

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

DANIELA TUBINI FURTADO

**Psicologia Cognitiva e Alfabetização: Impacto da instrução fônica apoiada
em materiais montessorianos**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

SÃO PAULO
2016

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

DANIELA TUBINI FURTADO

**Psicologia Cognitiva e Alfabetização: Impacto da instrução fônica
apojada em materiais montessorianos**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: Psicologia da Educação, sob a orientação da Professora Dra. Maria Regina Maluf.

SÃO PAULO

2016

BANCA EXAMINADORA

Dedico este trabalho aos meus pais, ao meu marido e aos meus queridos filhos, que sempre incentivaram e apoiaram meus estudos.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a *Deus* pela minha vida e por permitir força, garra e determinação na minha trajetória profissional e acadêmica.

À minha querida orientadora *Prof.^a Dra. Maria Regina Maluf*, meu respeito, minha admiração e os meus sinceros agradecimentos por aceitar e acreditar na minha proposta de trabalho, pelos sábios ensinamentos nas aulas, pela ajuda, por suas valiosas orientações e contribuições para a realização deste trabalho.

À querida amiga *Prof.^a Dra. Luciene Aparecida Felipe Siccherino*, da UNICID, por acreditar no meu trabalho, incentivar e apoiar meu ingresso no mestrado, ter aceitado participar da banca examinadora desta pesquisa desde a qualificação e por suas valiosas considerações e sugestões, que contribuíram muito para a realização deste estudo.

À *Prof.^a Dra. Laurinda Ramalho de Almeida*, da PUC-SP, por ter aceitado participar da banca examinadora desta pesquisa desde a qualificação e por suas ricas contribuições e sugestões, que contribuíram muito para a realização deste estudo.

À *Prof.^a Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco*, da PUC-SP, por gentilmente ter aceitado ler este trabalho e ser membro suplente da banca examinadora.

Ao amigo *Dr. Renan de Almeida Sargiani* por compartilhar sua experiência acadêmica, pelas análises estatísticas deste trabalho e por gentilmente ter aceitado ler este trabalho e ser membro suplente da banca examinadora.

À querida coordenadora pedagógica *Prof.^a Elisabel Lopes Biffi* pelo ensinamento pedagógico referente ao método de alfabetização criado por Maria Montessori.

Aos meus queridos pais, *Isa Novello Tubini* e *Angelo Tubini*, que deram apoio incondicional para minha formação pessoal, profissional e acadêmica.

Ao meu marido, *Eduardo de Assis Furtado*, que sempre me apoiou e esteve ao meu lado nos momentos mais difíceis e importantes da minha vida.

Aos meus queridos e amados filhos, *Victor Tubini Furtado* e *Vinícius Tubini Furtado*, que tanto colaboraram, acreditaram e compreenderam as minhas ausências.

Às minhas irmãs, *Fernanda Tubini Roberts*, que tanto me apoiou, e *Maria Roberta Tubini*, que, além do apoio, tanto colaborou com suas experiências acadêmicas para a realização deste trabalho.

À minha querida sogra, *Rosa Maria Pina Furtado*, pelas orações diárias.

Às queridas tias *Nina*, *Mafalda*, *Elba* e *Mariza*, que, mesmo tão distantes, torceram por mim durante todo o curso. E, em especial, à minha tia *Prof.^a Mara Novello Gerbelli*, minha admiração.

A todos os familiares que ajudaram e torceram por mim durante a jornada acadêmica, em especial aos queridos primos *Letícia Pina Carvalho Matos* e *Diego Pina Lacerda* e aos queridos cunhados *Elias de Assis Furtado*, *Erika de Assis Furtado* e *Tatiane Cristina de Sousa Furtado*.

À querida amiga *Prof.^a M.^a Roberta Vilela Moreno*, professora do curso de Serviço Social da FMU, meus sinceros agradecimentos por todo o apoio e pelas contribuições de suas experiências acadêmicas para a realização deste trabalho.

À querida amiga *Prof.^a Fernanda Raquel da Silva* pelas aulas de Espanhol para o exame de proficiência e por revisar o resumo na língua inglesa.

À *Pontifícia Universidade Católica de São Paulo* e a todos professores do Programa de Estudo Pós-Graduados em Educação: *Psicologia da Educação*, principalmente ao *Prof. Dr. Sergio Vasconcelos Luna*, à *Prof.^a Dra. Melania Moroz*, ao *Prof. Dr. Antonio Carlos Ronca* e à *Prof.^a Dra. Mitsuko Aparecida Makino Antunes* pelos sábios ensinamentos durante as aulas.

Ao querido *Prof. Dr. Marcos Tarciso Masetto*, do Programa de Estudo Pós-Graduados em Educação: Currículo, PUC-SP, pelos sábios ensinamentos durante as aulas da disciplina Desafios para a Docência Universitária na Contemporaneidade: professor – aluno em interação.

Às queridas amigas de mestrado e do grupo de Pesquisa EIDEP, *Cinthia Ruzzante Tibério*, por sua ajuda, apoio e amizade, e *Mayra Mika Takatsu*, que, além da ajuda, apoio e amizade, realizou as traduções necessárias.

Aos *colegas do grupo de Pesquisa EIDEP* por todo o apoio, em especial à *Prof.^a Márcia Di Santo de Melo Machado*, coordenadora pedagógica do Colégio Stocco.

Ao *Prof. Daniel Belluci Contro*, Diretor Presidente do Colégio na qual esta pesquisa foi realizada, por conceder autorização para o estudo.

À *Senhora Márcia Regina Fazanni Contro*, gerente administrativa do Colégio em que trabalho e no qual esta pesquisa foi realizada, por conceder o empréstimo para o início dos meus estudos de mestrado.

À querida diretora pedagógica *Stella Maris Guides Poças* por incentivar e apoiar o meu ingresso no mestrado e por conceder autorização para o estudo.

À querida amiga e orientadora pedagógica *Clarissa Depret* por incentivar e apoiar os meus estudos e por estar presente nos momentos em que mais precisei.

Às orientadoras pedagógicas *Isabel Aparecida Gamba França (in memorian)* e *Renata Aparecida Filipini* por apoiarem e incentivarem os meus estudos.

À *professora auxiliar Lisandra Alberto Monteforte*, que tanto auxiliou nas intervenções com os alunos do Grupo de Intervenção desta pesquisa.

Às professoras dos primeiros anos do Ensino Fundamental *Alessandra Augusta Fonseca*, *Amanda Carla da Silva Ladeira*, *Andréia Rossi de Oliveira*, *Gisele Cristina de S. da*

Cunha, Isabelly da Fonseca e Tania Alessandra dos Reis Braga pelo apoio durante toda a coleta de dados.

Às colegas de trabalho *Giovana Braido e Juliana Morato da S. Araujo* por atuarem como professoras do Grupo de Estudo.

Às colegas de trabalho *Hélen Leise Barreto da Silva, Isabelly Fonseca e Vanessa Fernandes Vigatto* por substituírem as aulas de Grupo de Estudo, nos dias de orientação, para a realização deste trabalho.

Às professoras auxiliares *Francisca Solange Marinho Mariana Bertolane R de Andrade, Myrlei Santos Borsari, Priscila da Silva Marcelino e Simone Ferreira do Santos*, que tanto auxiliaram na confecção dos materiais para a realização desta pesquisa.

Ao diretor pedagógico do Colégio Harmonia, *Professor Edílson Bertucci*, por depositar toda confiança em meu trabalho, por apoiar e incentivar os meus estudos e por permitir troca de horários de trabalho para a realização de orientações para a realização deste trabalho.

Às coordenadoras pedagógicas *Professora Andréia Alves Peres, Professora Cláudia Shizuka Goto, Professora Márcia Toledo Fiúza, Professora Marina Solia Faro e Professora Simone Bertucci* por apoiarem e incentivarem os meus estudos e por permitirem troca de horários de trabalho para a realização de orientações para a realização deste trabalho.

À colega de trabalho *Professora Bruna Moraes de Sousa* por revisar esta dissertação.

À querida amiga *Professora Renata Cristina Queiroga Juarez* por estar sempre ao meu lado nos momentos em que precisei.

À querida amiga *Professora Luciana Marcelino* pela disponibilidade em esclarecer minhas dúvidas sobre a língua portuguesa.

Às *crianças* que participaram deste estudo e muito contribuíram para a construção final deste projeto e aos *pais* dessas crianças, que permitiram a participação delas na pesquisa.

À analista de Departamento Pessoal *Carla Fernanda de Souza Gandelini*, à assistente de Departamento Pessoal *Regiane Andrade Piedade Pereira* e à assistente administrativo *Irene Dias de Castro* por contribuírem com a realização do empréstimo financeiro para o ingresso no mestrado e fornecerem informações sobre os funcionários.

Às secretárias *Cristina França Silva* e *Luciane Cristina Coscolim* por fornecerem informações das crianças que fizeram parte da pesquisa.

Ao secretário do PED, *Edson Aguiar de Melo*, por toda a atenção, disponibilidade e ajuda de sempre.

À *CAPES* pela bolsa de estudos.

Furtado, D.T. (2016). *Psicologia Cognitiva e Alfabetização: Impacto da instrução fônica apoiada em materiais montessorianos*. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil.

Resumo

Estudos anteriores demonstraram que a Psicologia Cognitiva vem contribuindo muito para o desenvolvimento do conhecimento científico sobre a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Diversos programas de intervenção têm comprovado que o trabalho com habilidades metalinguísticas pode acelerar o aprendizado inicial da escrita e da leitura, principalmente no que se refere à consciência fonológica e, especificamente, à consciência fonêmica. Com base na literatura, o presente estudo verificou os efeitos de um programa de ensino do sistema alfabético utilizando materiais montessorianos, que correspondem às características do enfoque metalinguístico, para impulsionar a aprendizagem das crianças de seis anos que apresentaram menor desempenho em leitura e escrita quando comparadas a crianças de mesmas idade e escola. A pesquisa foi realizada em uma escola da rede privada localizada na região do ABC paulista. Participaram desse estudo 40 alunos matriculados no 1º ano de Ensino Fundamental, com média de seis anos e meio de idade. Foram constituídos dois grupos: Grupo de Intervenção (GI), composto por 20 crianças que apresentaram menor desempenho nas habilidades de leitura e escrita em uma avaliação inicial realizada no mês de março pelas professoras titulares do 1º ano; e Grupo de Comparação (GC), composto por 20 crianças que foram sorteadas entre as que tiveram desempenho médio ou acima da média, na mesma avaliação realizada no mês de março. A coleta de dados foi composta por quatro momentos: a avaliação inicial, aplicada no mês de março pelas professoras titulares das salas regulares; a avaliação antes do programa de intervenção, aplicada somente para o GI, no mês de junho, pela pesquisadora; a avaliação parcial de leitura e escrita, aplicada no mês de setembro pela pesquisadora, nos dois grupos, GI e GC; e avaliação final, aplicada no mês de dezembro pela pesquisadora, também nos dois grupos de alunos. O programa de intervenção foi composto por 30 jogos de alfabetização montessorianos, e somente as crianças do GI participaram desse programa. Os resultados mostraram efeitos positivos do programa de intervenção sobre o desempenho das crianças do GI tanto nas habilidades de escrita quanto nas de leitura, porém, quando foi feita a comparação entre as crianças dos dois grupos, não houve diferença estatisticamente significativa, o que nos permite afirmar que, após a intervenção, as crianças do GI apresentaram desempenho tão bom quanto as crianças do GC.

Palavras-chave: Psicologia Cognitiva; aprendizagem inicial da escrita e da leitura; materiais montessorianos.

Furtado, D.T. (2016). *Cognitive Psychology and Literacy: Phonics instruction supported impact montessorian materials*. (Master's thesis). Pontifical Catholic University of São Paulo, Brazil.

