

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA - LICENCIATURA

Julianna Toniazzi Viana

**Estratégias de intervenção em consciência fonológica para alunos com
dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita**

Porto Alegre
1. Semestre
2014

Julianna Toniuzzi Viana

Estratégias de intervenção em consciência fonológica para alunos com dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Vellinho Corso

Porto Alegre
1. Semestre
2014

Ao concluir este trabalho, agradeço...

...à minha família, pelo amor incondicional, pela educação recebida, por toda compreensão e apoio, sempre.

...à minha mãe, Clarice, que me ensinou que o importante é fazer o que se ama e ter orgulho disso. Obrigada pela tua coragem e pelo amor que sempre me dedicou.

...ao meu avô, Domingos Luiz, pelo exemplo de pessoa maravilhosa, que, onde quer que esteja, recebe toda minha gratidão.

...ao Felipe, por toda compreensão, carinho e amor. Obrigado por sempre estar ao meu lado, escutando as minhas lamentações e compartilhando as minhas alegrias.

...às minhas amigas, Luisa, Nathália e Priscila, pelo incentivo, parceria e companheirismo.

...à Ellen, meu anjo, pela amizade e vontade de viver.

...a todas as crianças que compartilharam comigo um pouco do seu desenvolvimento. Obrigada por serem tão especiais, vocês me trazem a certeza de que ser Pedagoga é a melhor profissão do mundo.

...à minha orientadora, Luciana, por ser um exemplo de profissional, por acreditar no meu trabalho e compartilhar comigo esse desafio.

...a todos aqueles que direta e indiretamente, ao seu modo, incentivaram-me e ajudaram a concluir esta etapa tão importante da minha caminhada. Essa vitória é nossa.

A vida é a arte do encontro, embora haja tanto desencontro pela vida. É preciso encontrar as coisas certas da vida, para que ela tenha o sentido que se deseja. Assim, a escolha de uma profissão também é a arte de um encontro. Porque uma vida só adquire vida quando a gente empresta nossa vida, para o resto da vida.

Vinícius de Moraes.

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso objetiva verificar a influência de estratégias de intervenção em consciência fonológica no desenvolvimento da leitura e da escrita de alunos com dificuldades de aprendizagem nestas áreas. A pesquisa insere-se no campo de estudos da Psicopedagogia e utiliza contribuições da Psicologia Cognitiva e da Psicogênese. Abarca os conceitos de consciência fonológica (FREITAS, 2004), dificuldades de aprendizagem e intervenção psicopedagógica (MOOJEN, 2003). O estudo é de abordagem qualitativa do tipo estudo de caso e compreendeu oito sessões de intervenção psicopedagógica realizadas com três alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede estadual de Porto Alegre/RS. Os resultados da pesquisa mostraram que intervenções em consciência fonológica, juntamente com o ensino sistemático da relação grafema-fonema (letra-som), contribuíram para o aprendizado da leitura e da escrita dos três sujeitos da pesquisa. A partir da construção das análises, evidenciou-se que grande parte do investimento em consciência fonológica surtiu efeito, refletindo na escrita dos alunos, o que ficou comprovado através do teste das quatro palavras e uma frase e do nome próprio, bem como, da aplicação do CONFIAS - teste de avaliação da consciência fonológica, antes e depois das intervenções. Em relação à leitura percebeu-se que os avanços foram mais discretos sugerindo a necessidade de continuidade das estratégias de intervenção.

PALAVRAS-CHAVE: Consciência Fonológica. Dificuldades de Aprendizagem. Intervenção psicopedagógica.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	6
2	CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	8
2.1	NÍVEIS DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	8
2.2	CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA – POSSÍVEIS CONEXÕES	9
3	DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	11
4	PERCURSOS METODOLÓGICOS	15
5	AÇÃO PSICOPEDAGÓGICA	19
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
	REFERÊNCIAS	49
	ANEXOS	51

1 INTRODUÇÃO

Ao ingressar no sexto semestre do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), cursei a disciplina de psicopedagogia, que abordava, dentre outros aspectos, o estudo de caso como metodologia científica e as dificuldades de aprendizagem. Assim, à medida que realizava meu estudo de caso sobre um aluno de dezesseis anos, da Educação de Jovens e Adultos, de uma escola estadual de Porto Alegre, desafiava-me a lançar mão de hipóteses sobre as causas do seu insucesso escolar. Para tanto, foi necessário estudar sobre as dificuldades de aprendizagem. A partir disso, fascinei-me com a área da psicopedagogia e optei por aprofundar os meus estudos com essa pesquisa.

A ideia inicial consistia em, para a realização deste trabalho, dar sequência ao estudo mencionado anteriormente, porém, o aluno em questão evadiu e não obtive mais informações sobre ele. Diante disso, a escolha sobre outro objeto de pesquisa se fez necessária. Durante uma conversa com a minha orientadora, professora Luciana Corso, expressei o meu desejo em realizar uma pesquisa que contemplasse intervenção psicopedagógica e as questões que envolvem as dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita. Com isso, foi sugerida a temática que contempla intervenção psicopedagógica em consciência fonológica para alunos com dificuldades de aprendizagem.

A presente pesquisa consiste em um estudo de caso realizado com três alunos de oito anos, estudantes da mesma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública¹, localizada no município de Porto Alegre/RS. O estudo tem por objetivo verificar a influência de estratégias de intervenção em consciência fonológica no desenvolvimento da leitura e da escrita em alunos com dificuldades de aprendizagem.

¹ Por questões éticas, o nome da instituição envolvida na presente pesquisa não será divulgada.

Dentre os teóricos que embasaram este trabalho destaco Sônia Moojen, que auxiliou na compreensão do que são as dificuldades de aprendizagem, principalmente na leitura e na escrita e embasou o planejamento da ação psicopedagógica, através do *Instrumento de Avaliação Sequencial de Consciência Fonológica – CONFIAS*, de sua autoria; Gabriela Freitas, que foi de fundamental importância para o entendimento sobre o que é consciência fonológica; e Artur Gomes de Moraes, em quem me apoiei para ampliar meus conhecimentos sobre consciência fonológica e sua relação com o processo de aquisição da leitura e da escrita, e para elaborar as sessões de intervenção, por meio dos jogos do Pacto Nacional pela Idade Certa (PNAIC).

O estudo está dividido em cinco subseções. Na primeira, faço uma breve introdução sobre o trabalho; após, apresento o conceito de consciência fonológica, procurando defini-lo e estabelecendo possíveis conexões entre este conceito e o processo de aquisição da leitura e escrita. Na terceira subseção, defino dificuldades de aprendizagem, a seguir embaso e justifico a metodologia de pesquisa escolhida. Depois inicio, efetivamente, a ação psicopedagógica, sua preparação, implementação e análise dos resultados obtidos. Por fim, na quinta subseção, apresento a conclusão, buscando nas considerações finais o fechamento do trabalho, retomando os objetivos e ratificando os achados pedagógicos.

2 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Consciência fonológica é uma habilidade cognitiva que permite a percepção sobre a estrutura sonora das palavras, ou seja, é o dar-se conta, por parte do sujeito, de que as palavras são formadas por sons, e que estes são diferentes e podem ser manipulados, sofrendo alterações (MOOJEN, 2003). A consciência fonológica, “[...] faz parte dos conhecimentos metalinguísticos, os quais pertencem ao domínio da metacognição, ou seja, do conhecimento de um sujeito sobre seus próprios processos e produtos cognitivos” (FREITAS, 2004, p. 179). Freitas lembra que a metafonologia é uma habilidade que “[...] envolve diferentes níveis linguísticos (sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas)” (2004, p. 180).

2.1 NÍVEIS DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Os estudiosos dedicados à investigação da consciência fonológica dividiram-na em três níveis que correspondem à sua complexidade. São eles, nível das sílabas, nível das unidades intrasilábicas e nível dos fonemas.

(Figura 1).

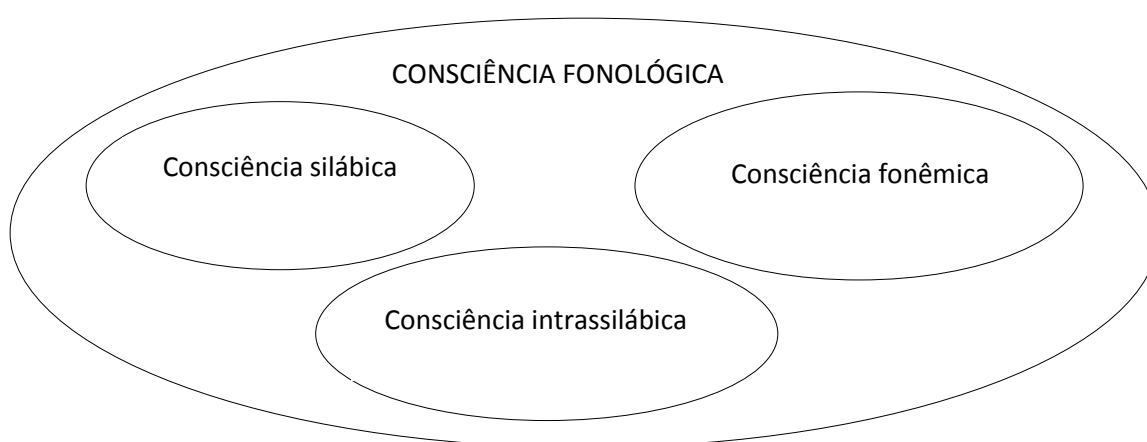


Figura 1- Níveis de consciência fonológica (FONTE: Freitas, 2004).

O nível das sílabas, o mais fácil dos três níveis, corresponde à capacidade de dividir oralmente as palavras em partes menores, as sílabas. De acordo com Gombert (apud Freitas, 2004), é a unidade natural de separação da fala, por isso se torna mais fácil.

No nível intermediário, encontram-se as unidades intrassilábicas, que são uma divisão das unidades maiores que o fonema individual, mas menores que a sílaba. Neste nível, apresentam-se as rimas e as aliterações. As palavras que rimam possuem o mesmo som final, “[...] igualdade entre os sons desde a vogal ou ditongo tônico até o último fonema” (FREITAS, 2004, p. 181), como por exemplo, boneca – caneca. A rima pode ser não somente interna à sílaba, como pode se observar nas palavras café – boné, mas também de uma sílaba inteira, salão – balão, e ainda, maior que uma sílaba, chocolate – abacate. As aliterações, é também uma figura de linguagem, são palavras com o mesmo som inicial, como no caso de minhoca - menino.

Este nível é elementar, conforme Rueda (apud FREITAS, 2004), pois está presente desde cedo na vida dos sujeitos, seja através de parlendas, histórias, músicas, entre outras.

O último nível, e mais complexo, é a consciência fonêmica, no nível dos fonemas, neste compreende-se a capacidade de analisar os fonemas e relacioná-los com as letras que os representam, dividindo as palavras “[...] nas menores unidades de som que podem mudar o significado de uma palavra” (FREITAS, 2004, p. 182). A criança alcança este nível fonológico, quando percebe que as palavras são compostas por sons que podem ser alterados por meio de exclusão, inclusão ou reposição.

2.2 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA – POSSÍVEIS CONEXÕES

A escrita da nossa língua materna é baseada na relação letra-som (grafema-fonema), ou seja, apresenta escrita alfabética essencialmente fonêmica, logo, é essencial, para aprendermos a ler e escrever, que possamos

entender tais relações, e a habilidade cognitiva que possibilita isso é a consciência fonológica.

Conforme aponta Moojen (2003), é válido esclarecer que são muitas as vertentes que explicam a relação entre consciência fonológica e o processo de aquisição da leitura e da escrita. Alguns pesquisadores (Bryant e Bradley, 1987; Ball e Blachman, 1991; Treiman et alii, 1994; Cardoso- Martins, 1995) consideram que essa relação seja positiva, de modo que a metafonologia contribui para a aquisição da leitura e da escrita. Porém, há quem defenda uma relação de consequência, pois, conforme Goswami e Bryant (1990), “[...] as crianças, antes de serem alfabetizadas, não têm uma compreensão clara de como a fala é organizada. É o conhecimento das características da escrita que surge primeiramente, tornando possível a consciência fonológica” (MOOJEN, 2003, p. 11).

Diante disso, percebe-se uma relação direta entre o processo de aquisição da leitura e da escrita e a consciência fonológica. Estudiosos, tais como Morais (1998), denominaram esta relação de causalidade recíproca, pois em conformidade com pesquisas atuais, considera-se que a metafonologia “[...] pode intervir de forma também causal na aquisição e desenvolvimento do código escrito” (MOTA; PAULA; SOARES, 2005, p. 176). E ainda, “[...] um nível mínimo de consciência fonológica facilita a aquisição da escrita que, por sua vez, contribui para o desenvolvimento e aprimoramento das habilidades metafonológicas” (MOOJEN, 2003, p. 12).

