DMA. A contribuição da consciência fonológica no ensino da leitura para crianças de meios socioeconomicamente desfavorecidos. *Rev Bras Alf.* 2018;1(7):254-67.
5. Capellini SA, Sampaio MN, Kawata KHS, Padula NAMR, Santos LCA, Lorencetti MD, et al. Eficácia terapêutica do programa de remediação fonológica em escolares com dislexia do desenvolvimento. *Rev CEFAC.* 2010; 12(1):27-39.
6. Hermann AR, Sisle HC. A consciência fonológica no processo de alfabetização em pesquisas recentes. *Leit Teor Prát.* 2019;37(76):24-40.
7. Scherer APR. O tripé da alfabetização: consciência fonológica, princípio alfabético e letramento. *Rev Estud Linguist Univers Porto.* 2020;N Esp:33-43.
8. Silva GF, Godoy DMA. Estudos de intervenção em consciência fonológica e dislexia: revisão sistemática da literatura. *Rev Educ PUC-Camp (Campinas).* 2020; 25:e204921.
9. Leite RCD, Brito LRM, Martins-Reis VO, Pinheiro AMV. Consciência fonológica e fatores associados em crianças no início da alfabetização. *Rev Psicopedag.* 2018;35(108):306-17.
10. Santos MJ, Maluf MR. Intervenções em consciência fonológica e aprendizagem da linguagem escrita. *Bol Acad Paul Psicol.* 2007;27(1):95-108.
11. Rodrigues PN, Postalli LMM. Habilidades de consciência fonológica promovidas pelo ensino da leitura e escrita. *Psicol Esc Educ.* 2019;23:e189961.
12. Santos MJ, Maluf MR. Consciência fonológica e linguagem escrita: efeitos de um programa de intervenção. *Educ Rev.* 2010;(38):57-71.
13. Silva APC, Capellini SA. Programa de remediação fonológica em escolares com dificuldades de aprendizagem. *J Soc Bras Fonoaudiol.* 2011;23(1):13-20.
14. Barby AAOM. Desenvolvimento de habilidades metafonológicas e aprendizagem da leitura e escrita em alunos com síndrome de Down [Tese]. Curitiba: Universidade Federal do Paraná; 2013.
15. Seabra AG, Capovilla FC. *Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras.* São Paulo: Memnon; 2010.
16. Cardoso-Martins C, Batista ACE. O Conhecimento do nome das letras e o desenvolvimento da escrita: evidência de crianças falantes do português. *Psicol Reflex Crit.* 2005;18(3):330-6.
17. Cunha VLO, Capellini SA. Desempenho de escolares de 1ª a 4ª série do ensino fundamental nas provas de

- habilidades metafonológicas e de leitura - PROHMELE. Rev Soc Bras Fonoaudiol. 2009;14(1):56-68.
18. Oliveira AM, Capellini SA. Desempenho de escolares na adaptação brasileira da avaliação dos processos de leitura. Pró-Fono Rev Atual Cient. 2010;22(4):555-60.
 19. Capellini SA, Conrado TLBC. Desempenho de escolares com e sem dificuldades de aprendizagem de ensino particular em habilidade fonológica, nomeação rápida, leitura e escrita. Rev CEFAC. 2009;11(Suppl 2):183-93.
 20. Savage JF. Aprender a ler e a escrever a partir da fônica: um programa abrangente de ensino. 4ª ed. Porto Alegre: AMGH; 2015.
 21. Ramos DK, Prado LAR. Os jogos digitais para o desenvolvimento da consciência fonológica na alfabetização: uma revisão sistemática da literatura. Rev Educ Linguag. 2020;9(1):433-52.

Correspondência

Janaína Schell dos Santos
Av. Sebastião de Camargo Ribas, 43 - Guarapuava, PR,
Brasil - CEP 85060-340
E-mail: janaina.schell@hotmail.com