Abstract

Previous studies showed that Cognitive Psychology has been contributing a lot for the development of the scientific knowledge about the initial learning of reading and writing. Many intervention programs have proved that working with metalinguistics abilities can accelerate the initial learning of writing and reading, especially when it is referred to phonological awareness and, specifically to the phonemic awareness. According to the literature, the present study verified the effects of a learning program of an alphabetic system using Montessorian materials that correspond to the characteristics of the metalinguistic approach, to impel the learning process of six-year-old children that present lower performance in reading and writing when compared to children the same age and school. The research was accomplished in a private school located in the ABC paulista area. The participants were 40 students enrolled in the Year 1 of the Elementary School, with average of 6 and a half years old. There were two groups: Intervention Group (IG), composed by 20 children who presented lower performance in the reading and writing ability in an initial assessment done in March by the teacher from Year 1; and the Comparison Group (CG), composed by 20 children that were randomly chosen among the ones with medium to above medium performance in the same assessment done in March. The data collection was composed of four moments: the initial assessment, done in March by the teachers from the regular classes; the assessment before the intervention program, done only for the IG, in June, by the researcher; the partial assessment of reading and writing, done in September by the researcher in both groups, IG and CG; and the final assessment, done in December by the researcher, also in both groups. The intervention program was composed by 30 Montessorian Literacy games, and only the children from the IG group participated in this program. The results showed positive effects of the intervention program on the development of the IG children in the writing abilities as well as the reading ones, when a comparison was made. But, when the children from both groups were compared, there was no statistically significant difference, which makes us conclude that, after the intervention, the children from IG presented a performance as good as the children from CG.

Key-words: Cognitive Psychology; initial learning of reading and writing; Montessorian materials.

SUMÁRIO

Resumo	x
<i>Abstract</i>	xi
ÍNDICE DE TABELAS	xiv
ÍNDICE DE FIGURAS	xv
LISTA DE ABREVIATURAS	xvi
INTRODUÇÃO	1
1. PSICOLOGIA COGNITIVA DA LEITURA E ALFABETIZAÇÃO	6
1.1. A Psicologia Cognitiva	6
1.2. Como começamos a ler	7
1.2.1. Importância do desenvolvimento metalinguístico para aprender a ler	11
1.2.2. Consciência fonológica	16
1.2.3. Consciência fonêmica	19
1.3. Maria Montessori e suas contribuições para a alfabetização	22
2. OBJETIVO DA PESQUISA	28
3. MÉTODO	29
3.1. Local e participantes	29
3.1.1. Seleção dos participantes	30
3.1.2. Grupo de Intervenção	31
3.1.3. Grupo de Comparação	32
3.2. Instrumentos e procedimentos	33
3.2.1. Avaliação antes do Programa de Intervenção	34
3.2.2. Programa de Intervenção	35
3.2.2.1. Materiais	35
3.2.2.2. Procedimentos utilizados para o Programa de Intervenção	36
3.2.2.3. Descrição dos 30 jogos utilizados	37
3.2.3. Avaliação Parcial de escrita e leitura	64
3.2.4. Avaliação Final	72
4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	73

4.1.	Avaliação Inicial realizada para selecionar as crianças que participaram do GI	73
4.2.	Avaliação antes do programa de intervenção	74
4.3.	Avaliação parcial de escrita e leitura realizada um mês após o início do Programa de Intervenção	76
4.3.1.	Uma análise qualitativa	77
4.3.2.	Uma análise comparativa do GI e GC na avaliação parcial de escrita e leitura	86
4.4.	Comparação dos resultados da avaliação final do GI e GC	87
5.	CONCLUSÃO	88
	REFERÊNCIAS	92
	ANEXO A	96
	ANEXO B	97
	ANEXO C	127
	ANEXO D	128
	ANEXO E	129
	ANEXO F	130
	ANEXO G	131
	ANEXO H	132
	ANEXO I	133
	ANEXO J	143
	ANEXO K	144
	ANEXO L	145

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Grupo de Intervenção constituído pelas 20 crianças da pesquisa, que passaram pelas atividades de leitura e escrita	32
Tabela 2 – Grupo de Comparação constituído pelas 20 crianças sorteadas, que na avaliação inicial apresentaram bons resultados	33
Tabela 3 – Avaliação Inicial realizada no mês de março pelas professoras	74
Tabela 4 – Comparação dos resultados da AI (aplicada pelas professoras dos primeiros anos) com os resultados da AAPI (aplicada pela pesquisadora)	76
Tabela 5 – Registro contínuo do mês de agosto	78
Tabela 6 – Registro contínuo do mês de setembro	79
Tabela 7 – Registro contínuo do mês de outubro	79
Tabela 8 – Registro contínuo do mês de novembro	80
Tabela 9 – Registro contínuo do mês de dezembro	80
Tabela 10 – Resultados das Avaliações Parciais e Finais de Escrita e de Leitura do GI	82
Tabela 11 – Médias, Desvios-Padrão (DP), Diferenças das Médias e Test-T comparando o desempenho nas atividades parciais (AP) entre o Grupo de Intervenção (GI) e o Grupo Controle (GC)	86
Tabela 12 – Médias, Desvios-Padrão (DP), Diferenças das Médias e Test-T comparando o desempenho nas atividades finais (AF) entre o Grupo de Intervenção (GI) e o Grupo Controle (GC)	87

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Fases da leitura, Ehri (2013)	11
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS

AAPI – Avaliação Antes do Programa de Intervenção.

AF – Avaliação Final.

AI – Avaliação Inicial.

AP – Avaliação Parcial de Escrita e de Leitura.

F – Falta.

FE – Feriado.

GC – Grupo de Comparação.

GI – Grupo de Intervenção.

J – Jogo.

M – Média.

N – Nota.

Nº – Número.

R – Registro.

SC – Semana da Criança.

T – Treino.

TI – Término da Intervenção.

INTRODUÇÃO

Minha trajetória profissional teve início em 1995, tendo eu apenas 15 anos, quando comecei o curso de Magistério. Em 1996, comecei a trabalhar na Educati Educação Infantil, período em que pude desenvolver a minha paixão pela parte lúdica do aprendizado. Durante o período entre 1998 a 2001, cursei a graduação em Psicologia. No ano de 2002, cursei Pedagogia e, em 2003, comecei a atuar como professora polivalente no Colégio Harmonia, em São Bernardo do Campo, no ABC Paulista. Após o término das graduações, continuei meus estudos e sempre me entusiasmei com os temas sobre consciência fonológica, aquisição da leitura e escrita e como trabalhar com o desenvolvimento da leitura e escrita.

Em 2004, iniciei minha experiência com alfabetização, o que possibilitou meu interesse pela área da aprendizagem da leitura e escrita. Busquei desenvolver trabalhos de alfabetização em alunos de cinco a sete anos de idade. Meu trabalho é desenvolvido com os materiais criados por Maria Montessori, que, do meu ponto de vista, permite o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas, dando ênfase à consciência fonêmica e, dessa forma, os alunos apreendem o som da letra.

Durante o trabalho, as crianças participam de trinta jogos de imagens que contêm sílabas simples e complexas, recebendo do professor intervenções individuais no momento da leitura. No primeiro momento, o aluno realiza o treino das letras apresentadas pelo professor, no caderno; em seguida, o aluno recebe imagens, coloca-as em um tapete no chão e escreve com o alfabeto móvel as palavras correspondentes às imagens. Depois, o aluno retira as imagens, e o professor solicita a leitura individual de cada palavra. Caso haja erros ortográficos, o aluno recebe intervenções do professor, reforçando o som com o gesto articulatório da boca na pronúncia dos diferentes sons. Feito isso, o professor pede à criança que repita o som até perceber o erro e, então, ela mesma troca a letra incorreta na palavra que havia formado. Quando lido tudo corretamente, o aluno registra o jogo no caderno e escreve as palavras olhando para as imagens. Novamente, o aluno retira as imagens e faz a leitura das palavras; em seguida, faz o desenho do que leu. Esse processo ocorre nos trinta jogos, e, em cada jogo, o aluno é avaliado duas vezes na escrita e duas vezes na leitura. Minha experiência

com esse material tem mostrado resultados eficientes na aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

A partir de 2011, fui convidada pelo Colégio Liceu Jardim, em Santo André, para lecionar para crianças de cinco anos, classificadas no nível do Infantil II. Nesse mesmo ano, iniciei o curso de pós-graduação em Psicopedagogia Institucional na Faculdade São Luis de Jaboticabal. Adquiri o conhecimento sobre o quanto a Psicopedagogia Institucional pode contribuir para o desenvolvimento de alunos com dificuldades ou distúrbios de aprendizagem e como é possível contribuir na resolução de problemas encontrados, a fim de promover a aprendizagem. Pude também desenvolver o trabalho de alfabetização, citado anteriormente, com alunos de 1ºs anos do Ensino Fundamental I que necessitam de apoio pedagógico.

Em 2013, participei de uma palestra da Professora Dra. Luciene Siccherino cujo tema eram as “Primeiras fases da alfabetização: como a intervenção em consciência fonêmica ajuda as crianças na aprendizagem inicial da leitura”. A referida professora foi aluna do Programa de Educação Psicologia da Educação da PUC/SP. Após a defesa de sua tese de doutorado, ocorrida em maio de 2013, a professora apresentou os resultados da pesquisa que realizou em um dos colégios em que atuo, aos demais professores e à direção, deste colégio. Como eu já tinha grande interesse na área da alfabetização, ouvir os resultados da pesquisa realizada por ela me incentivou a dar continuidade aos estudos e poder contribuir com a comunidade acadêmica por meio de pesquisas científicas na área da Educação. Para isso, é preciso uma fundamentação teórica para o trabalho que desenvolvo nesses onze anos.

Ao longo de minha carreira profissional vejo o quanto a experiência me trouxe amadurecimento para aperfeiçoar e consolidar as estratégias de intervenções na área da Linguagem ou da Matemática. Posso perceber o quanto venho contribuindo com o desenvolvimento de meus alunos nessas áreas de conhecimento. Com tantos problemas de aprendizagem da leitura e da escrita no Brasil, é grande a importância de compartilhar essa estratégia que aprimoro nos cursos de graduação de Pedagogia do Ensino Superior.

Quando ingressei no mestrado, uma imensa quantidade de leituras foi surgindo e me fascinando a cada dia. A cada artigo, dissertação e livros por mim lidos, eu observava que havia pontos em comum no que se refere à estratégia de alfabetização quando comparava o

que Maria Montessori utilizava e a aquisição da linguagem nos moldes da Psicologia Cognitiva da Leitura.

A linguagem escrita foi criada pela humanidade há mais de cinco mil anos, e o sistema alfabético, há mais de três mil anos. No decorrer da história, mais de dez mil gerações de crianças têm aprendido a ler uma escrita alfabética. Atualmente, temos uma explicação científica para a escrita em um sistema alfabético (Morais, 2012).

O sistema alfabético é um conjunto de códigos escritos, também conhecido por letras, usadas para representar os sons da fala. Segundo Maluf (2005), “*Tudo o que é falado pode ser escrito*” (p. 57). É preciso, contudo, ter claro que aprender a ler não é o mesmo que ler para aprender: ler é entender os significados da combinação entre letras por meio de um princípio alfabético de escrita, utilizando grafemas (letras) que representam fonemas (sons).

A escrita é relativamente nova na história da humanidade e está ligada diretamente aos processos de aprendizagem. Na pedagogia da escolarização inicial, essa questão tem sido objeto de estudos e discussões sobre os métodos de ensino, mais particularmente dos métodos de alfabetização (Maluf, 2005).

Esses estudos têm grande importância prática, mas devem ser antecidos por conhecimentos científicos dos processos psicológicos relacionados a aquisição das habilidades de ler e escrever (Maluf, 2005).

Na década de 90, muitas escolas brasileiras deram grande importância às práticas de alfabetização que enfatizavam a compreensão de textos, não priorizando a aquisição do código alfabético. O uso de textos é necessário para que os alunos ampliem o vocabulário, desenvolvam a imaginação e o poder de argumentação, dentre tantas outras habilidades, mas é essencial que a aprendizagem do código alfabético anteceda a compreensão do texto.

Muitos países industrializados optam por práticas pedagógicas mais eficientes no ato de ensinar a ler e escrever. Essas práticas são evidenciadas em resultados de pesquisas inseridas na perspectiva do enfoque metalinguístico da alfabetização (Maluf, 2005).