Por conseguinte, esclareço que esta pesquisa baseia-se na relação de causalidade recíproca entre a metafonologia e o processo de aquisição da leitura e da escrita, defendida por Morais (1998), entre outros estudiosos. Esta visão, atualmente, tem alcançado um amplo consenso.

3 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Este trabalho tem por temática a consciência fonológica em alunos com dificuldades de aprendizagem (DA), por isso, faz-se necessária uma definição de ambos os conceitos. Neste capítulo procuro, com base nos referenciais teóricos por mim escolhidos e também, considerando as distintas abordagens que tangem as DA, delimitar este conceito base desta pesquisa.

A área das dificuldades de aprendizagem envolve profissionais de diversos âmbitos, tais como médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, pedagogos, entre outros. Diante disso, cada profissional contempla o conceito de DA na perspectiva de sua atuação, ocasionando uma multiplicidade de abordagens. Contudo, a procura por uma definição conceitual torna-se árdua.

Os primeiros estudos na área datam do século XIX, advindos das áreas médicas, agregavam os conceitos de “[...] anormalidade orgânica” (SCOZ apud GOLBERT; MOOJEN, 1996, p. 80) e patologia àqueles que não conseguiam acompanhar o ritmo da aprendizagem dos colegas. Porém, à medida que o pensamento evoluía, estudos advindos de outras áreas progrediram, questionando, principalmente, as distinções entre normalidade e patologia.

O progresso dos estudos contribuiu para esclarecer que, ao passo que algumas crianças apresentam transtornos de aprendizagem de ordem orgânica, outras podem apresentar manifestações advindas de fatores diversos que não sejam necessariamente orgânicos. Por isso, a etiologia dos fatores é tão importante, para que o sujeito tenha o diagnóstico correto e, com isso, um acompanhamento que atenda às suas necessidades.

Atualmente, entende-se que as dificuldades de aprendizagem

[...] podem ser descritas em termos de defasagens em processos percepto-motores e percepto-cognitivos, de nível simbólico, que dão origem a diferentes dificuldades: gnósico-práticas (de elaboração do esquema corporal, de organização espaço-temporal), de linguagem receptiva, interna e expressiva, nas suas formas oral e escrita, no uso de símbolos numéricos, no raciocínio em geral. (GOLBERT, apud MOOJEN, 1996, p. 98).

Para pensar em DA, é necessário que o potencial de inteligência do sujeito esteja preservado. O problema que envolve as questões referentes à aprendizagem escolar é causado por inúmeros fatores, podendo ser eles

biológicos, familiares, de ensino, individuais ou da tarefa, e quando sanados e/ou contornados, tende-se à estabilidade. Ainda com relação aos fatores, devemos considerar a inter-relação entre estes, pois “[...] não se pode atribuir relação linear de causa e efeito” (MOOJEN, 1996, p. 94).

As dificuldades de aprendizagens mais comuns são falta de atenção, na leitura e na escrita, na matemática, em processos de pensamento e nas atitudes de trabalho. Nesta pesquisa, abordo as dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita, especificamente.

Dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita, especificadamente, em consonância com uma visão integradora sobre as dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita, Sánchez (2004) apresenta os dois importantes desafios que devem ser superados para que se tenha êxito no processo de aquisição da leitura e da escrita. O mecânico refere-se ao reconhecimento das palavras, e o comunicativo agrega um caráter mais amplo para a função da leitura e da escrita, no que diz respeito à comunicação com os outros.

Além de desafiador, o processo em questão é lento e complexo, com isso, torna-se um campo fértil para o surgimento de dificuldades. Estas podem ser encontradas tanto em crianças com distúrbios específicos de aprendizagem, quando a origem dos problemas está ligada às condições internas do sujeito, à genética, por exemplo, quanto em crianças que apresentam dificuldades transitórias, na aquisição do processo de leitura e escrita e/ou no desenvolvimento (MOOJEN, 1996).

Com relação às dificuldades na leitura, estas podem se manifestar no processo de aquisição e também no desenvolvimento. Na fase inicial, de aquisição da leitura, destaca-se a função fundamental da consciência fonológica, que é uma habilidade cognitiva, “[...] a capacidade para pensar sobre os sons da língua” (MOOJEN, 1996, p. 100). Neste momento, os aprendizes têm de lidar com o reconhecimento das palavras, a decodificação. Este reconhecimento se dá de duas formas, pela via fonológica e pela via lexical. Conforme as palavras de Sanchez, esses modos “[...] poderiam refletir-se nas expressões *ler com o ouvido e ler com os olhos*” (2004, p. 92). Ou seja, o reconhecimento pela via fonológica se dá quando convertemos grafema em

fonema, como para ler a palavra *Uóxinton*. Já pela via lexical o reconhecimento da palavra e o acesso ao significado são processos que ocorrem concomitantemente (SANCHEZ, 2004). É válido esclarecer que um bom leitor precisa operar pelas duas vias, ainda que utilizamos a via fonológica para decodificar, geralmente, as palavras que não nos são familiares, ao contrário da via lexical, mais rápida.

A habilidade específica de reconhecimento das palavras envolve as letras e seus respectivos sons, uma relação bastante abstrata para algumas crianças que apresentam dificuldades. É necessário lembrar que, a consciência fonológica é pertencente “[...] ao domínio da metacognição, ou seja, do conhecimento de um sujeito sobre seus próprios processos e produtos cognitivos” (FREITAS, 2004, p. 179). Por isso, justifica-se a relevância deste estudo que, por meio de intervenção psicopedagógica, propõe-se a auxiliar os três sujeitos da pesquisa que não conseguem perceber essas relações, e conseqüentemente, ultrapassar essa barreira de obstáculos que se põe no processo de aquisição da leitura.

Na fase do desenvolvimento da leitura, as dificuldades manifestam-se, principalmente, quando o aluno não apresenta “[...] as habilidades requeridas” (MOOJEN, 1996, p. 101), dentre elas está a compreensão. O sujeito que não consegue compreender o que lê, seja porque sua leitura é muito pausada em função da dificuldade de decodificar o que está escrito, seja porque as trocas de letras são frequentes, entre outros aspectos, perde o interesse pela leitura. Outras vezes os obstáculos podem surgir por parte do professor, que lança mão de metodologias que não proporcionam uma prazerosa relação com as letras, textos e livros. E, também por parte da família, que pode estar vivendo uma situação complicada, gerando muita ansiedade no aprendiz.

Diante do exposto, friso o quanto é indispensável que se forme uma rede de apoio para o aluno, que a família tenha uma boa relação com a escola/professor, comunicando sempre que algum aspecto importante for percebido. É de extrema importância, também, que, se necessário, o aluno receba o quanto antes, um encaminhamento/atendimento adequado, a fim de evitar seu sofrimento e o agravamento das dificuldades, pois “[...] nos casos em

que a consciência fonológica está severa e persistentemente comprometida é que se pode pensar em dislexia” (MOOJEN, 1996, p. 102).

Com relação ao processo de aquisição da escrita, pode-se afirmar que este tem caráter abstrato, pois exige um esforço demasiado das crianças, devido às habilidades complexas exigidas, entre elas, gráfica, gramatical e ortográfica. Portanto, é necessário compreender que alguns erros cometidos pelos alunos são naturais, referentes ao lento processo de aquisição do código escrito, mas ao mesmo tempo, é preciso atenção com relação à frequência em que os erros aparecem, sua origem e escolaridade da criança.

Alguns erros são minimizados com o passar do tempo ou através do contato frequente com diferentes suportes textuais, por exemplo. Em contrapartida, como no caso das “[...] trocas entre consoantes surdas e sonoras, mesmo que ocorram com baixa incidência, devem ser cuidadosamente analisadas, pois não são consideradas evolutivas e podem indicar alterações auditivas e/ou proprioceptivas” (MOOJEN, 1996, p. 103).

4 PERCURSOS METODOLÓGICOS

A pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, a partir da qual busco verificar a influência de práticas sobre a percepção da estrutura sonora das palavras, ou de parte delas, no desenvolvimento da leitura e da escrita em alunos com dificuldades de aprendizagem.

O caráter qualitativo deste estudo deve-se ao “[...] contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, [...] através do trabalho intensivo de campo” (ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p. 11). Este se realizou através de sessões de intervenção com três alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública situada na zona leste de Porto Alegre.

Esta pesquisa configura-se um estudo de caso, pois contempla “[...] uma investigação sistemática de uma instância específica” (NISBETT; WATT, apud ANDRÉ, 1984, p. 51), em que o “[...] pesquisador procura descrever a experiência que ele está tendo no decorrer do estudo” (ANDRÉ, 1984, p. 52). A partir daí, as particularidades deste caso são apresentadas, provocando no leitor as “[...] generalizações naturalísticas” (ANDRÉ, 1984, p. 52), que acontecem quando este percebe que as especificidades desta pesquisa podem ser aplicáveis à sua realidade.

A escolha da escola deu-se por proximidade e acessibilidade. Desde o primeiro contato com a instituição de ensino em questão, tanto a coordenação pedagógica quanto a professora da turma, mostraram-se solícitas com o trabalho, bem como interessadas em buscar alternativas para auxiliar os estudantes com dificuldades de aprendizagem. A opção por realizar a pesquisa em uma turma de terceiro ano deve-se ao fato de este ser o último ano para a concretização da alfabetização, em concordância com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012).

Participaram deste estudo três alunos que frequentam uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede estadual situada na zona leste de Porto Alegre.

SUJEITOS DA PESQUISA².

A aluna 1 tem oito anos, segundo a professora a menina tem muita dificuldade na leitura e na escrita, devido a problemas na fala. Teve acompanhamento fonoaudiólogo durante um ano (dos cinco aos seis anos de idade). Ingressou na escola atual no início deste ano. Frequenta o Laboratório de Aprendizagem (é uma sala, dentro da escola, em que é desenvolvido um atendimento complementar, pela psicopedagoga da escola), no contra turno (manhã), duas vezes por semana.

O aluno 2 tem oito anos, estuda nesta escola desde o primeiro ano do ensino fundamental, de acordo com a professora da turma, e apresenta dificuldades na leitura e na escrita, leitura muito pausada, comprometendo a compreensão do texto, escrita com muita troca e omissão de letras. A professora reforça, também, o comportamento agitado e desatento do aluno. Este aspecto motivou seu encaminhamento para o Laboratório de Aprendizagem desde seu ingresso no colégio. Em decorrência a sua agitação e desatenção, o aluno toma medicação controlada, mas nas suas avaliações não consta nenhum laudo médico nem encaminhamentos. A professora do Laboratório de Aprendizagem, em parecer avaliativo, afirma a agitação do aluno, ainda que com poucos colegas, bem como sua ausência constante, sem justificativa dos responsáveis.

O aluno 3 tem oito anos e é estudante desta escola desde o primeiro ano do Ensino Fundamental. Realiza a leitura de forma pausada e com dificuldade nas questões de interpretação. No segundo ano foi encaminhado para o Laboratório de Aprendizagem, pelos mesmos motivos apresentados pela professora deste ano.

² O nome dos alunos envolvidos nesta pesquisa não será divulgado por questões éticas, sempre que me referir a eles utilizarei as nomeações, aluna 1, aluno 2 e aluno 3.

Segundo a professora da turma, apresenta na sua escrita, trocas e omissões de letras e produções escritas sem ideias, sem vivências (palavras da professora).

A indicação dos escolares foi realizada pela professora da turma, a partir do seu conhecimento sobre as habilidades e dificuldades dos alunos. Foram considerados, também, outros critérios de inclusão: assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos responsáveis (anexo A) e ausência de laudos médicos.

As ferramentas de análises são as intervenções psicopedagógicas, um conjunto de doze sessões de quarenta e cinco minutos, realizadas duas vezes por semana (quartas e sextas-feiras), na própria escola, na sala do Laboratório de Aprendizagens, durante o período de aula, com os três alunos de modo individual. A ação psicopedagógica foi composta por jogos e atividades, que visam o desenvolvimento da consciência fonológica.