De acordo com a perspectiva da Psicologia Cognitiva, a leitura é sustentada por um sistema cognitivo que atua sobre a informação grafada, colocando-a em contato com os conteúdos da memória, o que torna possível seu uso por parte de nossos processos de pensamento (Maluf, 2005). Estudos recentes na área da Psicologia Cognitiva (Maluf, 2005;

2010; Maluf e Guimarães, 2008; Cardoso-Martins, 2013; Ehri, 2013; Gombert, 2003; 2008; 2013; Morais, Leite e Kolinsky, 2013; Spinillo; 2013; Siccherino, 2007, 2013; Tunmer, 2013; Sargiani, 2013) têm demonstrado que o trabalho com habilidades metalinguísticas pode acelerar o aprendizado da linguagem escrita. Alguns estudos se referem à consciência fonológica como a primeira habilidade metalinguística importante para as crianças refletirem sobre os sons da fala (Siccherino, 2007; Carvalho, 2010; Rocha, 2015), outros estudos mais recentes vêm apontando que a consciência fonêmica é preditora da aprendizagem da leitura e da escrita (Ehri, 1998, 2005a, 2005b, 2013; Morais, 2013; Siccherino, 2013; Sargiani, 2013).

A criança precisa refletir sobre os sons da fala e sua utilização para aprender a ler e escrever. Essa reflexão ocorre por meio de práticas pedagógicas que ensinam a linguagem escrita e a manipulação direta das unidades linguísticas (Maluf, 2005). Quando a criança desenvolve a habilidade metalinguística, ela está apta a compreender e reconhecer a face sonora das palavras, e a escola deve ser a responsável por garantir a aprendizagem da linguagem escrita. A escola deve direcionar a criança no processo de descoberta e aprendizagem da linguagem escrita (Maluf, 2005).

A expressão do pensamento pode ser realizada por meio da linguagem oral ou escrita. Por isso, o aprendiz deve compreender a relação entre o oral e o escrito, bem como aprender a utilização dos símbolos – as letras – para a transcrição da fala.

O material de alfabetização criado por Maria Montessori corresponde às características do enfoque metalinguístico. Tanto o material de alfabetização de Maria Montessori quanto às atividades propostas dentro do enfoque metalinguístico levam o aprendiz a refletir sobre a língua e sua utilização. O material privilegia o sistema alfabético da escrita, permitindo o conhecimento dos fonemas e grafemas. Durante as intervenções dos jogos de alfabetização, o tempo todo, o aprendiz precisa estar atento à face sonora das palavras, garantindo, assim, a aprendizagem da leitura e da escrita.

Com base na literatura da área e nos resultados das pesquisas, o presente estudo tem como objetivo verificar os efeitos de um programa de ensino do sistema alfabético, utilizando materiais montessorianos para impulsionar a aprendizagem das crianças de seis anos que apresentaram menor desempenho em leitura e escrita quando comparadas a crianças de mesmas idade e escola.

No capítulo 1, *Psicologia Cognitiva da Leitura e a Alfabetização*, serão abordados os seguintes temas: a Psicologia Cognitiva; como começamos a ler; a importância do desenvolvimento metalinguístico para aprender a ler, salientando a importância das habilidades em consciência fonologia e consciência fonêmica; breve biografia de Maria Montessori e suas contribuições para a alfabetização. No capítulo 2, *Objetivo*, serão apresentados os objetivos da pesquisa. No terceiro capítulo, *Método*, serão apresentados o local da coleta de dados, os participantes da pesquisa e os procedimentos da coleta de dados. No capítulo 4, *Apresentação e Análise dos Resultados*, serão apresentados e analisados os resultados da pesquisa. No último capítulo, *Discussão*, far-se-á uma reflexão sobre os resultados alcançados.

Espera-se que a presente pesquisa ofereça contribuições teóricas e práticas aos docentes das séries iniciais, que contribuem especificamente com a aprendizagem da leitura e da escrita.

1. PSICOLOGIA COGNITIVA DA LEITURA E ALFABETIZAÇÃO

O presente capítulo deste trabalho tratará sobre a Psicologia Cognitiva. No segundo tópico, será feita uma breve explicação sobre como começamos a ler. A importância do desenvolvimento metalinguístico para aprender a ler será discutida no terceiro tópico e, por último, serão abordadas as contribuições de Maria Montessori para a alfabetização.

1.1 A Psicologia Cognitiva

Segundo Sternberg (2010, p. 1), “*a Psicologia Cognitiva é o estudo de como as pessoas percebem, aprendem, lembram e pensam sobre a informação*”. Os psicólogos cognitivos podem estudar todas essas funções psicológicas e também como aprendemos um idioma e como aprendemos a ler e escrever. Atualmente, são muitos os estudos sobre leitura na perspectiva da Psicologia Cognitiva, e as neurociências têm estudado as mudanças que ocorrem no cérebro quando se aprende a ler e o funcionamento dos circuitos cerebrais utilizados na leitura pelo leitor competente (Morais, 2013).

A área da Psicologia Cognitiva investiga e estuda questões sobre a memória, a atenção, a percepção, a representação de conhecimento, o raciocínio, a criatividade, o reconhecimento, a linguagem, a seleção, a aquisição, a organização, a avaliação, a atribuição de conhecimentos e a resolução de problemas. Muitas vezes, os pesquisadores estudam esses processos cognitivos separadamente, porém consideram que eles são inseparáveis, pois ocorrem todos no mesmo instante (Sternberg, 2010).

E como são processadas essas informações? Desde a década de 1970, as pesquisas sobre neurociências avançaram muito no conhecimento do cérebro. No século XXI, grande parte desse progresso ocorreu devido à decifração do genoma humano e à descoberta das moléculas que compõem um gene. O acesso e a identificação das bases neurais do nosso psiquismo podem ser visíveis pelo desenvolvimento dos métodos de imagem cerebral (Dehaene, 2012).

Um dos excelentes pontos das neurociências contemporâneas é que, no homem, o aspecto cultural não pode ser pensado sem o aspecto biológico e que “*o cerebral não existe*

sem uma impregnação poderosa do ambiente”. Outro fator surpreendente é que, durante o início da gestação, ou seja, nas primeiras etapas do desenvolvimento intrauterino, o cérebro humano já possui uma organização funcional que mostra uma plasticidade que permitirá adquirir a escrita (Dehaene, 2012, p. 9).

Uma criança aprende o sistema de escrita alfabética por meio de um sistema visual desenvolvido de maneira simétrica em que importantíssimos processos de plasticidade neural interferem nos circuitos do adulto (Dehaene, 2012). Sabendo disso, muitos estudos nos fornecem informações importantes para a compreensão do funcionamento do órgão que nos permite ler, o cérebro. Por meio de uma mecânica neural eficiente, começa a compreensão da organização do sistema de leitura.

Ainda segundo Dehaene (2012), a região occípito-temporal esquerda é a área ativada para que ocorra leitura. É nessa região que se reúnem as informações visuais que conduzem ao reconhecimento de palavras vistas pela retina. Essas informações podem ocorrer de forma direta e a milissegundo, desde a área visual primária até as áreas que codificam o som e o significado. É importante ressaltar que a região occípito-temporal é a última área a ser ativada no processo de leitura, e, quando aparece uma palavra no campo visual, as regiões são ativadas da mesma maneira como são acionadas quando lemos ou quando ouvimos palavras (Dehaene, 2012).

Como vimos, a leitura está diretamente conectada à atividade cerebral. Muitas são as descobertas de que dispomos sobre quais são as regiões do cérebro ativadas quando uma pessoa lê. O objetivo de apresentar a Psicologia Cognitiva dentro desta pesquisa foi fazer uma breve descrição sobre o que essa área investiga e as descobertas da ciência sobre a aprendizagem da leitura. Vimos como as informações são processadas e por onde se inicia a leitura. Então, agora, tratar-se-á sobre como aprendemos a ler.

1.2 Como começamos a ler

De acordo com Morais, Leite e Kolinsky (2013), ler é transformar representações gráficas da linguagem em representações mentais da sua forma sonora e do seu significado. Quando se trata de um texto, o objetivo da leitura é poder apreender o seu sentido.

Para que ocorra o processamento da leitura, são necessários dois componentes: uma habilidade específica e um conjunto de habilidades mais ou menos gerais. A habilidade específica é quando existe a habilidade de identificar palavras escritas. O conjunto de capacidades mais ou menos gerais é amplo e variado, está relacionado ao processamento da informação transmitida pela fala, como, por exemplo, a atenção, a memória de trabalho, o conhecimento lexical e da gramática da língua, o conhecimento semântico e enciclopédico, o raciocínio, as capacidades de análise e de síntese (Moraes, Leite & Kolinsky, 2013).

Ainda segundo os mesmos autores, as capacidades mais ou menos gerais são assim caracterizadas por terem diversas funções. Quando essas capacidades estão relacionadas ao processamento da linguagem oral, pode haver interferência tanto quando se lê um capítulo de um livro como quando se ouve uma leitura em voz alta. A dificuldade em identificar a pronúncia e/ou significado das palavras escritas pode ocasionar dificuldades de compreensão na leitura. Problemas emocionais, afetivos e deficiências sensoriais também contribuem para as dificuldades de leitura.

Os níveis de leitura podem variar entre as pessoas, dependendo dos componentes específicos e gerais da leitura, e, aos poucos, podem ir mudando. Quando o leitor identifica corretamente e de maneira rápida a maioria das palavras, é sinal de que as capacidades gerais estão sendo efetivadas com qualidade e, conseqüentemente, a leitura ocorrerá de forma automática, levando mais ou menos de um quinto a um quarto de segundo. A diferença entre os leitores que alcançaram o estágio final da habilidade específica da leitura para os que não a alcançaram está relacionada às capacidades cognitivas, às estratégias e aos conhecimentos que levam à leitura (Moraes, Leite & Kolinsky, 2013).

Alguns autores consideram o desenvolvimento da habilidade de leitura por etapas, outros, por fases, outros, por condições, e ainda outros, por estágios. Quando esse desenvolvimento é considerado por etapas, pode-se dizer que, na etapa logográfica, a criança não lê e reconhece palavras por meio objetos/imagens; na etapa alfabética, a criança utiliza na leitura as regras grafofonológicas da escrita; e, na etapa ortográfica, a criança faz a representação automática da palavra, acessando o léxico ortográfico mental, ou seja, a leitura propriamente dita.

Os processos de leitura automática começam a ser utilizados desde cedo, principalmente quando as palavras são acessadas com frequência. A leitura automática é fixada na memória pela quantidade de vezes em que a representação ortográfica da palavra for acessada.

Morais, Leite e Kolinsky (2013) propõem o termo *condições de aprendizagem da leitura* e consideram três condições: descobrir o princípio alfabético; adquirir progressivamente o conhecimento do código ortográfico da língua e o domínio do procedimento de decodificação; constituir o léxico mental ortográfico.

A primeira condição consiste em afirmar que, para aprender a ler, é necessário um sistema de representação da linguagem: *“a linguagem é representada ao nível da sua estrutura fonêmica e é chamado alfabético. O alfabeto representa fonemas, que não são sons, mas entidades abstratas de que a criança não está consciente e de que ela tem que tomar consciência de quando aprender a ler em uma escrita alfabética”* (Morais, Leite & Kolinsky 2013, p. 22). Aqui é tratado o princípio entre a correspondência de fonemas e grafemas, ou seja, a ação de descobrir o alfabeto.

A segunda condição indica que adquirir o código ortográfico requer uma série de regras simples e complexas, tanto grafofonológica quanto fonográfica. As regras complexas podem ser, por exemplo, o fato de uma mesma letra corresponder a diferentes fonemas, como é o caso da letra x na língua portuguesa, um grafema com cinco fonemas possíveis: /x/, /s/, /ks/, /c/ e /z/. Ademais, ainda na língua portuguesa, tomada como exemplo, diferentes letras correspondem ao mesmo fonema, por exemplo: as letras c e s, que podem formar nas sílabas os fonemas /se/ e /si/; as letras c e k, com as formações fonéticas /ka/, /ko/ e /ku/.

A terceira condição mencionada por Morales, Leite e Kolinsky (2013) aponta que *“o léxico mental ortográfico é o conjunto das representações mentais estruturadas da ortografia das palavras que conhecemos da língua e que armazenamos, de maneira organizada, no nosso cérebro”*. Essas representações fazem parte da memória de longo prazo, acessadas de maneira automática, ou seja, quando adquirimos a habilidade de ler fluentemente.