O objetivo das duas primeiras sessões foi a avaliação inicial, tanto da hipótese de escrita, utilizando a testagem da Escrita do próprio nome e das quatro palavras e uma frase, de Ana Teberosky e Emília Ferreiro (testagem realizada para saber em qual hipótese de escrita encontram-se estes alunos). Foi avaliada também a consciência fonológica dos três sujeitos, com a aplicação do teste “Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial (CONFIAS)”, que se propõe

[...] avaliar a consciência fonológica de forma abrangente e sequencial. [...] propõem-se uma escala crescente de complexidade. A utilização deste teste possibilita a investigação das capacidades fonológicas, considerando a relação com as hipóteses de escrita elaboradas por Ferreiro e Teberosky (1991). (informações extraídas do caderno de aplicação de prova do CONFIAS).

O CONFIAS foi organizado por uma equipe de profissionais de diferentes áreas, sendo fonoaudiólogos, psicopedagogos, linguistas e psicóloga, a fim de elaborar um teste de avaliação da consciência fonológica para crianças brasileiras a partir de quatro anos de idade. A avaliação pode ser

utilizada para avaliar crianças não alfabetizadas, em processo de alfabetização, e ainda, no tratamento de dificuldades e/ou transtornos de aprendizagem.

O teste é composto por nove tarefas referentes ao nível da sílaba (total de 40 pontos) e sete ao nível do fonema (total de 30 pontos), sendo ambas as tarefas de síntese, segmentação, identificação, produção, exclusão e transposição silábica e fonêmica, a fim de possibilitar o acesso aos diferentes níveis que compõem a consciência fonológica. Os resultados obtidos com a utilização deste instrumento possibilitam uma análise quantitativa, a partir dos valores de referência, de acordo com o nível de hipótese de escrita que se encontra a criança, e ainda, qualitativa, que pode ser feita a partir do desenvolvimento que a criança apresenta para o profissional.

Os valores de referência para uma criança, cuja hipótese de escrita pré-silábica é de no mínimo 18 acertos e máximo de 29, para o nível da sílaba, já para o nível do fonema, 6 o mínimo e 10 o máximo. Para hipótese de escrita silábica, no nível da sílaba, mínimo de 23 e máximo de 32, nível do fonema, no mínimo 6, e no máximo 12. A hipótese silábico-alfabética deve obter um mínimo de 27 acertos e um máximo de 36 no nível da sílaba; no nível do fonema o mínimo é 12 e o máximo 18. No caso das crianças que se encontram na hipótese de escrita alfabética estima-se um mínimo de 31 acertos e máximo de 40, para o nível da sílaba, e mínimo de 15, máximo de 26 para o nível do fonema.

A avaliação inicial foi feita para mapear as dificuldades apresentadas pelos alunos, a fim de embasar a elaboração de um plano de ação adequado às necessidades específicas de cada um. Por fim, nas duas últimas sessões, com a reaplicação do teste CONFIAS e da testagem da Escrita do próprio nome e das quatro palavras e uma frase, foi possível analisar se as intervenções foram benéficas para esses alunos, auxiliando-os, de modo que pudessem avançar nas suas hipóteses, conseguindo alcançar êxito no processo de aquisição da leitura e escrita.

5 AÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

Neste subitem serão descritas as sessões de intervenção, seguidas das análises de aspectos relevantes.

Sessões 1 e 2

Atividade 1: Teste das quatro palavras e uma frase e do nome próprio. (Ferreiro; Teberosky, 1991).

Atividade 2: Aplicação do teste CONFIAS – primeira parte, referente ao nível da sílaba e a segunda, referente ao nível do fonema

Objetivos

Atividade 1 e 2: Investigar as capacidades fonológicas dos três alunos, considerando as hipóteses de escrita (Ferreiro; Teberosky, 1991), mapear suas dificuldades, para então elaborar um plano de intervenção adequado às necessidades de cada um.

Desenvolvimento

Atividade 1: Solicitar a escrita do próprio nome, de quatro palavras (monossílaba, dissílaba, trissílaba e polissílaba) e uma frase em que deve aparecer a palavra dissílaba, dentre as quatro ditadas anteriormente.

Atividade 2: Aplicar nove tarefas referentes ao nível das sílabas. Na sessão 2, aplicar sete tarefas do nível do fonema.

Aspectos relevantes

Na atividade 1 (Figura 2), com a aluna 1 foi possível identificar que esta apresenta escrita alfabética, porém, faz troca de pares mínimos (F/V; B/D; M/N); o aluno 2 (Figura 3), apresenta escrita alfabética, omissão das letras R e C e troca de letras (pares mínimos), e o aluno 3 (Figura 4), apresenta escrita alfabética, sem erros.

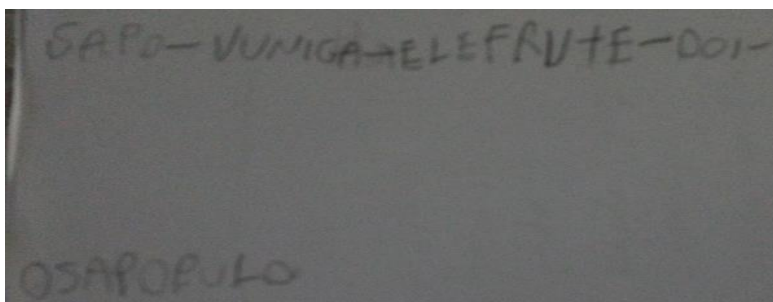


Figura 2 – Testagem com aluna 1.

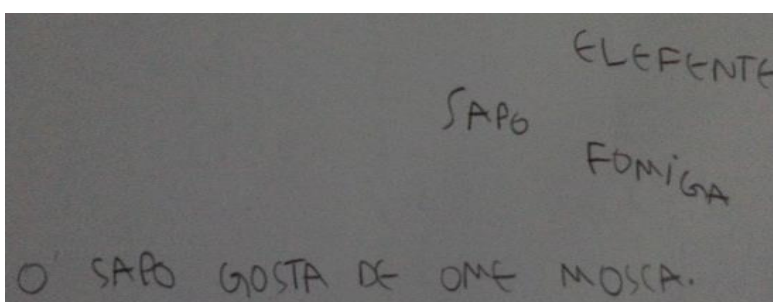


Figura 3 – Testagem com aluno 2.

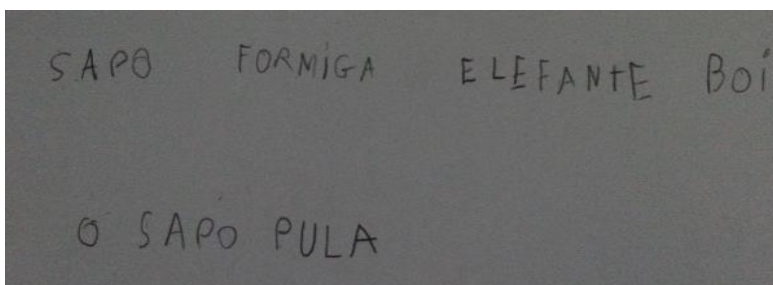


Figura 4 – Testagem com aluno 3.

Na atividade 2, após a aplicação do teste, foi possível verificar que a aluna 1 e o aluno 2 apresentaram um resultado inferior, no nível da sílaba, ao esperado para o nível alfabético, com um total de, respectivamente, 27 e 26 pontos, quando o mínimo esperado é de 31 pontos e o máximo 40. O aluno 3 também apresentou resultado inferior ao esperado para o nível alfabético, totalizando 34 pontos. Com relação ao nível do fonema, sendo a pontuação mínima de 15 e máxima de 26, os três alunos atingiram a pontuação mínima para o nível alfabético, tendo a aluna 1, total de 14 pontos, o aluno 2, 18 pontos e o aluno 3, 23 pontos.

O desempenho dos alunos evidencia que, ambos apresentam defasagem na consciência fonológica, e esse fato ganha ainda mais força, quando ponderamos que os valores de referência para acertos mínimos e máximos, de acordo com o nível de escrita, estão baseados no desempenho de alunos da educação infantil (o teste pode ser aplicado em crianças a partir de quatro anos) e primeira série. Considerando que os sujeitos da pesquisa estão no terceiro ano, esperava-se um desempenho superior aos valores máximos de acertos.

A aplicação do teste CONFIAS possibilitou, também, um mapeamento sobre as dificuldades de cada um dos sujeitos da pesquisa, viabilizando apontamentos para o planejamento das intervenções seguintes.

A aluna 1 fez a troca dos pares mínimos (B/P, F/V, G/J, M/N), apresentou dificuldades na identificação de rima, identificação da sílaba inicial e final e produção de rima. Esses aspectos foram observados, em especial, no desenvolvimento dos itens S3 (Figura 5), (troca dos pares mínimos e dificuldades para identificação da sílaba inicial, em que ela escolheu a palavra bigode para representar o mesmo som inicial da palavra pipoca), S4 (Figura 6) (identificação da sílaba final e identificação de rima, em que ela escolheu a palavra pão para rimar com flor e vestido para rimar com abelha) e S7 (Figura 7) (produção de rima, em que ela rimou **café** com **cafeleiro**, **rato** com **ratoeira** e **bola** com **lápis**).

Friso que para cada item são quatro pontos, sendo que nestes indicados como mais difíceis para a aluna 1, a pontuação foi de no máximo dois pontos.

S 3 – Identificação de sílaba inicial		
<p>“<i>Que desenho é este? (cobra). Agora eu vou dizer 3 palavras. Qual delas começa como cobra?</i>” Caso a criança não entenda, auxilie na identificação da sílaba inicial dos exemplos.</p> <p>Exemplos: cobra <i>copo</i> – time – loja garrafa foguete – <i>galinha</i> – caderno</p>	Desenhos	Alternativas
	<p>faca pipoca cabide cenoura</p>	<p><i>fada</i> – vaso – lata sapato – <i>piscina</i> – bigode bandeira – palito – <i>carroça</i> raposa – <i>semana</i> – chinelo</p>

Figura 5 – Item S3 do teste CONFIAS.

S 4 – Identificação de rima		
<p><i>“Que desenho é este? (mão) Eu vou dizer 3 palavras e quero que você me diga qual delas termina (ou rima) como mão.”</i></p> <p>Exemplos: mão sal – <i>cão</i> – luz aranha <i>montanha</i> – umbigo – carrinho</p>	Desenhos	Alternativas
	<p>flor martelo abelha coração</p>	<p>pão – <i>dor</i> – trem morango – tapete – <i>castelo</i> relógio – <i>orelha</i> – vestido armazém – carnaval – <i>injeção</i></p>

Figura 6 – Item S4 do CONFIAS.

S 7 – Produção de rima	
<p><i>“Que desenho é este? (chapéu) Que outra palavra termina (ou rima) como chapéu?”</i></p> <p>Exemplos: chapéu = céu, véu (dependendo da região, estarão corretas respostas como ‘hotel’, ‘pastel’). pente = quente, dente</p>	Desenhos
	<p>balão café rato bola</p>

Figura 7 – Item S7 do CONFIAS.

O aluno 2 obteve um desempenho bastante semelhante ao da aluna 1, e também apresentou, basicamente, as mesmas dificuldades que ela, como troca dos pares mínimos (B/P, F/V), identificação e produção de rima e transposição do fonema dado. Esses aspectos foram observados, em especial, no desenvolvimento dos itens S4, (identificação de rima, em que ele demonstrou não identificar a rima, escolhendo as palavras incorretas - sendo flor e trem, martelo e tapete, abelha e relógio) e S7 (produção de rima, em que ele escolheu as palavras incorretas para rimar, **balão** – **bolha**, **café** – **chave**, **rato** – **ratinho** e **bola** - **bolo**).

As intervenções subsequentes, com ambos os alunos (1 e 2), terão como objetivo principal a consciência silábica, o nível mais elementar da consciência fonológica, e concomitantemente, um investimento na consciência intrasilábica, também através de jogos, que explorarão as questões referentes às rimas.

As respostas do aluno 3 no teste apontaram dificuldades na consciência fonêmica, o nível mais complexo da metafonologia. Estas se concentraram na produção de rima e exclusão do fonema dado. Esses aspectos foram observados, em especial, no desenvolvimento dos itens S7, (produção de rima, escolheu incorretamente a palavra baleia para rimar com **balão**, **rabo** para rimar com **rato** e **roda** para rimar com **bola**) e F4 (Figura 8) (exclusão de fonema, em que ele respondeu que ao tirar o som do J da palavra **jaula**, ficaria **ula**, assim como ao excluir o som do V da palavra **vida**, resultaria em **da** e **peça** sem o som do P fica **pé**).