No decorrer do terceiro ano do ensino fundamental, geralmente o educando se apropria completamente dessa habilidade. Após uma sequência de condições, esse conceito de léxico mental ortográfico demanda uma tomada de consciência dos fonemas que é fundamental para

o desenvolvimento do processo de decodificação é essencial para o desenvolvimento da leitura automática.

As informações da psicolinguística experimental da aprendizagem da leitura afirmam que primeiro é necessário descobrir o princípio alfabético, em seguida, saber fazer o uso dele e, depois, fazer a junção das representações fonêmicas das letras respectivas à consoante e à vogal de uma sílaba CV (consoante/vogal). É importante ressaltar que treinar a decodificação das palavras conduz ao desenvolvimento do léxico mental ortográfico (Morais, Leite & Kolinsky, 2013).

Uma das causas dos distúrbios da aprendizagem da leitura é, sem dúvida, a ausência de representação consciente dos fonemas. O treino das habilidades em consciência fonêmica facilita o desenvolvimento da leitura (Ehri, *et al.* 2001, *apud* Moraes, Leite & Kolinsky, 2013). A representação isolada dos fonemas é uma condição para que o processo de leitura ocorra com eficiência (Morais, Leite & Kolinsky, 2013).

De acordo com o parágrafo anterior, pode-se fazer uma relação com os procedimentos dos jogos de alfabetização Montessorianos. Quando o jogo número 1 é apresentado para a criança, o professor reforça o nome das letras/grafemas *r*, *p* e *v* e apresenta o som (fonema) de cada letra com o movimento articulatório da boca utilizado por Siccherino (2013). Dessa maneira, pode-se dizer que esse processo treinará as habilidades em consciência fonêmica, facilitando, assim, o desenvolvimento da leitura.

A falta de organização das três condições supracitadas acarreta a dificuldade da aprendizagem da leitura. A primeira condição torna-se fundamental na decodificação eficiente. As palavras escritas têm significados, e as letras isoladas não.

Como as palavras são sempre escritas da mesma maneira, pode-se dizer que são unidades fidedignas para o processamento dos olhos dos leitores, porém, as correspondências entre letra e som muitas vezes variam, conforme já foi mencionado. *“A chave para entender como a habilidade da leitura se desenvolve consiste em compreender como os leitores iniciantes aprendem a reconhecer palavras escritas automaticamente e com precisão”* (Ehri, 2005 a; 2005 b).

Ehri (2013) utiliza o termo *fases da leitura* para a aquisição da habilidade da leitura de palavras e classifica quatro fases que caracterizam progressos significativos na aprendizagem

da leitura por reconhecimento automatizado: pré-alfabética, alfabética parcial, alfabética completa e alfabética consolidada. Cada fase está relacionada ao tipo de conhecimento alfabético predominante nas conexões entre letra e som adquiridas para armazenar palavras na memória. Ehri (2013) classifica cada fase da seguinte maneira:

Figura 1 – Fases da leitura, Ehri (2013)

Fases da Leitura	Definição	Exemplos
Pré-alfabética	Conexões visuais, não há relações entre letra-som.	
Alfabética Parcial	Algumas letras são conectadas a alguns sons ouvidos na pronúncia das palavras.	SAPO - /S/ /O/ CAVALO - /C/ /V/ /L/ SAPATO - /S/ /A/ /T/
Alfabética Completa	Aquisição do conhecimento grafo fonêmico e habilidade de decodificar.	BO + LA = BOLA SA + CO + LA = SACOLA
Alfabética Consolidada	Palavras com padrões das partes iguais, simbolizam o encontro do mesmo fonema em palavras diferentes.	FERRO FERRUGEM FERRAGEM FERRADURA

O próximo tópico deste trabalho tratará sobre a importância do desenvolvimento metalinguístico para aprender a ler.

1.3 Importância do desenvolvimento metalinguístico para aprender a ler

Este tópico trata do significado e da função da metalinguagem, ou melhor, das habilidades metalinguísticas. A metalinguagem ou enfoque metalinguístico é um assunto novo no Brasil (Maluf & Gombert, 2008).

Nos últimos anos, diversos autores concordam que a aprendizagem da leitura e da escrita dependem da compreensão do sistema alfabético — símbolos gráficos que representam a fala.

Muitas pesquisas relatam que a alfabetização é a aprendizagem da linguagem escrita em sistema alfabético e que ler e escrever são atos linguísticos. Essa perspectiva linguística, também conhecida como Fonética — a ciência que estuda os sons da fala com enfoques multidisciplinares — é recente no estudo da alfabetização.

Foi no final da década de 1970 e início da década de 1980 que os estudos nas áreas da Psicologia Cognitiva e Neuropsicologia Cognitiva começaram a progredir em relação aos novos conceitos teóricos referentes aos “*mecanismos de aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita*” (Guimarães, 2010, p. 121).

Alguns estudos, como os de Barrera e Maluf (2003), Maluf, Zanella e Pagnez (2006), Santos e Maluf (2007), Sccherino (2007), Kulnig, Feldberg, Vasconcelos, Oliveira, Siccherino, Paludeto e Maluf (2010), Carvalho (2012), Puliezi e Maluf (2012), Siccherino (2013), Sargiani (2013), Rocha (2015), têm sido realizados na perspectiva da metalinguagem com resultados significativos e com grande relevância social para as práticas escolares, em especial na alfabetização (aquisição inicial da leitura e escrita).

De acordo com Maluf e Gombert (2008, p. 125), “*o termo metalinguístico refere-se às capacidades de reflexão e autocontrole intencional dos tratamentos linguísticos*”. Quanto à origem do termo, Gombert (*apud* Siccherino, 2013, p. 39) considera que se encontra na perspectiva da Linguística, porém também é usado na perspectiva da Psicologia. Na perspectiva da Linguística, a metalinguagem está relacionada à atividade linguística, ou seja, linguagem sobre linguagem e, na perspectiva da Psicologia, está relacionada à função cognitiva, isto é, cognição sobre linguagem. O termo *metalinguagem* é usado pelos estudiosos da Psicologia Cognitiva da Leitura para nomear os processos mentais relacionados aos comportamentos linguísticos (Carvalho, 2010).

Para Barrera (2003, p. 491),

A aprendizagem da leitura e escrita em sistemas alfabéticos pressupõe uma reflexão deliberada da fala que, utilizada de forma natural e eficiente pela criança nas

situações comunicativas dos dia a dia, deve tornar-se objeto de sua atenção consciente, a fim de permitir o desenvolvimento do que se costuma designar como o conhecimento ou consciência metalinguística.

A expressão *metalinguagem* significa situações didáticas reflexivas, manipuladoras e conscientes da linguagem. Uma situação didática é indicada como metalinguística quando é realizada de maneira consciente pelo aprendiz, exercitando, desse modo, sua capacidade de reflexão e autocontrole intencionais sobre a linguagem (Maluf, 2005).

A capacidade ou consciência metalinguística é o termo utilizado que abrange diversas habilidades, tais como: habilidades para segmentar e manipular a fala; habilidades para separar as palavras de seus referentes; habilidades para perceber semelhanças sonoras entre as palavras; habilidades para julgar a coerência semântica e sintática de enunciados (Barrera e Maluf, 2003).

Já Guimarães (2010) destaca que a expressão *metalinguagem* envolve diversas habilidades específicas: Habilidade Metafonológica (ou Consciência Fonológica); Habilidade Metamorfológica (ou Consciência Morfológica); Habilidade Metassintática (ou Consciência Sintática); Habilidade Metatextual (ou Consciência Textual).

Muitas das atividades didáticas relacionadas com som-grafema promovidas em sala de aula pelo professor são consideradas atividades de natureza metalinguística. Spinillo (2013, p. 141) destaca que:

A linguagem se torna objeto de reflexão e análise por parte do aprendiz, como é o caso, por exemplo, de atividades em que a criança é solicitada a identificar palavras que iniciam e terminam com a mesma sílaba, etc. Muitas dessas atividades têm origem em situações e instrumentos de investigação utilizados em pesquisas a respeito da consciência fonológica.

Dessa maneira, pensamos ter esclarecido a relação entre a consciência metalinguística e a alfabetização, pois, de acordo com essa perspectiva, “*as atividades de metalinguísticas são fundamentais na aprendizagem da linguagem escrita não apenas em relação à capacidade de*

estabelecer relações grafemas-fonemas, mas também quanto à capacidade de estabelecer inferências” (Spinillo, 2013, p. 141).

Maluf, Zanella e Pagnez (2006) fizeram um levantamento de pesquisas realizadas no período entre 1987 e 2005 sobre o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas e a aquisição da linguagem escrita. Foram encontrados 157 estudos, sendo numerosos os estudos sobre consciência fonológica e intervenções. Os resultados mostraram maior número de dissertações e teses do que artigos publicados. As autoras sugerem a necessidade de propagação do conhecimento produzido, uma vez que essa área de estudo tem se expandido no país.

Santos e Maluf (2007) realizaram um estudo em que muitas pesquisas mostram programas de intervenções em consciência fonológica e seus efeitos associados às habilidades de leitura e escrita. Por meio desse estudo, foi possível identificar a grande diversidade entre os programas de intervenção em consciência fonológica para favorecer a aquisição da linguagem escrita no contexto de adultos analfabetos, crianças com dificuldade na aquisição da escrita e crianças nos anos pré-escolares. Os resultados mostraram que as intervenções em consciência fonológica têm eficácia sobre a aprendizagem da linguagem escrita. As autoras afirmam que a consciência fonológica é essencial, mas não o suficiente para a aquisição da linguagem escrita. A instrução fonêmica que abrange letras e práticas de leitura e escrita demonstra maior eficácia em relação ao que se limita a exercícios e jogos metalinguísticos.

O estudo realizado por Barrera e Maluf (2003) investigou a influência das consciências fonológica, lexical e sintática sobre a aquisição da linguagem escrita. A análise estatística indicou correlações significativas entre os níveis iniciais de consciências fonológica e sintática e o desempenho final das crianças em leitura e escrita. A consciência lexical mostrou-se correlacionada apenas ao resultado final em leitura. Concretizou-se a ideia da importância de beneficiar o desenvolvimento da consciência metalinguística nas séries escolares iniciais e concluiu-se que, no final do ano, as crianças com melhor desempenho em leitura e escrita foram as que tinham níveis elevados no desenvolvimento da consciência metalinguística durante o processo de alfabetização.

Siccherino (2007) estudou a relação entre a consciência fonológica e aquisição da linguagem escrita em crianças de 1º ano do ensino fundamental em dois momentos: no início

do ano e três meses depois dele. Os resultados indicaram uma relação bastante significativa entre a consciência fonológica e a habilidade da escrita, tanto na primeira aplicação quanto na segunda. No entanto, o nível de desenvolvimento da habilidade fonológica no início do ano não aparece associado à habilidade da escrita três meses depois, o que permitiu chegar-se a uma conclusão da não existência de uma relação de precedência, e, sim, de mútua influência entre as duas habilidades estudadas.

Kulnig, Feldberg, Vasconcelos, Oliveira, Siccherino, Paludeto e Maluf (2010), investigaram as práticas de ensino da linguagem escrita que professoras alfabetizadoras consideram produtoras de bons resultados na aprendizagem e verificaram em que medida essas práticas têm como enfoque a metalinguística na alfabetização. Os resultados indicaram relatos de atividades de sensibilização à linguagem escrita, de avaliação de etapas de aprendizagem e de ensino específico de habilidades de leitura e escrita. As autoras concluíram que atividades relacionadas ao desenvolvimento da consciência fonológica foram as mais citadas pelas professoras. Foram citadas também atividades que estimulam a reflexão metalinguística lexical e sintática.

O estudo realizado por Puliezi e Maluf (2012) investigou as relações entre consciência fonológica, memória de trabalho fonológica e velocidade de nomeação e a aquisição inicial da leitura. Os resultados contribuíram para o avanço na compreensão dos processos que influenciam na aquisição inicial da linguagem escrita.

Carvalho (2012) investigou os efeitos de um programa de intervenção voltado para o ensino sistemático da linguagem escrita com base na fonologia. Os resultados demonstraram eficácia nas intervenções sobre o desempenho dos participantes nas habilidades de leitura e escrita. Os resultados mostraram o quanto as intervenções em fonologia são eficazes para aperfeiçoar a habilidade de leitura e escrita.