F 4 – Exclusão	
<p>“Se eu tirar o som [ʃ] de ‘chama’ fica?” (ama) “Se eu tirar o som [r] da palavra ‘barba’ fica?” (baba)</p> <p>Exemplos: som [ʃ] de chama = ama som [r] de barba = baba</p>	<p>Palavras-alvo</p> <p>som [r] de mar som [ʒ] de jaula som [v] de vida som [s] de pasta som [a] de peça som [u] de viúva</p>

Figura 8 – Item F4 do CONFIAS.

Sessão 3

Atividade 1 (alunos 1 e 2): Álbum dos sons das letras (anexo B) - atividade retirada do capítulo 9, intitulado “Método de trabalho para conversor grafema/fonema” do livro da Sônia Moojen “A escrita ortográfica na escola e na clínica”.

Atividade 2: Bingo dos Sons Iniciais (anexo C) - atividade baseada nos jogos de alfabetização do PNAIC.

Atividade 3 (aluno 3): Palavra dentro de palavra (anexo D) - atividade baseada nos jogos de alfabetização do PNAIC.

Atividade 4 (aluno 3): Escrita espontânea (anexo E).

Objetivo

Atividade 1: Enfatizar o som das letras. Esta atividade foi escolhida para iniciar as intervenções com os alunos 1 e 2, devido à necessidade, apontada nas

sessões 1 e 2, de exploração dos níveis mais elementares da consciência fonológica, enfatizando o som das letras.

Atividade 2: Compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras que podemos pronunciar separadamente; comparar palavras quanto às semelhanças sonoras (nas sílabas iniciais); perceber que palavras diferentes possuem partes sonoras iguais; identificar a sílaba como unidade fonológica, desenvolver a consciência fonológica, por meio da exploração dos sons das sílabas iniciais das palavras (aliteração) (informações extraídas do documento do PNAIC).

Atividade 3: Perceber que palavras diferentes possuem partes sonoras iguais; compreender que uma sequência de sons que constitui uma palavra pode estar contida em outras palavras; segmentar palavras identificando partes que constituem outras palavras.

Atividade 4: Perceber a escrita do aluno, suas hipóteses, aspectos relevantes que considera para essa atividade.

Desenvolvimento

Atividade 1: Explorar as letras A, B e C. Cada letra em uma folha, em ordem alfabética, representando com uma ilustração seu som, contínuo ou descontínuo. As ilustrações da aluna 1 foram sugeridas por mim, sendo um avião para o som contínuo e um tambor para o som descontínuo, e as do aluno 2 escolhidas por ele, sendo o desenho de uma régua para o som contínuo e um tambor para o som descontínuo. Na parte inferior da folha, foram registradas as representações do grafema (maiúscula, minúscula, de imprensa, cursiva). E ainda, palavras ora sugeridas por mim, ora pelos aprendizes.

Atividade 2: Sortear uma ficha do saco de palavras, e em seguida anunciar essa palavra, após, o jogador que tem em sua cartela uma figura que começa com a mesma sílaba inicial da palavra sorteada, marca um ponto. Aquele que completar a cartela primeiro vence o jogo.

Atividade 3: Distribuir igualmente as 12 fichas de cor vermelha entre os jogadores. As fichas de cor azul ficam em um monte, viradas para baixo, no centro da mesa. O primeiro jogador desvira uma ficha do monte e verifica entre as suas fichas vermelhas, se alguma delas apresenta “A palavra dentro da palavra” da ficha azul que foi desvirada. Quando o par é encontrado, o jogador ganha um ponto. Quando nenhuma das suas fichas vermelhas tem “A palavra dentro da palavra” que foi desvirada ou o jogador não percebe que forma o par, esta ficha é colocada no final do monte, e o jogo continua. O vencedor é aquele que se livra das fichas primeiro.

Atividade 4: Sistematizar, no final da sessão, com a escrita de uma frase com duas palavras do jogo “Palavra dentro de palavra”.

Aspectos relevantes

Na atividade 1, ambos os alunos compreenderam bem a proposta e sugeriram palavras que apresentavam o som exatamente como eu havia pedido, como por exemplo a palavra *anel*, para representar o som nasal da letra A, quando esta é precedida pelas consoantes M e N.

Na atividade 2, os dois alunos gostaram bastante do jogo, e demonstraram muito entusiasmo quando ganharam. No início da partida percebi que ambos demoravam mais para associar a sílaba inicial da palavra sorteada com as figuras da cartela, mas à medida que o jogo evoluía, foram fazendo as associações mais rapidamente, inclusive me ajudavam a descobrir se a palavra sorteada estava na minha cartela.

A atividade 3, foi bastante produtiva, pois consegui perceber algumas dificuldades do aluno 3, como quando não se deu conta de que a palavra **palha** era a palavra que estava dentro de **palhaço**, bem como **dado** dentro de **soldado**. Em contrapartida, conseguiu identificar outras, tais como **cola** dentro de **escola**. E ainda, por fim, disse-me quais letras era preciso tirar para que fosse possível descobrir qual era a palavra que tinha dentro da palavra.

Na atividade 4, escrita espontânea, o aluno escolheu as palavras **faca** e **vaca** e elaborou duas frases com estas palavras. Escreveu sem dificuldades e corretamente.

Sessão 4

Atividade 1 (alunos 1 e 2): Continuação da confecção do álbum dos sons das letras.

Atividade 2 (alunos 1 e 2): Trinca Mágica (Anexo F) - atividade baseada nos jogos de alfabetização do PNAIC.

Atividade 3 (aluna 1): Escrita espontânea de uma frase com três palavras do jogo Trinca Mágica (Anexo G).

Atividade 4 (aluno 3): Exclusão de fonema (atividade originada a partir de uma adaptação do item F4 do CONFIAS).

Atividade 5 (aluno 3): Jogo de Forca (Anexo H).

Objetivo

Atividade 2: Compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras; perceber que palavras diferentes podem possuir partes sonoras iguais, na sílaba medial também; comparar palavras quanto às semelhanças sonoras.

Atividade 3: Compreender que uma palavra é constituída por uma sequência de sons e que esta pode ser modificada originando outra palavra; desenvolvimento da consciência fonêmica.

Atividade 4: Explorar a escrita espontânea; compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras; perceber que palavras diferentes podem possuir partes sonoras iguais, no final; desenvolver a consciência fonológica, por meio da exploração de rimas; comparar palavras quanto às semelhanças sonoras.

Atividade 5: Fazer a produção de escrita espontânea.

Desenvolvimento

Atividade 1: Explorar as letras D, E e F, do mesmo modo da sessão anterior.

Atividade 2: 24 cartas com figuras (8 trincas de cartas contendo figuras de palavras que tem a mesma sílaba medial). Cada jogador recebe 3 cartas e o restante delas ficou em um monte, no centro da mesa, com a face voltada para baixo. O primeiro jogador inicia, pegando uma carta e descartando outra. O jogador seguinte decide se pega a carta do monte ou a carta deixada pelo jogador anterior. No caso de fazer essa última opção, só pode retirar a última carta jogada no morto e não as que estão abaixo dela, no monte. O jogo prossegue até que um dos jogadores faça uma trinca com 3 cartas de figuras, cujos nomes possuem a mesma sílaba medial.

Atividade 3: Sistematizar, no final da sessão, com a escrita de uma frase utilizando três palavras do jogo Trinca Mágica.

Atividade 4: Ler uma palavra e perguntar que outra palavra originará com a exclusão de um fonema, como a palavra **luva**, excluindo o som [L], fica **uva**.

Atividade 5: Sistematizar com o jogo de forca, em que, primeiramente, o aluno precisa descobrir qual palavra eu pensei, sugerindo letras até que a palavra fique completa, e posteriormente, o aluno pensa em uma palavra e eu preciso adivinhar que palavra é essa.

Aspectos relevantes

Na atividade 1, tanto a aluna 1, quanto o aluno 2, compreenderam bem a proposta, mas apresentaram um pouco de dificuldade para me sugerir palavras que apresentavam o som exatamente como eu havia pedido, como por exemplo, palavras com **e**, som de **ê** (elefante/dente) e com som de **é** (janela/panela), então precisei sugerir estas palavras e reforçar a diferença dos sons que a letra **e** pode apresentar.

Na atividade 2, os alunos 1 e 2 gostaram bastante do jogo e conseguiram completar a Trinca Mágica. A aluna 1 fez a trinca com as

palavras: **gravata –avatar – cavalo** e o aluno 2, com as palavras: **camelo – câmara – vermelho**.

Na atividade 3, em seguida do término do jogo, solicitei que a aluna 1 que escrevesse uma frase com as palavras da Trinca. Neste momento, ela demonstrou bastante dificuldade na escrita, principalmente quanto ao som das letras, com isso, muitas vezes ficava em dúvida sobre quais letras deveria usar para escrever o que desejava.

Na atividade 4, de modo geral, o aluno 3 conseguiu compreender a atividade e realizá-la com sucesso, porém foi possível perceber uma dificuldade mais específica na exclusão do fonema [L], pois as palavras **luva** e **laço** foram as únicas que ele errou.

Na atividade 5, o aluno demonstrou bastante entusiasmo com a proposta, sugeria letras que de fato poderiam ser, ou seja, que formariam uma palavra, como para adivinhar a palavra **luva**, depois de acertar as letras **a** e **u**, ele sugeriu as letras **j** e **b**, que formariam a palavra **juba**. É notável, a partir disso, sua compreensão sobre a proposta e suas hipóteses de escrita a partir das letras que já tinha acertado. Outro aspecto relevante é que as primeiras letras que ele dizia eram sempre as vogais.

Sessão 5

Atividade 1 (alunos 1 e 2): Continuação do Álbum dos sons das letras.

Atividade 2 (alunos 1 e 2): Jogo da Trilha das letras – atividade retirada do texto “Repensando a intervenção individualizada no processo de alfabetização a partir de pesquisas sobre consciência fonológica” de Costa e Alfonsin (2004/2005).

Atividade 3 (alunos 1, 2 e 3): Rimanó (Anexo I)

Atividade 4 (aluno 3): Síntese de fonema – atividade elaborada a partir de uma adaptação do item F5 do CONFIAS.

Objetivo

Atividade 2: Explorar o som das letras, reconhecimento das mesmas, ampliar o repertório de palavras.

Atividade 3: Comparar palavras quanto às semelhanças sonoras; perceber que palavras diferentes possuem partes sonoras iguais, no final; desenvolver a consciência fonológica, por meio da exploração de rimas.

Atividade 4: Desenvolver o nível mais complexo da consciência fonológica (consciência fonêmica) com a percepção dos sons das letras. As palavras são formadas por uma sequência de sons.

Desenvolvimento

Atividade 1: Explorar as letras G, H e I.

Atividade 2: Iniciar a partida com o jogador lançando o dado e avançando o número de casas que saiu no dado, assim quando chegar numa casa deve dizer o nome da letra, bem como uma palavra que inicia com a mesma letra. Assim, sucessivamente. Porém, o jogador que não souber o nome da letra ou uma palavra que inicie com esta letra, não avança.

Atividade 3: Combinar as cartas, rimando as palavras.

Atividade 4: Pronunciar os sons, e o aluno deve dizer a palavra que forma, em seguida, ele diz os sons e eu descubro a palavra que o conjunto desses sons pode formar.

Aspectos relevantes

Na atividade 1, as letras exploradas foram G, H e I. O aluno 2 chegou na sala em que são realizadas as intervenções anunciando que já havia pensado numa palavra que iniciava com a letra **h**, quando fossem trabalhar com esta letra. A partir disso, percebo o quanto este aluno está se envolvendo com as atividades propostas, e ainda, como as intervenções estão sendo pertinentes ao ponto de mobilizar sua atenção até mesmo quando não está na sessão.

A aluna 1, quando estávamos explorando a letra **i**, lembrou que na placa do banheiro está escrito a palavra banheiro e que esta possui as letras **nh**, que eu havia dito enquanto abordávamos os sons da letra **h** quando este está junto das letras **l** e **n**, demonstrando o quanto está atenta aos sons das letras, observando seu entorno, as letras e palavras que estão presentes no seu cotidiano, por exemplo.

O jogo Trilha das Letras (atividade 2) foi uma boa oportunidade para provocar os alunos a fim de que pensassem em palavras que iniciavam com a letra indicada na casa em que estavam. O aluno 2 ficou muito feliz por ter me vencido no jogo, disse todas as palavras correspondentes às letras das casas que passou, corretamente e com facilidade, já a aluna 1 apresentou dificuldade com a letra **j**, em função da troca dos pares mínimos **j/g**. De modo geral, ambos os alunos gostaram desta atividade e se beneficiaram dela, ampliando seu repertório de palavras.

Na atividade 3, todos os alunos jogaram o Rimanó no final da sessão, mas cada um demonstrou dificuldades e facilidades específicas. Por exemplo, a aluna 1, sabe que é mais fácil fazer a leitura das imagens do que das palavras, com isso, percebi que ela tentava adivinhar o que estava escrito através da ilustração, porém em algumas cartelas do jogo haviam desenhos que poderiam ter mais de um significado e que para saber era preciso ler a palavra, como no caso da figura de uma planta, que possibilitava diferentes significados, em especial para esta aluna ela denominou **mato**, mas estava escrito **capim**. Por isso, o jogo apresentou algumas dificuldades para ela.

Os alunos 2 e 3 conseguiam fazer a leitura das palavras com facilidade, porém suas dificuldades concentravam-se em compreender a definição de rima, pois estes acreditavam que para rimar era preciso ter apenas a última letra da palavra em comum, como por exemplo, ao tentar rimar as palavras **cavalo** e **rato**. A partir dessa hipótese apresentada pelos dois, penso o quanto é abstrato o entendimento da rima, pois é uma unidade intrasilábica, ou seja, menor que a sílaba e maior que o fonema, causando dificuldade para os alunos.

Na atividade 4, ditei os sons das palavras **chuva**, **mágica**, **luva**, **casa**, **chá**, **sopa** e **mola** e ele me ditou **palito**, **macaco**, **vaca**, **bola** e **três**. As palavras **chuva** e **chá** não apresentaram dificuldades para o aluno 3, pois ele conseguiu ouvir os sons e perceber que letras apresentavam estes sons, e ainda, formar a palavra. Em contrapartida, as palavras **mapa** (disse mágica), **casa** (disse casca), **sopa** (disse cipa) e **mola** (disse uoa) foram mais complicadas, impedindo que ele descobrisse as palavras corretamente. Com isso, percebo que os fonemas [M], [L], [S] e [P] são, para este aluno, os mais difíceis de associar o som a letra. Já no momento em que ele precisava dizer os sons e eu identificar que palavra formava, ele demonstrou sua dificuldade em pronunciar os sons e não o nome das letras, o que é natural, pois a unidade do fonema é bastante abstrata, sendo o último nível da metafonologia.

Sessões 6

Atividade 1 (alunos 1 e 2): Continuação do Álbum dos sons das letras.

Atividade 2 (alunos 1 e 2): Competição de letras

Atividade 3 (alunos 1 e 2): Jogo STOP

Atividade 4 (aluno 3): Jogo STOP (Anexo J)

Atividade 5 (aluno 3): Jogo do PARE – atividade retirada do texto “Repensando a intervenção individualizada no processo de alfabetização a partir de pesquisas sobre consciência fonológica”. De Costa e Alfonsin (2004/2005).

Objetivo

Atividade 2: Explorar o som das letras, reconhecimento das mesmas, leitura de palavras.

Atividade 3: Explorar o som das letras, reconhecimentos das mesmas, leitura de palavras, ampliação do vocabulário, desenvolver a escrita das palavras.

Atividade 4: Desenvolver o nível mais complexo da consciência fonológica (consciência fonêmica), leitura de palavras, ampliação do vocabulário.

Desenvolvimento

Atividade 1: Explorar as letras J, L e M.

Atividade 2: Sortear uma letra móvel, enquanto cada aluno tem em mãos um livro de histórias, dentro de um saco, abrir o livro em uma página qualquer, então, todos devem encontrar o maior número de palavras com a letra sorteada. Assim, sucessivamente. Vence aquele que encontrar mais palavras.

Atividade 3: Criar categorias, como nome, comida e animal, em seguida sortear uma letra. Os jogadores têm cinco minutos para escrever uma palavra que começa com a letra sorteada, em cada categoria. Aquele que completar todas as categorias primeiro diz STOP.

Atividade 4: Sortear uma palavra de dentro de um saco e ler, caso não conseguir pode pedir ajuda. Quando a palavra sorteada for PARE, o jogador deve colocar a palavra de volta no saco e passar a vez para o outro jogador. Quando todas as palavras forem lidas, cada jogador conta suas cartas e vence aquele que obtiver o maior número.

Aspectos relevantes

Na atividade 1, as letras exploradas foram J, L e M. Para a escrita da palavra **jogo**, como sugestão da própria aluna 1 para palavras com **j**, ela escreveu **joco**, fazendo a troca dos pares mínimos (**c/g**). E, também para a escrita de **mundo**, conforme a mesma havia sugerido, escreveu **munto**, fazendo a troca do **d** por **t**, que são letras com sons parecidos. Com o aluno 2 a atividade desenvolveu-se muito bem, sugeriu palavras e escreveu todas corretamente, inclusive na escrita da palavra **melão** ele reforçou que não podia esquecer o acento necessário para fazer o som de **ão**.

A atividade 2, desenvolveu-se de modo positivo, tanto a aluna 1 quanto o aluno 2, encontraram diversas palavras e gostaram bastante do jogo, querendo que a letra sorteada fosse uma letra mais fácil para encontrar mais palavras.

No jogo STOP, atividade 3, realizei a escrita das palavras que eles sugeriram. A aluna 1 achou muito fácil sugerir palavras quando a letra **a** foi sorteada, mostrou-se contente com os acertos, porém para a escrita do nome **Fábio**, ela escreveu **Fadio**, evidenciando sua dificuldade perceptiva (**b/d**). Nesta brincadeira, o aluno 2 demonstrou bastante impaciência, não conseguindo concentrar-se, com isso acabou cometendo pequenos erros na escrita de palavras que ele já domina, como na escrita de **elefante**, escrevendo **elefãonte**. Diante disso, não insisti muito com a atividade.

Na atividade 4 o aluno 3 escreveu as palavras. Teve um ótimo desempenho, escrevendo todas as palavras corretamente e interessando-se em pensar em outras palavras, além daquelas que já havia escrito.

Na atividade 5, ao iniciar a sessão, fui surpreendida pelo aluno 3 quando anunciou que havia criado um jogo. Fiquei muito curiosa e pedi que ele me explicasse sobre o funcionamento do jogo, ele então me explicou que o jogo se chamava Jogo da Torneira, e era preciso adivinhar as letras que compunham a palavra que ele havia pensado, mas a cada letra errada caía uma gota de água da torneira, até que o recipiente enchesse completamente. Diante disso, percebi o quanto as propostas das sessões estão mobilizando este aluno, fazendo ele se sentir capaz de criar um jogo que envolvesse as letras e palavras.

Depois de jogarmos o jogo da torneira, realizamos as propostas do dia. Foi tão proveitoso que proporcionou outra atividade subsequente. O aluno 3 fez a leitura de todas as palavras, sem dificuldade, com isso, sugeri que ele escolhesse algumas palavras para que nós pudéssemos elaborar um pequeno texto. Diante disso, ele selecionou algumas palavras e escreveu algumas frases. Quando ele terminou a escrita, sugeri novamente, juntarmos as frases para a elaboração de um pequeno texto, ele disse que achava mais difícil, então propus que na próxima sessão fizéssemos a escrita do texto.

Sessões 7

Atividade 1 (alunos 1 e 2): Continuação do Álbum dos sons das letras

Atividade 2 (alunos 1 e 2): Caça Rima (Anexo K) – atividade retirada do PNAIC.

Atividade 3 (aluna 1): Escrita de uma lista de palavras (Anexo L).

Atividade 4 (aluno 3): Leitura do livro “Duas dúzias de coisinhas à toa que deixam a gente feliz”, de Gustavo Roth (2000) .

Atividade 5 (aluno 3): Escrita de frases para compor o livro, sobre coisas que deixam o aluno 3 feliz (Anexo M)

Objetivo

Atividade 2: Compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras, perceber que palavras diferentes podem possuir partes sonoras iguais, no final, desenvolver a consciência fonológica, por meio da exploração de rimas e comparar palavras quanto às semelhanças sonoras.

Atividade 3: Explorar o som das letras, reconhecimentos das mesmas, leitura de palavras, ampliação do vocabulário, desenvolver a escrita das palavras.

Atividade 4: Desenvolver o nível mais complexo da consciência fonológica (consciência fonêmica), leitura de palavras, ampliação do vocabulário.

Atividade 5: Idem atividade 3, e ainda, fomentar ideias para a escrita de um livro.

Desenvolvimento

Atividade 1: Explorar as letras N, O e P.

Atividade 2: Distribuir para cada jogador uma cartela e fichas com palavras. Dado o sinal de início do jogo, cada jogador deve localizar, o mais rápido possível, na sua cartela, as fichas com palavras que rimam com as figuras da sua cartela. Cada ficha deve ser colocada em cima da figura correspondente na cartela. O jogo é finalizado quando o primeiro jogador encontrar o par de

todas as fichas que recebeu. Em seguida, verificam-se quantas fichas foram colocadas corretamente por cada jogador.

Atividade 3: Solicitar, ao final do jogo Caça Rima, que a aluna 1 escreva uma lista com outras palavras que podem rimar com algumas figuras da cartela dela.

Atividade 4: Realizar a leitura do livro para o aluno 3, em seguida, fazer algumas inferências sobre as ilustrações do livro, frases, depois ler juntos a história novamente.

Atividade 5: Escrever algumas frases sobre o que deixa o aluno 3 feliz, a fim de instigá-lo a pensar sobre a escrita de um livro, ampliando seu repertório de palavras e explorando ideias.

Aspectos relevantes

Na atividade 1, as letras exploradas foram N, O e P. A aluna 1 sugeriu várias palavras para as letras indicadas e escreveu a maioria delas corretamente, apenas apresentou dificuldade com a escrita de **jogo** (para **o** com som de **ô**), na qual precisou refletir mais e recorrer ao alfabeto das letras que já havíamos trabalhado, para se dar conta que é a letra **g** que faz o som de **gã**, e também na escrita de **prato**, que escreveu **pratro**, no caso, uma hipercorreção do som do **r**.

A atividade 2 desenvolveu-se de modo positivo, a aluna 1 mostrou-se bastante entusiasmada ao encontrar várias palavras que continham em sua cartela, somente em algumas palavras ela considerou a rima como a última letra da palavra e não a sílaba final inteira, neste caso, pode-se pensar que a rima é maior que o fonema e menor que a sílaba, por isso lhe causou dificuldade. Algumas palavras que rimaram: **pilha/ilha**; **orelha/velha**; **casa/asa**.

Na atividade 3, ao término do jogo, sugeri a escrita de uma lista com outras palavras que rimavam com as figuras da sua cartela, esta atividade exigiu mais esforço da aluna 1, com relação a escrita das palavras, pois

conseguiu sugerir palavras que rimassem, demonstrando sua compreensão sobre este aspecto. Na escrita de **papagaio**, ela escreveu **papagano** (pois como sua fala é prejudicada, pronuncia **papaganho**). A escrita dessa palavra foi bem difícil, até que ela conseguiu pronunciar corretamente e assim a escrita também fluiu melhor.

As atividades 4 e 5, foram desenvolvidas de modo bastante prazeroso, pois consegui que o aluno 3 deixasse sua timidez um pouco de lado e se soltasse mais, conversando, expondo suas ideias através da escrita das frases sobre o que gosta de fazer e lhe deixa feliz. Conseguimos escrever doze frases e com isso, passei a conhecer melhor este aluno. Ele ficou empolgado com a sua produção. Também atentei para os elementos que compõem um livro, tais como: capa, título, informações sobre o autor, ilustrações e a escrita.

A partir da leitura realizada pelo aluno, em voz alta, foi possível perceber que a sua leitura é predominantemente pela via lexical, apenas para algumas palavras que não lhe são tão familiares, ele utiliza a via fonológica.

Sessões 8

Atividade 1 (alunos 1 e 2): Continuação do Álbum dos sons das letras

Atividade 2 (alunos 1 e 2): Palavra que não combina.

Atividade 3 (aluno 3): Leitura do livro “Duas dúzias de coisinhas à toa que deixam a gente feliz”, de Gustavo Roth (2000) e continuação da produção do livro.

Objetivo

Atividade 2: Compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras, perceber que palavras diferentes podem possuir partes sonoras iguais, no início também, desenvolver a consciência fonológica, comparar palavras quanto às semelhanças sonoras.

Atividade3: Idem ao item da sessão anterior.

Desenvolvimento

Atividade 1: Explorar as letras Q, R e S.

Atividade 2: Distribuir para cada jogador três cartelas com palavras, sendo que duas iniciam com a mesma letra/som. O objetivo é descobrir que palavra não tem o mesmo som inicial. Ex. **c**asa, **b**ola e **c**ola. Pensar em outras palavras com o mesmo som inicial das apresentadas. As palavras escolhidas foram aquelas que ao longo das sessões anteriores apresentaram dificuldades para os alunos.