Rocha (2015) realizou um estudo com o intuito de verificar os resultados de uma intervenção que consistiu em um conjunto de atividades de linguagem escrita com ênfase no desenvolvimento da consciência fonológica. Os resultados demonstram que a intervenção foi bem sucedida e promoveu a aprendizagem da linguagem escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica. Tais resultados sugeriram que as habilidades fonológicas devem ser desenvolvidas concomitantemente à aprendizagem da linguagem escrita.

Sargiani (2013) verificou um estudo sobre a existência de relações entre as habilidades de amplitude viso-atencional, de consciência fonêmica e desempenho em leitura em crianças brasileiras e se essas relações modificavam-se com o processo de escolarização. Participaram desse estudo 48 crianças do 1º, 3º e 5º anos do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de São Paulo. Os resultados mostraram que a amplitude viso-atencional e a consciência fonêmica desempenham um papel mais importante no 1º ano da aprendizagem da leitura, mas continuam tendo um papel relevante no 3º e 5º anos, principalmente na leitura de pseudopalavras.

Siccherino (2013) verificou se a instrução em consciência fonêmica com atividades de correspondência entre as letras e os fonemas, a formação de pseudopalavras e a segmentação de pseudopalavras, utilizando letras móveis e imagens de articulação fonêmica como apoio, facilitam e aceleram a leitura e a escrita de palavras. Os resultados indicaram que a instrução sistemática e explícita da correspondência entre e letras fonemas foi altamente eficiente e eficaz para a formação de pseudopalavras e para a segmentação de pseudopalavras em fonemas. Além disso a aprendizagem foi estendida para a formação de palavras reais, para a escrita e para a leitura.

A consciência fonológica é fundamental para que se estabeleçam as relações grafema-fonema e é um dos tipos de habilidades desenvolvidas dentro da perspectiva da Consciência Metalinguística ou Metalinguagem. No próximo subitem, daremos ênfase à habilidade metafonológica, também conhecida como consciência fonológica, tendo em vista a sua relevância para a aprendizagem inicial da linguagem escrita.

1.3.1 Consciência fonológica

A consciência fonológica é uma das habilidades metalinguísticas relacionadas à alfabetização. Muitos estudos mostram relações entre as influências, as intervenções e as relações entre consciência fonológica, consciência fonêmica e aquisição inicial da leitura e escrita em sistemas alfabéticos de escrita.

A consciência fonológica abrange todos os tipos de consciência dos sons que compõem o sistema de uma determinada língua. Ela apresenta aspectos de diferentes níveis: a

consciência fonêmica, a consciência silábica e a consciência intrassilábica. Lamprecht e Costa (2008) utilizam o termo *consciência fonêmica* somente quando se refere ao nível do fonema e utilizam *consciência fonológica* sempre que se trata do nível mais abrangente. A *consciência fonológica* é a habilidade de ouvir e manipular os sons da fala, como a rima, a aliteração, a sequência de palavras, a sílaba e o fonema. A *consciência fonêmica* envolve ouvir a linguagem em uma unidade menor no nível do fonema (Ehri e Roberts 2006).

Estudos atuais como Barrera e Maluf (2003), Santos e Maluf (2007), Santos e Maluf (2010), Siccherino (2007), Carvalho (2012), Puliezi e Maluf (2012), Sargiani (2013), Siccherino (2013) e Rocha (2015), demonstram que a aprendizagem da leitura e da escrita é bem sucedida quando o conhecimento é iniciado com o sistema alfabético e, para garantir o progresso da aprendizagem da leitura e da escrita alfabética do aprendiz, são as instruções em *consciência fonológica* e o conhecimento dos nomes das letras que asseguram um relevante sucesso.

Antes mesmo que as crianças compreendam o princípio alfabético, é fundamental que entendam que os sons estão relacionados às letras, ou seja, as letras têm os sons da fala. As letras que compõem um sistema de escrita alfabética são chamadas de grafemas e os sons da fala são chamados de fonemas ou *fonos*¹. Para os leitores fluentes, essa relação entre fonema (som) e grafema (letra) é muito fácil de compreender. A *consciência* de pequenos sons também é chamada de *consciência fonêmica* (Adams e colaboradores, 2008). Far-se-á um detalhamento desse tema no próximo tópico.

Algumas pesquisas afirmam que a falta de instrução direta em *consciência fonêmica* para os leitores iniciantes de classes médias ou menos ricas em relação ao letramento indicam dificuldades para aprender a ler e escrever (Adams e colaboradores, 2008). Adams, Foorman, Lundberg e Beele (2008) questionam por que a *consciência* de fonemas é tão difícil, e os mesmos autores afirmam que isso acontece porque “*as pessoas não prestam atenção aos sons dos fonos ao produzirem ou escutarem a fala*” (Adams e colaboradores, 2008, p. 19-20). Portanto, surgiu a necessidade de investigar formas pelas quais as crianças observem os fonemas. As atividades que apresentam rima, ritmo, escuta e sons são excelentes para essa finalidade e contribuem para o desenvolvimento da *Consciência Fonológica*.

¹ Segmento fonético ou som da fala especificado pelas propriedades fonéticas, articulatórias ou acústicas, que distinguem de todas outras unidades fonéticas (Adams e colaboradores, 2008).

Para que as crianças tenham um bom desenvolvimento da consciência fonológica, é preciso que os professores tenham um conhecimento da estrutura da língua, em especial, a fonologia. Adams e colaboradores (2008, p. 21) afirmam:

A fonologia é o estudo das regras inconscientes que comandam a produção dos sons da fala. A fonética, por sua vez, é o estudo da forma como os sons da fala são articulados, e a fônica é o sistema pelo qual os símbolos representam sons em um sistema de escrita alfabético.

De modo geral, a expressão *consciência fonológica* é usada para nomear “a habilidade em analisar as palavras da linguagem oral de acordo com as diferentes unidades sonoras que as compõem” (Barrera e Maluf, 2003, p. 493).

A tarefa de consciência fonológica avalia a habilidade de a pessoa colocar em prática ou efetivar a análise sobre as particularidades sonoras das palavras (tamanho, semelhança, diferença) para isolar e manipular fonemas ou sílabas e rimas (Barrera e Maluf, 2003).

Capovilla e Capovilla (2004) também afirmam que a Consciência Fonológica é a habilidade de discriminar e manipular as partes da fala e é um ponto essencial para a aquisição da leitura e escrita, conforme muitas pesquisas. Atividades que desenvolvem a consciência das palavras, a consciência de rimas e de aliterações, a consciência de sílabas e fonemas com desafios de ordem crescente permitem o desenvolvimento da Consciência Fonológica.

As intervenções diárias fazem com que as crianças se concentrem no significado, porém, é importante orientar a atenção delas quanto à forma e estrutura das palavras. Muitas vezes, não há repertório suficiente e reflexivo dos segmentos das palavras mediante a combinação e organização da linguagem oral (Siccherino, 2007).

Os jogos dirigidos são estratégias ótimas para desenvolver dimensões específicas da consciência fonológica. As atividades desse tipo de consciência são iniciadas com jogos de escuta nos quais as crianças desenvolvem a habilidade de ouvir de maneira mais atenta, ativa e detalhada. A música é um exemplo claro para que ocorra essa habilidade, pois, quando as crianças já conhecem uma música e percebem que, em algum momento dela, o trecho foi

alterado, estão na verdade ouvindo de maneira mais ativa, atenta e minuciosa (Siccherino, 2007).

Jogos com rimas, como parlendas, poesias, versos e trava-línguas são excelentes atividades a serem desenvolvidas na prática pedagógica do professor, porque contribuem para o desenvolvimento da consciência fonológica. O trabalho com a consciência fonológica pode ser realizado com crianças bem pequenas por meio da oralidade.

A seguir, abordar-se-á outra habilidade metalinguística relacionada à alfabetização: a consciência fonêmica.

1.3.2. Consciência fonêmica

Segundo Santos e Maluf (2007, p. 106), “*o treinamento fonêmico que inclui letras e práticas de leitura de escrita mostra-se mais eficiente do que aquele que se limita a exercícios e jogos metalinguísticos*”. Moraes, Leite e Kolinsky (2013, p. 25) afirmam:

Sabe-se hoje que a melhor maneira de fazer a criança tomar consciência da fala como uma sequência de segmentos fonéticos, que pouco a pouco lhe vão aparecer como unidades mais abstratas – os fonemas –, consiste em associá-la às letras correspondentes em pares organizados (p. ex., “vi”, “va”) de maneira a chamar-lhe a atenção para a existência de uma identidade de “som” de letra (“v”) e uma diferença (“i”, “a”).

Para Moraes, Leite e Kolinsky (2013, p. 26),

O treino fonêmico produz tanto efeito quanto a sua combinação com o treino das correspondências na condição de que o conhecimento prévio das letras seja elevado. Ele tem um efeito que é condicionado pelo conhecimento das letras, quer este tenha sido obtido anteriormente ou no momento.

Com isso podemos dizer que possuir o conhecimento prévio das letras é essencial, ou seja, quando a criança aprende sistematicamente as letras, tanto para o nome próprio, valor fonológico, fonêmico, quanto para a identidade abstrata das letras (Morais, Leite & Kolinsky, 2013).

A identidade abstrata das letras é alcançada pela criança quando ela começa a categorizá-las em maiúsculas, minúsculas, cursiva e bastão, por exemplo: *V* e *v*, *D* e *d*. Pode-se dizer que a associação das letras correspondentes em pares organizados é o treino simultâneo das correspondências. Através do condicionamento, haverá sistematização do grafema-fonema.

Morais, Leite e Kolinsky (2013, p. 27) dizem:

Assim, para uma letra, podemos conhecer o seu nome, o seu valor fonológico (em termos menos técnicos, o “som” que lhe corresponde), o fonema ou os fonemas que representam, e enfim a sua identidade abstrata, isto é, independente da forma física que toma.

Thompson e Johnston (2007 *apud* Moraes, Leite e Kolinsky, 2013, p. 28) destacam que *“as crianças que aprendem a ler segundo o método fônico passam mais depressa à representação abstrata das letras porque este método tende a apresentar as letras tanto em maiúscula como em minúsculas”*.

Segundo Moraes, Leite e Kolinsky (2013), os grafemas complexos, como *ch*, *nh*, *lh* e letras com diacríticos, como *ê*, *ã* e *à*, representam apenas um fonema e são fundamentais para a aprendizagem da leitura. Para que os leitores iniciantes leiam automaticamente uma palavra escrita, é necessário que criem inconscientemente uma representação mental da estrutura ortográfica de cada palavra conhecida. Dessa maneira, tornar-se-ão leitores hábeis (Morais, Leite & Kolinsky, 2013).

Essa representação mental da estrutura ortográfica pode ser constituída pelo desenvolvimento da habilidade fonêmica. A consciência fonêmica está vinculada à identificação dos fonemas, conhecidos como as menores unidades sonoras de uma língua, porém desenvolver a habilidade de consciência fonêmica não significa apenas identificar

fonemas, e sim manipulá-los em palavras isoladas. A mudança de um único fonema muda completamente o significado de uma palavra, como é o caso de RATO, PATO e GATO, por exemplo.

Existem diversas maneiras de facilitar a aprendizagem da consciência fonêmica. A título de exemplos, é possível fazer isso: pela extração final das palavras ou de fonemas iniciais; pela identificação de fonemas compartilhados em palavras diferentes; pela segmentação de palavras em fonemas; pela segmentação de palavras em fonemas compartilhados em palavras diferentes; pela mistura de fonemas; pela pronúncia de uma palavra reconhecível ou apagando fonemas de palavras e depois dizendo qual fonema apareceu (Ehri e Roberts, 2006). Siccherino (2013, p. 78) afirma que:

Essas tarefas podem ser ensinadas oralmente ou com marcadores que podem ser fornecidos para representar fonemas que estão sendo manipulados. Esses marcadores podem ser os dedos das mãos, fichas de jogos, imagens de boca articulando fonemas manipulados. É importante ressaltar que ensinar consciência fonêmica é um meio para atingir o objetivo do ensino da leitura e não um fim em si mesmo, ou seja, não é o ensino puro e simples de fonemas que vai garantir a aprendizagem efetiva da leitura. Esse ensino servirá de base forte para que a aprendizagem da leitura seja construída de forma sólida.