Atividade 3: Fazer a leitura do texto, novamente, bem como das frases escritas na sessão anterior, em seguida rimar as frases escritas.

Aspectos relevantes

Percebi na atividade 1, que os alunos 1 e 2 estão mais atentos aos sons das letras, já não dizem mais o nome das letras quando pergunto o som que elas fazem, como por exemplo quando questionei o aluno 2 sobre o som da letra **q**, então ele logo respondeu [Q], [Q], [Q], emitindo o som da letra conforme as batidas do tambor (nossa representação para um som descontínuo). Com isso, percebo que os alunos estão mais perceptivos para o som das letras, o que facilita na escolha das letras para a escrita das palavras. Quando chegamos na letra **s**, fui surpreendida pela aluna 1, pois perguntei qual palavra poderíamos colocar para representar o **s** com som de **z**, ela então sugeriu a palavra **casa**, lembrando que a letra **s** quando está entre duas vogais, tem som de **z**. Essas colocações me fazem perceber o quanto estão se beneficiando com esta atividade.

Na atividade 2, durante a leitura das palavras do jogo, percebi o uso predominantemente da via fonológica, enquanto o esperado, para palavras já conhecidas por ambos os alunos, era a predominância da via lexical. Este aspecto foi percebido, com mais frequência na aluna 1, na leitura das palavras **boneca** (lia **bonêca**) e **bigode** (lia **bigôde**), por exemplo.

Na atividade 3, o aluno 3 demonstrou grande satisfação com a escrita do próprio livro. Está mais desenvolvido, expondo suas ideias, permitindo que eu o

conheça melhor a partir do que me conta sobre o que gosta de fazer, o que lhe deixa feliz. A escrita e confecção do livro tem sido um momento muito agradável e de aprendizado, pois ao passo que trocamos ideias e conversamos, também aproveito para fazer com que ele reflita sobre o som das palavras, sobre a rima, os elementos necessários para a escrita de um livro, entre outros aspectos.

Na escrita das frases o aluno 3 demonstrou que compreendeu que para rimar as palavras é preciso prestar atenção no seu som final. Pensamos juntos sobre como seria possível rimar as frases que ele havia escrito primeiramente. Palavras que o aluno 3 rimou: **cola** e **escola**, **papel** e **cola**, **avião** e **feijão**, **vermelhão** e **multiplicação**.

Sessões 9

Atividade 1 (alunos 1 e 2): Continuação do Álbum dos sons das letras

Atividade 2 (aluna 1): Escrever uma palavra – atividade adaptada do livro da Sônia Moojen “Escrita ortográfica na escola e na clínica”. (Anexo N)

Atividade 3 (aluno 2): Estratégias de compreensão leitora

Atividade 4 (aluno 3): Continuação da produção do livro (passando à limpo e ilustrações).

Objetivo

Atividade 2: Auxiliar a aluna 1 na escrita das palavras, percepção do sons das letras que compõem as palavras.

Atividade 3: Auxiliar o aluno 2 nas questões de interpretação de textos, de acordo com as queixas apresentadas pela professora da turma.

Desenvolvimento

Atividade 1: Explorar as letras T, U e V.

Atividade 2: Propor a Escrita de uma palavra – retirada do livro “A escrita ortográfica na escola e na clínica” de Sônia Moojen. Cap 9, pg 148. (Figura 9).

Atividades	Exemplos
a) Escuta a palavra oral	/estrela/
b) Divide a palavra em golpes de voz	/es/ ... /tre/... /la/
c) Conta o número de golpes de voz	Três golpes
d) Desenha quadrados correspondentes aos números de golpes	□ □ □
e) Conta o número de sons da cada sílaba (apoiando-se na estrutura gráfica)	/es/ dois sons /tre/ três sons /la/ dois sons
f) Divide cada quadrado segundo o número de sons	
g) Articula com clareza cada uma das sílabas	/eeess.../ /tttrrrreee/ /llaaa/
h) Uma vez articulada cada sílaba, escreve os grafemas correspondentes dentro dos quadrados.	

Figura 9 – Escrita de uma palavra.

Atividade 3: Utilizar a estratégia de questionar que funciona da seguinte forma, primeiramente realizar a leitura do primeiro parágrafo do texto A mochila da Camila, autoria de Gládis Maria Ferrão Barcellos, em seguida fazer algumas perguntas sobre a parte lida, tais como o quê? De quem? Por quê? Como?. Após, pedir que o aluno 2 releia o parágrafo a fim de encontrar as respostas corretas. Quando não conseguir, voltar a leitura desde o início e sublinhar as respostas de cada pergunta.

Atividade 4: Continuar com a produção do livro, a partir da escrita das frases e ilustrações.

Aspectos relevantes

Com a atividade 1, é notável o avanço gradativo dos alunos 1 e 2 na atividade do Álbum dos sons das letras. A aluna 1, por exemplo, na letra T, disse rapidamente palavras que iniciam com a letra em questão, o que não acontecia nas sessões iniciais, em que ela dispndia de bastante tempo para pensar no som da letra e quais palavras iniciavam com a mesma. Para a escrita da palavra **unha** chamou minha atenção lembrando que era preciso usar as letras **u-n-h-a** para fazer o som **nha**, evidenciando o quanto está progredindo e se beneficiando com esta atividade. Para o som da letra **v**, também me surpreendeu, pois na maioria das vezes faz a troca de **v/f**, e neste momento pronunciou corretamente o som [V]. O aluno 2 também tem

demonstrado grande progresso, bem como mais atenção para o som das letras.

Planejei a atividade 2 para desenvolver com a aluna 1, devido sua dificuldade demonstrada no decorrer das sessões para a escrita das palavras. Com isso, sugeri a escrita das **palavras estrela, porta, pipoca, bicicleta, bigode, rato, lua, cachorro e bico**. Escolhi estas palavras, pois foram as que mais apresentaram dificuldades para a aluna até o presente momento.

As palavras **estrela** e **bigode** foram as que mais suscitaram dificuldades. Para a escrita de estrela, como está bastante atenta ao som de cada letra quando vai escrever, ela diz o som em voz alta e grafa a letra (exemplo: **e, ê** – escreve a letra **e**, depois, **s**, faz o som do **s**, grafa, letra **t**, faz o som do **t** e escreve **te**, depois fez a escrita do **r**, então ficou **esterla**). **Bigode** (escreveu **picote**), evidenciando sua dificuldade com as trocas dos pares mínimos **p/b, g/c, d/t**.

No decorrer da atividade 3, pude perceber o quanto a desatenção é um fator determinante para o desempenho do aluno 2 nas questões de interpretação de texto. Depois da primeira leitura do primeiro parágrafo, feita por mim, o aluno só conseguiu responder uma das minhas perguntas. Após a segunda leitura, em que ele realizou, percebi um avanço, conseguiu prestar mais atenção e captar mais elementos que lhe auxiliaram nas respostas. Nesse momento, percebi uma leitura com predomínio da via lexical, utilizando a via fonológica apenas para algumas palavras, tais como, por exemplo, esconderijo e bordado.

Nesta sessão, o aluno 2 demonstrou bastante desconforto com atividades de interpretação, angústia por não conseguir responder as perguntas e muito esforço para tentar lembrar o maior número possível de aspectos do texto. A partir dessas características que o aluno apresentou durante a atividade e lembrando que a professora da turma reclamou do seu desempenho na interpretação de textos, muitas hipóteses podem ser levantadas, mas a que mais me instiga é que, talvez, a professora não esteja realizando um trabalho que vá ao encontro das dificuldades apresentadas pelo

aluno, e sim propostas que vão de encontro, que amedrontam ao invés de auxiliá-lo.

Na atividade 4, o aluno 3 continuou passando à limpo a escrita das frases para o livro, bem como a realização das ilustrações. Tem se mostrado muito feliz e orgulhoso da sua própria produção. Sua escrita apresenta pequenos erros que são naturais do processo de alfabetização.

Sessões 10

Atividade 1 (alunos 1 e 2): Término do Álbum dos sons das letras

Atividade 2 (aluna 1): Memória do computador

Atividade 3 (aluno 2): Estratégias de compreensão leitora

Atividade 4 (aluno 3): Finalização do livro (Anexo O).

Objetivo

Atividade 2, 3 e 4: Possuem os mesmo objetivos da sessão anterior, pois é a continuação das atividades.

Desenvolvimento

Atividade 1: Explorar as letras X e Z.

Atividade 2: Escrever uma palavra, tapar e pedir para a aluna 1 escrever e depois conferir a escrita que ela fez com a que eu tinha feito inicialmente.

Atividade 3: Utilizar a estratégia de parafrasear, que consiste em ler um parágrafo do texto, fazer perguntas de interpretação sobre a parte lida, responder, reler, procurar no texto as respostas, e em seguida escrever com as próprias palavras, sem copiar do texto, as respostas para as perguntas feitas anteriormente.

Aspectos relevantes

Na atividade 1, ambos os alunos ficaram muito curiosos com os quatro sons diferentes que a letra **x** pode apresentar. Tanto o **x** quanto o **z**, são letras

mais incomuns na nossa língua, portanto foi mais difícil para os alunos sugerirem palavras com essas letras.

A atividade 2 possibilitou que a aluna 1 refletisse sobre os sons das letras que formam as palavras, bem como a grafia das letras. Fez a escrita correta da maioria das palavras, e ficou muito contente com isso, como se estivesse provando para si mesma o quanto é capaz. Da escrita de nove palavras, ela só trocou algumas letras e teve mais dificuldade em três. Na palavra **bigode** trocou o **b/p**, primeiramente, depois que eu pedi para ela ler o que tinha escrito ela se deu conta e colocou a letra **b**. Para a escrita de **garrafa**, escreveu **garafa**, então quando realizei a leitura evidenciei o som do **r** e perguntei o que estava estranho, ela então disse que era **garrafa**, e eu perguntei o que precisava para ficar com o som do **r** forte. Por fim, percebeu que para a escrita de **garrafa** era preciso do dígrafo **rr**. Na palavra **penteado** trocou o **d/b**.

Na atividade 3, o aluno 2 estava muito mais atento do que na sessão anterior e, conseqüentemente, obteve um desempenho muito melhor. Também é possível pensar que como já havíamos explorado o texto, ele já conhecia o que facilitou no momento de pensar nas respostas. Este fato evidenciou o quanto é necessário, para ele, a realização da leitura do mesmo texto várias vezes e em momentos diferentes.

Outra questão importante, é que, quando solicitei a resposta para perguntas que estavam explicitadas no texto, o aluno 2 apresentou mais facilidade, pois suas dificuldades concentram-se nas perguntas de interpretação, em que a compreensão do texto é exigida.

Na atividade 4, concluímos a produção do livro do aluno 3. Foi um momento de grande realização, tanto para o aluno, que demonstrou se sentir autônomo no seu processo de aprendizagem, quanto para mim, que percebi ter escolhido, com muito auxílio da minha orientadora, as atividades adequadas para cada aluno, para cada dificuldade que se apresentava ao longo das sessões.

Sessões 11 e 12

Atividade 1: Teste das quatro palavras e uma frase e do nome próprio.

Atividade 2: Aplicação do teste CONFIAS – primeira parte, referente ao nível da sílaba e a segunda, referente ao nível do fonema

Objetivos

Atividade 1 e 2: Avaliar se os alunos progrediram e se beneficiaram das intervenções, e ainda, perceber em que aspectos evoluíram ou não.

Desenvolvimento

Atividades 1 e 2: Seu desenvolvimento foi igual ao das sessões 1 e 2.

Aspectos relevantes

Na atividade 1 (Figura 10), com a aluna 1, foi possível perceber que ela avançou nas suas hipóteses de escrita e conseguiu compreender a diferença entre o som das letras **b**, **d**, **f** e **v**, principalmente, minimizando a quantidade de trocas dos pares mínimos (**b/d** e **f/v**), mas ainda é necessário um acompanhamento pedagógico direcionado, pois, como é possível visualizar, ainda realiza algumas trocas de letras, como por exemplo, na escrita das palavras **elefante** e **formiga**; o aluno 2 (Figura 11), avançou nas suas hipóteses e não cometeu nenhum erro na escrita da atividade, e o aluno 3 (Figura 12), manteve seu desempenho nesta atividade, comparado a realização da mesma no pré-teste.