De acordo com Sargiani (2013, p. 24):

A consciência fonêmica não se desenvolve de modo acidental ou natural, pois os fonemas não são ouvidos naturalmente, a criança ouve sons maiores como as sílabas. A consciência fonológica (dos sons maiores) pode ser até desenvolvida em pessoas que não aprenderam a ler, mas a consciência fonêmica depende do ensino da linguagem escrita.

Enfim, a consciência fonêmica é a unidade menor dos sons da fala conhecidos como fonemas, e esses fonemas podem ser manipulados intencionalmente, de modo que o aprendiz possa desenvolver mais uma habilidade metalinguística.

1.4 Maria Montessori e suas contribuições para alfabetização

Maria Montessori nasceu no dia 31 de agosto de 1870, em Chieravalle, província de Ancona, na Itália. Teve uma formação acadêmica singular e desde muito cedo teve interesse por Matemática e Engenharia, o que a levou a cursar uma escola de ensino técnico, porém optou pela Medicina e conseguiu ingressar na Escola de Medicina da Universidade de Roma.

Aos vinte e cinco anos, Maria Montessori foi a primeira médica da história italiana. Graduada na Universidade de Roma, ingressou como assistente na clínica da própria Universidade, na seção de Neurologia. Os primeiros estudos que realizou foram dedicados às crianças consideradas “anormais” na época. Com muitas pesquisas realizadas, em especial na França, foi constatado que as crianças com deficiências mentais precisavam muito mais de atendimentos pedagógicos do que clínicos e, conseqüentemente, necessitavam de tratamentos diferenciados.

A estudiosa observou um atraso no ensino da época. Começou, então, a aplicar os mesmos atendimentos destinados às crianças consideradas “anormais” em crianças “normais” e foi bastante criticada por estudiosos contemporâneos. Dando continuidade à busca pelo conhecimento, começou a estudar Psicologia Experimental, também na Universidade de Roma, onde realizou pesquisas sobre antropologia infantil nas séries primárias (Antunes, 1985; Costa, 2001).

Maria Montessori criou em 1907 a *Casa dei Bambini*, com a proposta educacional para crianças “normais”, dando início à prática de seu método de ensino que ficou conhecido mundialmente. Outras escolas também foram fundadas. Seu método iniciou primeiramente no jardim de infância e depois foi estendendo-se a outros níveis da Escola Nova.

Em 1913, Montessori introduziu sua doutrina pedagógica em cursos que estavam presentes em diversos países, como Estados Unidos, Inglaterra, Holanda, Espanha, entre outros. Na década de 1920, a Itália ficou sob o poder fascista, e as escolas montessorianas

quase foram fechadas pela forte repressão no país, porém as pressões da sociedade civil foram tão grandes que não permitiram tal atitude.

A pesquisadora viajou pelo mundo realizando cursos e conferências. Escreveu diversos livros nas mais diferentes línguas e dialetos. Maria Montessori morreu aos 81 anos, no dia 6 de maio de 1956, na Holanda.

Há mais de um século de seu nascimento, seu método ainda é aplicado, estudado e discutido no mundo inteiro. No Brasil, sua metodologia foi amplamente propagada (Antunes, 1985). O presente tópico pretende destacar alguns pressupostos entre Educação, Ciência, Psicologia e a base científica da proposta educacional montessoriana.

Em 1924, o Dr. Miguel Calmon Du Pin e Almeida editaram a obra *Pedagogia Científica*, de Montessori, com autorização da autora. Em 1935, foi fundado o Jardim Escola São Paulo, por Carolina Grossamann, e posteriormente outras associações foram fundadas. Em 1969, foi fundado um curso para especialização de professores no sistema montessoriano. Esse curso foi crescendo e, atualmente, é lecionado no Instituto Pedagógico Maria Montessori, localizado em São Paulo, e muitas escolas do Brasil são baseadas em seus princípios.

Para Maria Montessori, a Psicologia era a maior contribuição científica à Educação. Como seu trabalho teve origem no tratamento de “crianças deficientes” (nomenclatura da época), Montessori foi levada a questionar sobre como se dá o desenvolvimento psicológico da criança. Como a Psicologia, enquanto ciência, também estuda o desenvolvimento humano, a pesquisadora incutiu essa área em toda a sua metodologia. Ela acreditava que o papel da Educação era criar condições ambientais para que esse desenvolvimento ocorresse da maneira mais tranquila possível, sem traumas ou castigos. A Psicologia do desenvolvimento foi o ponto central de orientação de seu método e o que levou a desenvolver toda uma teoria do desenvolvimento da criança (Antunes, 1985).

As obras de Montessori nos remetem a três conceitos: corpo, mente e espírito. Esses conceitos constituem a totalidade do homem e, no processo de desenvolvimento do indivíduo, entram em constante interação. O conceito de corpo está relacionado ao soma, isto é, à composição somática, física e material do homem. A Anatomia e a Fisiologia são as áreas responsáveis pelo estudo do corpo. O conceito de mente referia-se aos aspectos psicológicos do educando, tais como a personalidade, a inteligência, a emoção, a afetividade, etc. O

conceito de espírito referia-se aos aspectos transcendentais à matéria, isto é, o sobrenatural, o imaterial e o espiritual (Antunes, 1985). Montessori acreditava que o corpo é um instrumento de desenvolvimento da mente e do espírito.

A concepção montessoriana de Educação se parece com algumas abordagens psicológicas históricas e recentes. Existe uma possível relação com a Psicologia da Gestalt no aspecto relacionado ao desenvolvimento perceptivo-motor, de acordo com o pensamento montessoriano. Esse aspecto se dá pela absorção global do ambiente que penetra na psique da criança, de maneira total, como os princípios da Gestalt. Outro ponto em comum é a aprendizagem por *insights*, que pode ser determinada no fenômeno da escrita (Antunes, 1985).

Outro ponto em comum entre os estudos de Maria Montessori e outras abordagens psicológicas está relacionado à Epistemologia Genética de Piaget, no que se refere à sequência do desenvolvimento cognitivo da criança, especificamente à sequência concreto-abstrata no nível das operações mentais do desenvolvimento (Antunes, 1985).

Montessori fundamentou o seu trabalho nas contribuições da Antropologia, Fisiologia, Psicologia e Higiene. O método montessoriano era diferenciado porque destacava a importância das ferramentas e dos mobiliários utilizados no processo de aprendizagem. O ambiente tinha tamanhos, espaços e materiais adequados para as crianças. Montessori explicou teoricamente o porquê de esses materiais serem adaptados ao tamanho da criança. De acordo com os pressupostos da Antropologia, o tamanho e a altura dos bancos escolares eram baseados em estudos de mensuração física de crianças em idade escolar. A Fisiologia determinava a forma dos bancos de tal modo que estes fossem pertinentes à musculatura da criança. Já pela Psicologia, explicava-se que as carteiras deveriam ser individuais ao invés de coletivas para prevenir perversões sexuais instintivas da criança. A Higiene buscava a prevenção da escoliose, impedindo uma posição inadequada da criança enquanto estivesse sentada. O professor tinha o papel de introduzir a compreensão do material e trabalhar de maneira particular com cada criança (Antunes, 1985; Costa, 2001).

Para Montessori, era primordial que o professor estivesse atento, registrando os comportamentos individuais dos alunos, tendo cuidado com sua intervenção e comunicação e evitasse as comparações entre as crianças: cada criança só poderia ser comparada a ela mesma. De fato, é muito importante trabalhar de maneira particular com o aluno, pois

podemos trabalhar a necessidade de cada um, oferecendo-lhe uma intervenção personalizada, na qual o aluno é capaz de refletir sobre suas ações.

No método Montessori, há um ponto de trabalho muito relevante, que é denominado *linha* ou *aula rítmica* (são círculos feitos no chão, nos quais as crianças ficam sentadas ou em pé sobre o risco do círculo, aguardando os comandos do professor). Esse trabalho tem o objetivo de despertar a consciência na criança e é composto por cinco fases: atenção; concentração sem esforço; concentração com esforço; desconcentração e relaxamento (Costa, 2001).

Para que o trabalho com as linhas seja eficaz, é necessário que haja um bom planejamento, pois o método Montessori não se resume ao trabalho com as linhas. Os objetivos específicos do trabalho com linhas são: disciplinar o aluno; proporcionar a aquisição de capacidade de interiorização do real; exercitar coordenação e equilíbrio motor; gerar possibilidades de conhecimento da personalidade do educando.

Maria Montessori também criou alguns materiais como o sensorial e, na área da matemática, o dourado, os fusos, o semissensorial, os numerais de lixa, os encaixes geométricos e a torre rosa. Na área de comunicação, criou as letras de lixa, a fim de auxiliar as crianças na memorização sensorial das letras, e o alfabeto mudo, utilizado para a alfabetização. Segundo Costa (2001, p. 314),

O alfabeto mudo é composto de figuras relativas aos sons do nosso alfabeto, as quais as crianças, utilizam para construir o ditado no tapete, no quadro e no caderno. O tabuleiro de letras móveis, ou alfabeto móvel, é um material composto de caselas com letras construídas em compensado. É com elas que as crianças realizam os ditados. O quadro fonético é composto de letras do alfabeto confeccionadas de forma individual para que a criança possa formar palavras com a junção das mesmas, são inúmeros os materiais montessorianos que servem à ação pedagógica.

Enfim, o trabalho de alfabetização de Maria Montessori é feito por meio do método fonético, como descreve Costa (2001, p. 315):

Dos 44 ditados utilizados, cada um tem por objetivo trabalhar uma dificuldade da língua portuguesa. São introduzidos gradualmente, o que exige do professor conhecimento e segurança do trabalho que realizará, não somente na apresentação dos mesmos, mas, principalmente, na emissão dos sons, fazendo os movimentos labiais corretamente para que a criança possa sentir as várias nuances dos sons das letras do alfabeto. Após a construção do ditado pela criança no tapete, utilizando-se do quadro fonético, tabuleiro de letras e de ditados mudos, a criança o escreverá no quadro, em seguida, em seu caderno. Pode ser até repetitivo fazê-lo nestas três etapas, mas, pelo fato de não existir uma ordem fixa das palavras, a criança poderá escrever as palavras na ordem que desejar, quebrando assim o ritmo da repetição, além do que, na última etapa, a professora já a convida para visualizar bem as palavras, o seu sentido, criar frases com o máximo de imaginação e com os significados que desejar. Nesse momento, o processo de criatividade é desencadeado, permitindo que a criança construa as suas histórias e dê asas à imaginação.

Maria Montessori observou que poderia multiplicar um alfabeto de papel em inúmeros exemplares, assim, poderia ser manipulado por muitas crianças ao mesmo tempo. As crianças poderiam reconhecer as letras do alfabeto e também compor palavras. Para Montessori (1965, p. 190), *“a escrita é uma atividade complexa, que precisa ser analisada. Parte dela relaciona-se com o mecanismo motor, parte com o trabalho da inteligência”*.

Para desenvolver o mecanismo motor, Montessori utilizava letras feitas em lixas para que as crianças desenvolvessem a habilidade da escrita, inclusive a letra cursiva. O ensino das letras do alfabeto era iniciado pelas vogais, em seguida, pelas consoantes. A estudiosa pronunciava o som da letra e não o nome da letra, unia o som da consoante a uma vogal, repetindo a sílaba (Montessori, 1965).

Montessori acreditava que o ensino da escrita se processava em três tempos: Primeiro: *Sensações visuais e Tátil-musculares associadas ao som do alfabeto*. A professora apresentava as letras /i/ e /o/, solicitava que as crianças tateassem as letras, fazendo o movimento correto da letra cursiva. De acordo com Montessori (1965, p. 199),

Não é a imagem visual que traz o máximo de interesse à criança; para ela, é a sensação tátil que conduz a sua mão a executar o gesto, em seguida, será conservado pela memória muscular. Quando a mestra faz ver e tocar a letra do alfabeto, as sensações visual, tátil e muscular intervêm simultaneamente; a imagem do sinal gráfico se fixa, então, num tempo bem mais breve que a imagem visual, a única a ser apresentada à criança nos outros métodos de ensino.

Segundo: *Percepção*. A criança deveria comparar e reconhecer as letras, ouvindo os sons correspondentes às mesmas.

Terceiro: *Linguagem*. Era necessário que a criança soubesse pronunciar o som correspondente aos sinais alfabéticos.

Para Montessori, o ensino da leitura começava junto com a escrita. Quando a professora apresentava uma letra à criança, emitia o seu som, e o educando fixava a imagem gráfica da letra mediante o seu sentido visual e o seu sentido tátil-muscular. A criança associava o som aos sinais correspondentes, tomando conhecimento da linguagem gráfica (Montessori, 1965).

Enfim, foram muitas as contribuições de Maria Montessori para a educação de crianças de três a seis anos de idade, em específico, na aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

2 OBJETIVO DA PESQUISA

Pesquisas voltadas para a compreensão e explicação da aprendizagem inicial da leitura e escrita já produziram muitas evidências sobre o papel da consciência fonológica e da consciência fonêmica nessa aprendizagem. A título de exemplo, tem-se Barrera e Maluf (2003), Santos e Maluf (2007), Santos e Maluf (2010), Siccherino (2007), Carvalho (2012), Puliezi e Maluf (2012), Sargiani (2013), Siccherino (2013) e Rocha (2015).

O presente estudo tem como objetivo verificar os efeitos de um programa de ensino do sistema alfabético utilizando materiais montessorianos, uma vez que o trabalho de alfabetização de Maria Montessori é compatível com o enfoque metalinguístico. Com esse objetivo, trabalhou-se com crianças de seis anos de idade que apresentaram menor desempenho em leitura e escrita quando comparadas a crianças da mesma idade e da mesma escola.

Em minha prática alfabetizando crianças que ingressam no ensino fundamental, obtive resultados que me levaram a buscar um aprofundamento teórico dessa prática, que tem sido baseada no uso de materiais concernentes à proposta de alfabetização de Maria Montessori.

3 MÉTODO

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de intervenção desenvolvido com alunos de 1º ano de Ensino Fundamental que apresentaram menor desempenho na aprendizagem da leitura e escrita em relação a colegas de mesmas faixa etária e escola, em uma avaliação inicial realizada no mês de março pelas professoras titulares da turma.

Foram constituídos dois grupos de crianças: um grupo de crianças com menor desempenho, designado como Grupo de Intervenção (GI), e um grupo de crianças semelhantes, das mesmas série e escola, sorteadas dentre as que apresentavam desempenho considerado bom, designado como Grupo de Comparação (GC).

O estudo desenvolveu-se em quatro etapas: avaliação de todas as crianças antes do programa de intervenção; programa de intervenção com as crianças do GI; avaliação parcial de leitura e escrita; e avaliação final de todas as crianças.

3.1 Local e participantes

A pesquisa foi realizada com alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede privada de ensino, na cidade de Santo André, no estado de São Paulo. A escola tem matriculados alunos desde o minimaternal (um ano e dois meses) até o terceiro ano do Ensino Médio (dezessete anos), provenientes de famílias de nível socioeconômico médio alto.

A coleta de dados foi realizada no ano de 2015. Estavam matriculadas 190 crianças no 1º ano de Ensino Fundamental, com uma média de seis anos e meio de idade, sendo divididas entre cinco salas de aula no período matutino e quatro salas de aula no período vespertino. De maneira geral, todas as crianças foram iniciadas no sistema alfabético de escrita com atividades de alfabetização na educação infantil.

Para essa pesquisa, foram constituídos dois grupos: Grupo de Intervenção (GI), composto por vinte crianças que apresentaram menor desempenho nas habilidades de leitura e escrita, sendo onze meninas e nove meninos com idade média de seis anos e meio, e Grupo de Comparação (GC), composto por vinte crianças que foram sorteadas dentre as que tiveram desempenho médio ou acima da média, sendo doze meninas e oito meninos com média de

idade de 6 anos e meio, igualmente matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental das salas regulares da mesma escola.

3.1.1 Seleção dos participantes

No mês de março de 2015, as professoras titulares do 1º ano do Ensino Fundamental aplicaram para as 190 crianças uma prova com o objetivo de avaliar a leitura e a escrita de palavras. A avaliação foi aplicada individualmente pela professora de cada turma e em locais separados. A professora solicitava que o aluno escrevesse palavras ditadas por ela, sendo que ela tinha a opção de escolher uma das três listas elaboradas pela equipe de professoras dos primeiros anos. O campo semântico da primeira lista era de animais: marimbondo, rinoceronte, formiga, gorila, girafa, gato, zebra e rã; a segunda lista era de materiais escolares: lapiseira, apontador, caneta, caderno, cola, livro, lápis e pasta; a terceira lista era de alimentos / bebidas de festa de aniversário: brigadeiro, refrigerante, beijinho, coxinha, bolinho de queijo, quibe, bolo e suco. Em seguida, as professoras solicitavam a leitura das mesmas palavras. Todas as avaliações ficaram arquivadas no portfólio de cada professora. Com essas avaliações, as professoras identificaram as crianças que estavam mais avançadas e as que estavam menos avançadas na leitura e na escrita.

As crianças que tiveram menor desempenho foram encaminhadas pelas professoras e pela direção da escola ao grupo de atendimento mais individualizado, oferecido na própria escola em horários específicos determinados pela equipe pedagógica. As crianças matriculadas no período matutino participavam do grupo de atendimento após o horário regular das aulas, e as crianças matriculadas no período vespertino participavam desse grupo antes do horário regular das aulas. Esse grupo é chamado de Grupo de Estudo.

A pesquisadora é professora dessa escola e vem atendendo essas crianças há quatro anos com o objetivo de facilitar a aprendizagem da leitura e escrita dessas crianças, que, no início dos anos, apresentaram desempenho em leitura e escrita inferior ao das demais crianças. Para isso, ela utiliza um material de alfabetização criado por Maria Montessori, por entender que ele responde com coerência à perspectiva da Psicologia Cognitiva da Leitura. Tanto os materiais de alfabetização montessorianos quanto as atividades propostas relacionadas à

perspectiva da Psicologia Cognitiva da Leitura fazem o aprendiz pensar e refletir sobre o sistema de escrita alfabético e permitem o desenvolvimento da atenção. O trabalho é realizado de forma lúdica, a criança é estimulada a desenvolver a autonomia, e o ensino é explícito e sistemático.

Nessa condição estavam 47 crianças: 20 fizeram parte da pesquisa, sendo atendidas pela pesquisadora; 27 foram atendidas por outra professora, orientada pela pesquisadora, sendo que essas últimas não foram objeto de estudo da presente pesquisa, pela necessidade de se fazer um recorte.

3.1.2 Grupo de Intervenção

As vinte crianças que foram escolhidas para participar da pesquisa tinham idade média de seis anos e meio, sendo onze meninas e nove meninos. Esse grupo foi constituído pelas crianças que apresentaram menor desempenho na avaliação inicial realizada pelas professoras do 1º ano, no mês de março. Esse grupo foi designado como Grupo de Intervenção (GI).

O atendimento do GI foi feito em dois grupos e em horários diferenciados devido ao período de aulas do ensino regular de cada criança, sendo que nove crianças participavam após o horário regular das aulas, e onze crianças participavam antes do horário regular de aula; eram realizadas três aulas semanais de quarenta minutos cada.

Tabela 1 - Grupo de Intervenção constituído pelas 20 crianças da pesquisa, que passaram pelas atividades de leitura e escrita. Os nomes são fictícios.

GI – GRUPO DE INTERVENÇÃO			
Nº	NOMES	Nº	NOMES
1	Ana	11	Laila
2	Airton	12	Lara
3	Bianca	13	Leandro
4	Cristiano	14	Letícia
5	Daniel	15	Luciana
6	Eduard	16	Luna
7	Fabiana	17	Maria
8	Felippo	18	Matheus
9	Gustavo	19	Tonny
10	João Paulo	20	Yara

3.1.3 Grupo de Comparação

Para verificar se a prática pedagógica da pesquisadora utilizando o material montessoriano é eficaz, criou-se um grupo com crianças que, na avaliação inicial, tiveram bons resultados e não foram encaminhadas ao Grupo de Estudo da escola para serem comparadas com as crianças participantes da pesquisa. Esse grupo foi constituído por sorteio de vinte crianças, sendo doze meninas e oito meninos com média de idade de 6 anos e meio, igualmente matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental das salas regulares da mesma escola. Esse grupo foi designado como Grupo de Comparação (GC).

Tabela 2 - Grupo de Comparação constituído pelas 20 crianças sorteadas, que na avaliação inicial apresentaram bons resultados. Os nomes são fictícios.

GRUPO DE COMPARAÇÃO			
Nº	NOMES	Nº	NOMES
1	Bárbara	11	Luana
2	Beatriz	12	Marcos
3	Eduardo	13	Marina
4	Elaine	14	Matias
5	Fernanda	15	Mayra
6	Gustavo	16	Otávio
7	Hector	17	Paulo
8	Isabella	18	Paulo
9	Laís	19	Renata
10	Lívia	20	Sara

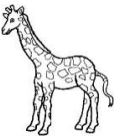
3.2 Instrumentos e procedimentos

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de intervenção desenvolvido em quatro fases: **Avaliação antes do programa de intervenção**, composto por uma prova de habilidades de escrita e de leitura realizada pela pesquisadora; **Programa de intervenção**, composto por um material de alfabetização montessoriano, por entender que ele responde com coerência à perspectiva da Psicologia Cognitiva da Leitura, aplicado pela pesquisadora; **Avaliação Parcial de Leitura e Escrita**, composta por seis provas, sendo três de leitura e três de escrita; **Avaliação Final**, que consistiu na reavaliação das mesmas habilidades de leitura e escrita, a fim de analisar os efeitos da intervenção sobre a aprendizagem da linguagem escrita.

As crianças do Grupo de Intervenção passaram por essas quatro etapas. As crianças do Grupo de Comparação passaram somente pela terceira e pela quarta etapas. Cabe ressaltar que, durante todas as etapas do estudo, as crianças do GI e as crianças do GC continuaram a frequentar regularmente as aulas na escola.

3.2.1 Avaliação antes do Programa de Intervenção

No mês de junho de 2015, foi feita uma avaliação para as crianças do GI, antes da aplicação do programa de intervenção (Anexo A). A pesquisadora aplicou uma tarefa de escrita de palavras com oito imagens de animais — marimbondo, rinoceronte, formiga, gorila, girafa, cavalo, gato e galinha — e uma tarefa de leitura com as mesmas palavras. As palavras foram escolhidas por serem semelhantes às utilizadas na Avaliação Inicial realizada no mês de março pelas professoras titulares do 1º ano do Ensino Fundamental e que foi utilizada para selecionar as crianças do Grupo de Intervenção. As crianças do GC não realizaram essa avaliação.

AVALIAÇÃO ANTES DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO	
NOME: _____	
ESCREVA O NOME DAS IMAGENS ABAIXO:	
	 _____
	 _____
	 _____
	 _____

3.2.2 Programa de Intervenção

Após o período de férias do mês de julho, os alunos retornaram às aulas regulares da escola e às aulas com a pesquisadora. As intervenções com o material montessoriano foram iniciadas na primeira semana de agosto.

3.2.2.1 Materiais

O material foi adaptado pela própria pesquisadora, utilizando 30 ditados dos 44 propostos por Maria Montessori, aqui designados como “30 jogos” (Anexo B). A caixa do alfabeto móvel é a mesma que o material original, porém, com as letras em papel. As imagens são as mesmas do material original, porém com uma formatação mais atualizada. São utilizadas também placas de EVA para servirem como tapete onde as crianças colocavam as imagens e a escrita das palavras. Ao todo, o material utilizado foi:

- 1 (uma) caixa de madeira com letras em papel de uso coletivo (alfabeto móvel);
- Tapetes de EVA coloridos, um para cada criança, sobre os quais elas desenvolveram as atividades;
- 1 (um) kit com caderno, lápis grafite, lápis de cor, borracha e apontador para cada criança;
- 30 (trinta) jogos com palavras de sílabas simples e complexas. Cada um dos jogos utiliza um material que consiste em cartões que podem variar de 4 (quatro) a 7 (sete) cartões, cada um deles representando cenas, pessoas, objetos, animais ou alimentos identificáveis. É possível reproduzir o número de exemplares necessário considerando o número de crianças na sala.