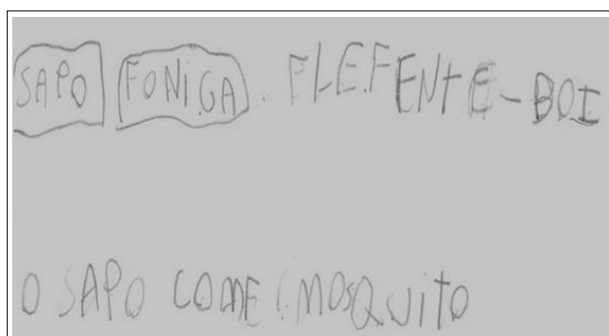


Figura 10 – Testagem da aluna 1 (Frase: O sapo come mosquito).

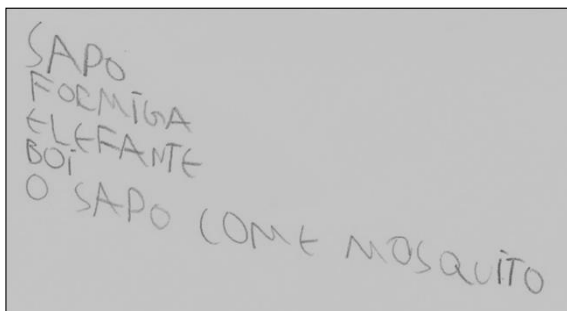


Figura 11 – Testagem do aluno 2.

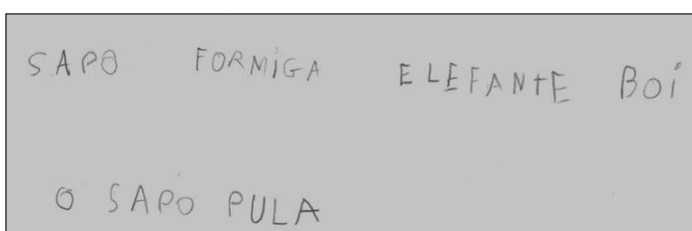


Figura 12 – Testagem do aluno 3.

Na atividade 2, a partir da aplicação do teste, foi possível verificar que a aluna 1 e o aluno 2 apresentaram uma melhora significativa, no nível da sílaba, pois na primeira aplicação apresentaram uma pontuação de 27 e 26, respectivamente, e nesta, 35 e 31. Além disso, durante a realização do pós-teste a aluna 1 demonstrou-se atenta com o som das letras, principalmente para produção de rima, pois ficou repetindo em voz alta “ente”, “ente”, para encontrar uma palavra que rima-se com “pente”. O aluno 3 também apresentou uma melhora significativa, totalizando 39 pontos.

Com relação ao nível do fonema, a aluna 1 e o aluno 2 obtiveram 26 pontos e o aluno 3 totalizou 29 pontos, sendo, com base nos valores de referência, a pontuação máxima de 26 pontos. Todos se mostraram atentos ao som das letras, principalmente quando foi solicitado que soletrassem os sons das letras que formavam a palavra ditada, pois no pré-teste os três alunos disseram o nome das letras e não os sons.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo propôs-se a verificar a influência de práticas em consciência fonológica, no desenvolvimento da leitura e da escrita em alunos com dificuldades de aprendizagem. Diante disso, os resultados da pesquisa mostraram que, intervenções em consciência fonológica, juntamente com o ensino sistemático da relação grafema-fonema (letra-som), contribuíram para o aprendizado da leitura e da escrita dos três sujeitos da pesquisa.

O avanço dos alunos a partir da realização da ação psicopedagógica, deve-se ao fato de que a consciência fonológica é uma habilidade metacognitiva fundamental para o processo de aquisição da leitura e da escrita, tendo em vista o sistema alfabético da nossa língua materna. Ou seja, de forma preventiva, é de extrema importância proporcionar situações que vislumbram, primeiramente, a percepção sobre os sons da fala, para, secundariamente, a representação gráfica. (PAULA; MOTA; KESKE-SOARES, 2005). No caso das crianças que não conseguem fazer estas associações sozinhas, é necessário considerar a intervenção psicopedagógica em consciência fonológica. (PAULA; MOTA; KESKE-SOARES, 2005).

O presente estudo apresenta resultados que vão ao encontro das palavras de Freitas (2004), quando afirma que a consciência fonológica pode ser um facilitador no processo de aquisição da leitura e da escrita. Além disso, os resultados obtidos corroboram as evidências presentes na literatura, bem como com o estudo de Morais (2011), em que expõe resultados positivos sobre a evolução das hipóteses de escrita de alunos que foram submetidos ao emprego de jogos de palavras que promoviam a consciência fonológica.

Uma análise qualitativa frente ao desempenho das crianças nas diferentes tarefas do pós-teste evidenciou que, em consonância com Freitas (2004), o nível das sílabas, sendo o mais elementar nível da metafonologia. Os três alunos obtiveram o maior número de acertos nas tarefas que envolviam a consciência silábica, bem como demonstravam essa facilidade através da agilidade e rapidez nas respostas.

Com relação ao nível das unidades intrasilábicas, as tarefas que exigiam produção de rima foram as mais difíceis, em que todos os alunos evidenciavam saber o que era preciso ter numa palavra para que esta rimasse com a palavra ditada, porém a dificuldade estava presente em anunciar uma palavra que apresentasse as características necessárias. A aluna 1, por exemplo, repetia em voz alta **éu, éu, éu**, na tentativa de evocar uma palavra que rimasse com **chapéu**. O fato de a unidade intrasilábica ser maior que o fonema individual, mas menor que a sílaba, torna-se mais difícil.

O nível do fonema “[...] parece ser uma tarefa que exige um alto nível de consciência fonológica, já que a criança está lidando com unidades abstratas que estão colocadas em um segmento sonoro contínuo que dificulta a percepção individual dos sons” (FREITAS, 2004, p. 182). Contudo, dentre as tarefas do nível do fonema, a mais difícil foi a de exclusão do fonema (item F4), em que era preciso perceber cada um dos sons de modo individual, o que é mais complexo.

Uma análise quantitativa evidenciou que grande parte do investimento em consciência fonológica surtiu efeito, refletindo na escrita dos alunos, através do teste das quatro palavras, uma frase e nome próprio. No entanto, é preciso lembrar que a pontuação da aluna 1 no nível da sílaba, foi de 35 pontos, quando a mínima para uma criança que apresenta escrita alfabética é de 31 pontos e máxima de 40. O aluno 2 obteve pontuação de 31 pontos e o aluno 3, 39. E ainda, os valores de referência estão baseados no desempenho de alunos da educação infantil (a partir de quatro anos) e primeira série. Considerando que os sujeitos da pesquisa estão no terceiro ano, e que se beneficiaram das intervenções em consciência fonológica, ainda apresentam desempenho abaixo do esperado para o nível de escolaridade e faixa etária. Em relação à leitura, percebeu-se que os avanços foram mais discretos sugerindo a necessidade de continuidade das estratégias de intervenção.

Diante do exposto, infere-se que o desempenho dos alunos no pós-teste foi positivo, pois além de obterem pontuação superior ao pré-teste, ainda durante a aplicação foi possível perceber o quanto estão mais atentos aos sons

das letras que formam as palavras, aos pedaços das palavras (sílabas inicial, medial e final) e a rima.

Por fim, ainda foi possível delinear em que aspectos os sujeitos da pesquisa ainda apresentam mais dificuldade, sendo os alunos 1 e 2, na produção de rima (item S7), pois ambos não evocaram nenhuma palavra que rimasse com **balão** e **café**. Já o aluno 3, demonstrou que ainda tem dificuldade com a exclusão do fonema dado (item F4), pois afirmou que, se o som do [v] for excluído da palavra **vida**, resultaria em **da**, com isso pode-se pensar que para esse aluno a ideia de fonema ainda não está clara, e que confunde-se com a sílaba **vi**. O mesmo aconteceu para a exclusão do fonema [a] na palavra **peça**, que para o aluno 3 ficaria a palavra **pé** e não **pés**.

Ainda, é válido lembrar que todo o processo de preparação, implementação e análise das intervenções foram benéficas para os alunos, a fim de que avançassem nas suas hipóteses e obtivessem êxito no processo de aquisição da leitura e da escrita, mas também foram de suma importância para a minha prática docente, de modo que pude ampliar meus conhecimentos na área da Psicopedagogia, perceber-me como atuante de uma ação psicopedagógica que objetivou, inicialmente, desvendar alguns aspectos causadores das dificuldades de aprendizagem de cada aluno, para poder elaborar um plano de ação adequado, que contemplasse às necessidades de cada um, respeitando suas especificidades e potencializando suas conquistas.

Posteriormente, as intervenções vislumbraram para os alunos 1 e 2, a conscientização sobre os sons das letras, e o conjunto destes sons, que formam as palavras. Para o aluno 3, foi possível avançar mais, com o desenvolvimento da consciência fonêmica e da escrita de um livro.

Ao fim de todo esse processo é extremamente gratificante perceber o avanço de cada aluno, todo o esforço empreendido por eles, a superação a cada atividade desafiadora e o sorriso no rosto demonstrando o quanto conseguiram se sentir capazes.

Com isso, percebi que seria fundamental, depois de tanto esforço e sucesso, dar seguimento ao trabalho que este estudo propôs-se, portanto,

repassei à psicopedagoga do Laboratório de Aprendizagens da escola tudo o que realizei com eles até o momento, sugerindo que ela desse continuidade ao trabalho, para que todo o investimento não seja perdido e que os alunos possam se beneficiar ainda mais.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E.D. A; LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

ANDRÉ, M. E.D.A. **Estudo de caso: seu potencial na educação**. Cadernos de pesquisa 1984; (49): 51-54.

BARCELLOS, G. M. F. **A Mochila da Camila**. Ilustrações: POLTOSI, Nádia. - Porto Alegre: Sulina, 2003.

BRASIL/MEC. **Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa**. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br>> Acesso em 11 maio. 2014.

BRUGNERA, M. COSTA, A. **Crianças que escrevem mas não lêem: Dificuldades iniciais na alfabetização**. Revista de Psicopedagogia 2008, 25 (77): 120-131.

CAPELLINI, S.; SILVA, A. **Desempenho de escolares com dificuldades de aprendizagem em um programa de intervenção com a consciência fonológica**. Rev. Psicopedagogia 2009; 26(80): 207-19.

COSTA, A.; ALFONSIN, V. **Repensando a intervenção individualizada no processo de alfabetização a partir das pesquisas sobre consciência fonológica**. In: Práxis psicopedagógica: Oficinas e histórias clínicas. ABpp 2004/2005.

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA. **Letra A: O Jornal do Alfabetizador**, Centro de alfabetização, leitura e escrita (CEALE) – Faculdade de Educação/ UFMG, Belo Horizonte, ano 1, n. 2, p. 13, jun/jul. 2005.

FERREIRO, E. ; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1991.

FREITAS, G. C. M. **Sobre a Consciência Fonológica**. In: LAMPRECHT, R. (Org.). *Aquisição Fonológica do Português: perfil de desenvolvimento e subsídios para a terapia*. Porto Alegre: Artmed, 2004. P. 179-192.

GOLBERT, C.; MOOJEN, S. **Dificuldades na aprendizagem escolar**. In: SUKIENNIK, P. (Org). *O aluno problema: transtornos emocionais de crianças e adolescentes*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1996.

MOOJEN, S. **CONFIAS Consciência fonológica: instrumento de avaliação sequencial**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

_____. **A Escrita Ortográfica na Escola e na Clínica.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

_____. **Habilidades Envolvidas no Ato de Ler: ação psicopedagógica.** In: O olhar clínico na prática psicopedagógica. Porto Alegre: Associação Brasileira de Psicopedagogia/ Seção Rio Grande do Sul, 2003. P. 125-145.

MORAIS, A. G. **Como Eu Ensino – Sistema de Escrita Alfabética.** Melhoramentos, 2012.

PAULA, G.R.; M., H.B.; K-S., M. **A Terapia em Consciência Fonológica no Processo de Alfabetização.** Pró-Fono Revista de Atualização Científica, Barueri (SP), v.17, n.2, p. 175-184, maio-ago. 2005.

ROTH, O. **Duas dúzias de coisinhas à-toa que deixam a gente feliz.** São Paulo: Ática, 1994.

SANCHEZ, E. **A linguagem Escrita e Suas Dificuldades: uma visão integradora.** In: COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALÁCIOS, J. (Org.). *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais.* 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 90-112.

ANEXOS

ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido.

Termo de Consentimento Informado e Esclarecido

Meu nome é Julianna Toniazzi Viana, sou aluna do oitavo semestre do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

O referido projeto, “A Consciência Fonológica em alunos com Dificuldades de Aprendizagem”, sob orientação da Profª Drª Luciana Vellinho Corso, tem como objetivo analisar o impacto de um programa de intervenção em Consciência Fonológica no desenvolvimento da leitura e escrita em alunos com Dificuldades de Aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa que gerará dados, através de intervenções psicopedagógicas realizadas com alunos do terceiro ano do ensino fundamental, para a elaboração do meu trabalho de conclusão de curso.

Gostaria de convidá-lo (a) a autorizar a participação do (a) seu (sua) filho (a) na pesquisa. Comprometo-me a respeitar os valores éticos que permeiam esse tipo de trabalho.

Os dados e análises dessa pesquisa estarão protegidos pelo sigilo ético, não sendo mencionados nomes das participantes, e tampouco da instituição, em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado.

Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas;

Eu,
portador do RG de número _____, autorizo a participação do (a) meu (minha) filho (a) na pesquisa denominada “A Consciência Fonológica em alunos com Dificuldades de Aprendizagem” desenvolvida pela pesquisadora Julianna Toniazzi Viana, graduanda do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a orientação da professora Luciana Vellinho Corso.

Fui esclarecido (a) que posso recusar a participação do meu (minha) filho (a) ou retirá-lo (a) da pesquisa, em qualquer momento, sem que isto me acarrete qualquer prejuízo pessoal ou profissional.

A pesquisadora colocou-se à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas que tiver quanto ao desenvolvimento da pesquisa.

Estou ciente de que esse tipo de pesquisa exige uma apresentação de resultados, por isso, autorizo a divulgação das informações geradas pelas intervenções realizadas, observados os devidos pressupostos éticos, para fins exclusivos de publicação e divulgação científica e para atividades formativas de educadores.

Assinatura do (a) responsável pelo (a) participante



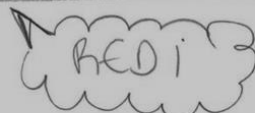

Thianna Toniazzi Viana

Assinatura da pesquisadora

Luciana Felício Lima

Assinatura da professora orientadora

ANEXO B - Álbum dos sons das letras

$E = \hat{E}$ ELEFANTE	$E = \hat{E}$ ELEFANTE	
$E = \acute{E}$ ELA	$E = \acute{E}$ ELA	
$E = i$ REDE (som de I)	$E = i$ REDE 	
\mathcal{E}	E	e

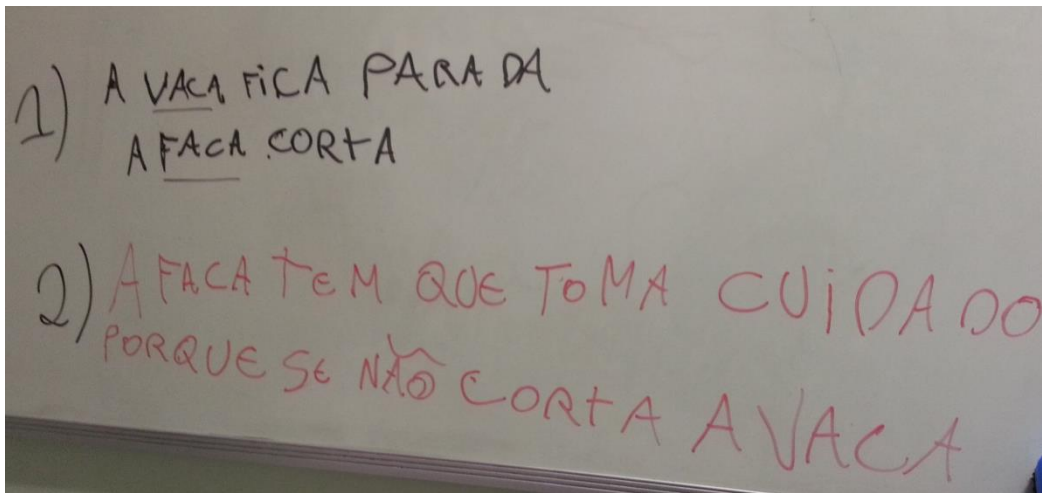
ANEXO C - Bingo dos Sons Iniciais



ANEXO D - Palavra dentro de palavra



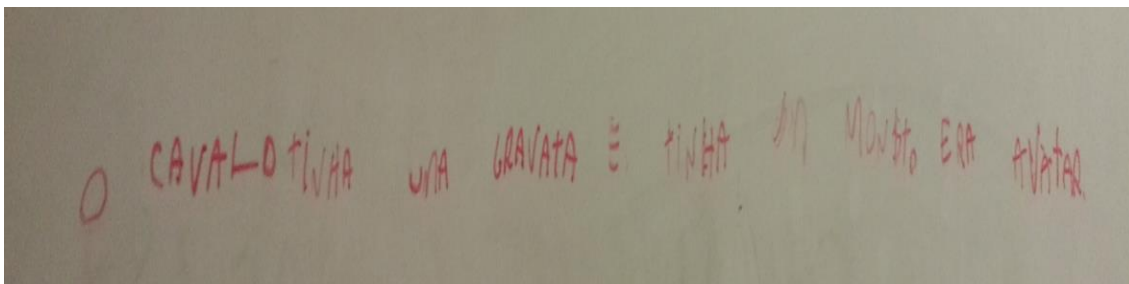
ANEXO E – Escrita espontânea do aluno 3.



ANEXO F – Trinca Mágica

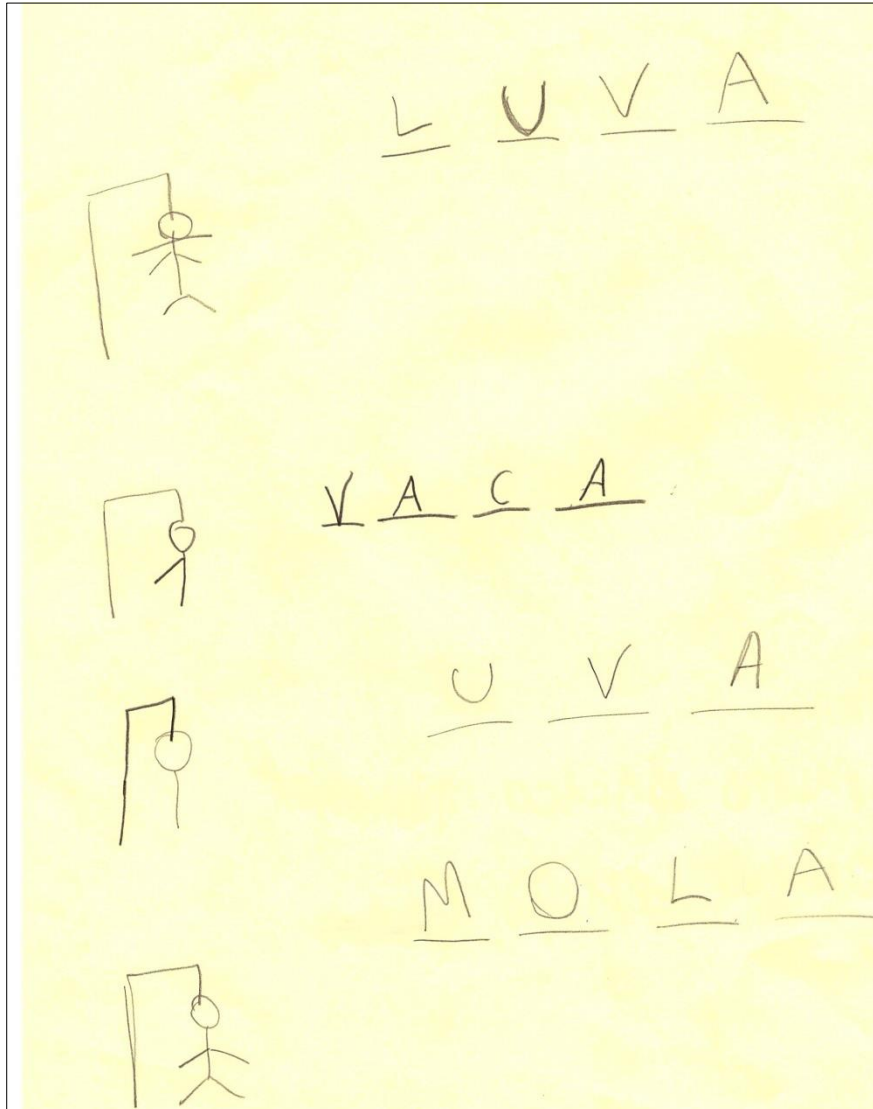


ANEXO G – Escrita de uma frase com palavras do jogo Trinca Mágica.



Escrita aluna 1: O cavalo tinha uma gravata e tinha um monstro, era avatar.

ANEXO H – Jogo de Forca



ANEXO I – Rimanó



ANEXO J – Jogo STOP

NOME	ANIMAL	COMIDA	STOP
PALESTRANO 10	DINOSSAURO 5	0	750
BALÃO 10	BODE 10	BETE RABA 10	20
FELIZ 10	FORMIGA 10	FEIJÃO 5	25
RAP 10	RATÃO 10	RABANETE 10	

Jogo STOP aluno 3.

ANEXO K – Jogo Caça Rima



ANEXO L – Lista de palavras que rimam

PAPAGAMA – PAPAGANO – PAPAGAJO
PATO
PRATO
GATO
ABERTO – ABERTO

OVO
VOVO
POVO

Produção da aluna 1.

ANEXO M – Frases para a escrita do livro

BRICAR DE PEGA-PEGA. ✓

ANDAR NO ONIBOS.

IR NO PARQUE. ✓

~~ANDAR~~ ANDAR DE BICICLETA.

IR NO SUPERMERCADO. BRUNETO.

JOGAR BOLANA ESCOLA. ✓

~~PIPOCA~~ COMER PIPOCA. ✓

✓ MEXER NO COMPUTADOR. ✓

FICAR ~~COM~~ ADOR
SEM

LER LIVRO

IR VIAGAR PARA BA. EG ✓

ANDAR ~~IR~~ NO ANIÃO ✓
COMER FEJÃO

EXT O
TEXT O

12
x2

24

ANEXO N – Escrita de uma palavra

ESTRELA

ESTRELA

ESTRELA

ESTRELA

PPPOCA

□□□

PPPOCA

BICICLETA

□□□□

BICICLETA

BIGO DE

BIGO DE

BIGODE

PORTA

PORTA

PORTA

RATO

LUA

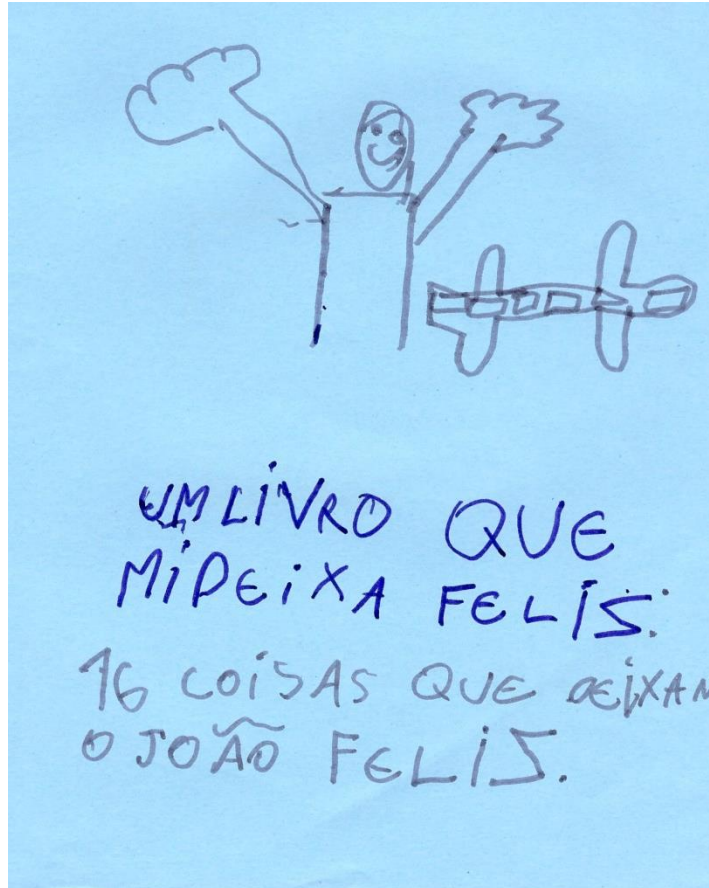
RATO

LUA

RATO

LUA

ANEXO O – Livro do aluno 3



UM LIVRO QUE
ME DEIXA FELIZ:
16 COISAS QUE DEIXAM
O JOÃO FELIZ.