3.2.2.2 Procedimentos utilizados para o Programa de Intervenção

As vinte crianças do Grupo de Intervenção foram subdivididas em dois grupos para a realização das atividades de intervenção: um subgrupo de nove crianças e outro subgrupo de onze crianças, sendo que a pesquisadora atendeu os dois grupos, em horários separados, no mesmo espaço físico e com os mesmos materiais. Recomendam-se grupos de no máximo quatorze crianças, pois isso permite um melhor atendimento individual. Junto à pesquisadora, há sempre uma auxiliar para contribuir nas intervenções.

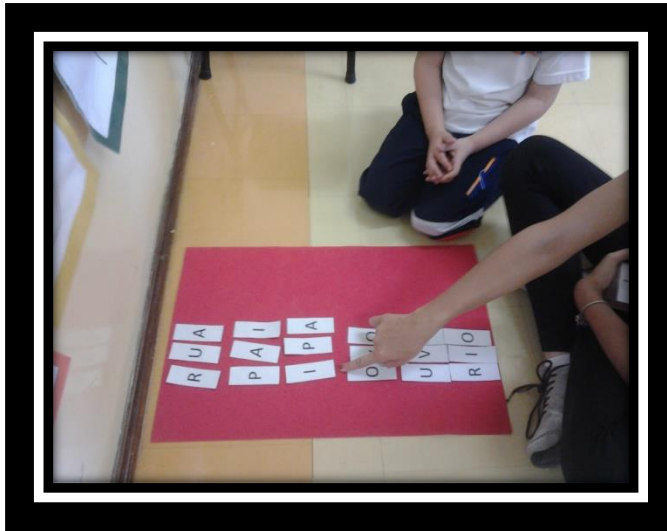
Cada criança realizou os 30 jogos de imagens. Cada jogo seguia uma sequência de sons que continham sílabas simples e complexas, obtendo intervenções individuais no momento da leitura. Do jogo 1 ao 11, eram trabalhadas as sílabas simples, cada jogo com

ênfase em um determinado fonema e sempre reforçando o fonema do jogo anterior. Do jogo 12 ao 30, eram trabalhadas as sílabas complexas.

3.2.2.3 Descrição dos 30 jogos utilizados (Anexo B)

Jogo 1

No jogo 1 foram trabalhados os fonemas das letras *R*, *P* e *V*. A pesquisadora apresentava os fonemas, mostrando o gesto articulatório da boca na pronúncia dos diferentes sons (Anexo J). Em seguida, passava no caderno a representação de cada fonema inicial acompanhado das vogais, como *RA – RE – RI – RO – RU*, *PA – PE – PI – PO – PU* e *VA – VE – VI – VO – VU*, e a criança reescrevia quatro vezes cada treino. Em seguida, a criança ia para o tapete que estava no chão e levava as imagens do jogo 1. As imagens eram ordenadas na posição vertical do tapete, para uma melhor organização espacial, e a criança deveria escrever o nome das imagens *OVO*, *PAI*, *PIA*, *RIO*, *RUA* e *UVA* utilizando as letras que estavam na caixa de madeira. Após a escrita das seis palavras, as imagens eram retiradas, e a pesquisadora solicitava a leitura das palavras. Caso todas as escritas das palavras estivessem corretas, a criança fazia a leitura das mesmas, em ordem indicada pela pesquisadora para que não houvesse a possibilidade de as crianças ter “decorado” a ordem das imagens. Após a leitura, a criança guardava as letras móveis na caixa, ia para sua carteira (mesa e cadeira individuais) e escrevia no mesmo caderno do treino as seis palavras do jogo 1, com apoio das imagens. A pesquisadora verificava se a escrita estava correta, retirava as imagens e pedia para a criança ler novamente e desenhar o que havia lido. No caso de a criança errar a escrita de uma ou mais palavras, a pesquisadora solicitava a leitura da palavra, por exemplo: a criança escreveu/leu *IPA*, e a proposta era *PIA*. A pesquisadora reforçava o som com o gesto articulatório da boca na pronúncia dos diferentes sons e fazia a criança repetir o som até perceber o erro e ela mesma trocava a letra incorreta. Em seguida, a criança ia para a sua carteira para escrever no seu caderno todas as palavras do jogo.



Jogo 2

No jogo 2 foi trabalhado o fonema da letra *S*. A pesquisadora apresentava o som do fonema mostrando o gesto articulatório da boca na pronúncia do fonema e, em seguida, passava no caderno a representação de cada fonema inicial acompanhado das vogais, como *SA – SE – SI – SO – SU*, e a criança reescrevia quatro vezes cada treino. Em seguida, a criança ia para o tapete que estava no chão e levava as imagens do jogo 2. As imagens eram ordenadas na posição vertical do tapete para uma melhor organização espacial, e a criança deveria escrever o nome das imagens *SAPO*, *SOPA*, *VOVÔ* e *VOVÓ* utilizando as letras que estavam na caixa de madeira. Após a escrita das quatro palavras, as imagens eram retiradas e a pesquisadora solicitava a leitura das palavras. Caso todas as escritas das palavras estivessem corretas, a criança fazia a leitura das mesmas, em ordem indicada pela pesquisadora para que não houvesse a possibilidade de a criança ter decorado a ordem das imagens. Após a leitura, a criança guardava as letras móveis na caixa, ia para sua carteira (mesa e cadeira individuais) e escrevia no mesmo caderno do treino as quatro palavras do jogo 2 com apoio das imagens. A pesquisadora verificava se a escrita estava correta e retirava as imagens e pedia para a criança ler novamente e desenhar o que havia lido. No caso de a criança errar a escrita de uma ou mais palavras, a pesquisadora solicitava a leitura da palavra, por exemplo: a criança escreveu/leu *SOPO* e a proposta era *SAPO*. A pesquisadora reforçava o som com o gesto articulatório da boca na pronúncia dos diferentes sons. Fazia a criança repetir o som até perceber o erro e ela mesma trocava a letra incorreta. Em seguida, a criança ia para a sua carteira para escrever no seu caderno todas as palavras do jogo.

Jogo 3

No jogo 3 foi trabalhado o fonema da letra *L*. A pesquisadora apresentava o som do fonema mostrando o gesto articulatório da boca na pronúncia do fonema e, em seguida, passava no caderno a representação de cada fonema inicial acompanhado das vogais, como *LA – LE – LI – LO – LU*, e a criança reescrevia quatro vezes cada treino. Em seguida, a criança ia para o tapete que estava no chão e levava as imagens do jogo 3. As imagens eram ordenadas na posição vertical do tapete para uma melhor organização espacial e a criança deveria escrever o nome das imagens: *LUA*, *RALO*, *SALA*, *SELO* e *VELA* utilizando as letras que

estavam na caixa de madeira. Após a escrita das cinco palavras, as imagens eram retiradas e a pesquisadora solicitava a leitura das palavras. Caso todas as escritas das palavras estivessem corretas, a criança fazia a leitura das mesmas, em ordem indicada pela pesquisadora para que não houvesse a possibilidade de a crianças ter decorado a ordem das imagens). Após a leitura a criança guardava as letras móveis na caixa, ia para sua carteira (mesa e cadeira individuais) e escrevia no mesmo caderno do treino as cinco palavras do jogo 3 com apoio das imagens. A pesquisadora verificava se a escrita estava correta e retirava as imagens e pedia para a criança ler novamente e desenhar o que havia lido. No caso de a criança errar a escrita de uma ou mais palavras. A pesquisadora solicitava a leitura da palavra, como por exemplo: a criança escreveu/ leu *RLO* e a proposta era *RALO*. A pesquisadora reforçava o som com o gesto articulatório da boca na pronúncia dos diferentes sons. Fazia a criança repetir o som até perceber o erro e ela mesma trocava a letra incorreta. Em seguida, a criança ia para a sua carteira para escrever no seu caderno todas as palavras do jogo.



Jogo 4

No jogo 4 foi trabalhado o fonema da letra *D*. A pesquisadora apresentava o som do fonema mostrando o gesto articulatório da boca na pronúncia do fonema e, passava no caderno a representação de cada fonema inicial acompanhado das vogais, como *DA – DE – DI*

– *DO* – *DU*, e a criança reescrevia quatro vezes cada treino. Em seguida, a criança ia para o tapete que estava no chão e levava as imagens do jogo 4. As imagens eram ordenadas na posição vertical do tapete para uma melhor organização espacial, e a criança deveria escrever o nome das imagens: *DADO*, *DEDO*, *DIA*, *RÁDIO*, *REDE* e *RODO* utilizando as letras que estavam na caixa de madeira. Após a escrita das seis palavras, as imagens eram retiradas e a pesquisadora solicitava a leitura das palavras. Caso todas as escritas das palavras estivessem corretas, a criança fazia a leitura das mesmas, em ordem indicada pela pesquisadora para que não houvesse a possibilidade de a crianças ter decorado a ordem das imagens. Após a leitura a criança guardava as letras móveis na caixa, ia para sua carteira (mesa e cadeira individuais) e escrevia no mesmo caderno do treino as seis palavras do jogo 4 com apoio das imagens. A pesquisadora verificava se a escrita estava correta e retirava as imagens e pedia para a criança ler novamente e desenhar o que havia lido. No caso de a criança errar a escrita de uma ou mais palavras. A pesquisadora solicitava a leitura da palavra, como por exemplo: a criança escreveu/ leu *RADO* e a proposta era *RÁDIO*. A pesquisadora reforçava o som com o gesto articulatório da boca na pronúncia dos diferentes sons. Fazia a criança repetir o som até perceber o erro e ela mesma trocava a letra incorreta. Em seguida, a criança ia para a sua carteira para escrever no seu caderno todas as palavras do jogo.

Jogo 5

No jogo 5 foi trabalhado o fonema da letra *C*. A pesquisadora apresentava o som do fonema mostrando o gesto articulatório da boca na pronúncia do fonema e explicou que quando a letra *C* estava associada às vogais *A*, *O* e *U*, o som da letra *C* ficava igual ao som da letra *K* e, em seguida, passava no caderno a representação de cada fonema inicial acompanhado das vogais, como *CA* – *CO* – *CU*, a criança reescrevia quatro vezes cada treino. Em seguida, a criança ia para o tapete que estava no chão e levava as imagens do jogo 5. As imagens eram ordenadas na posição vertical do tapete para uma melhor organização espacial e a criança deveria escrever o nome das imagens: *CASACO*, *CAVALO*, *COCO*, *COPO*, *SACO* e *VACA* utilizando as letras que estavam na caixa de madeira. Após a escrita das seis palavras, as imagens eram retiradas e a pesquisadora solicitava a leitura das palavras. Caso todas as escritas das palavras estivessem corretas, a criança fazia a leitura das mesmas, em ordem

indicada pela pesquisadora para que não houvesse a possibilidade de as crianças ter decorado a ordem das imagens. Após a leitura a criança guardava as letras móveis na caixa, ia para sua carteira (mesa e cadeira individuais) e escrevia no mesmo caderno do treino as seis palavras do jogo 5 com apoio das imagens. A pesquisadora verificava se a escrita estava correta e retirava as imagens e pedia para a criança ler novamente e desenhar o que havia lido. No caso de a criança errar a escrita de uma ou mais palavras. A pesquisadora solicitava a leitura da palavra, como por exemplo: a criança escreveu/ leu *CAFALO* e a proposta era *CAVALO*. A pesquisadora reforçava o som com o gesto articulatório da boca na pronúncia dos diferentes sons. Fazia a criança repetir o som até perceber o erro e ela mesma trocava a letra incorreta. A pesquisadora retomava a explicação do som das letras *C* e *K*. Em seguida, a criança ia para a sua carteira escrever no seu caderno todas as palavras do jogo.



Jogo 6

No jogo 6 foi trabalhado o fonema da letra *M*. A pesquisadora apresentava o som do fonema mostrando o gesto articulatório da boca na pronúncia do fonema e, em seguida, passava no caderno a representação de cada fonema inicial acompanhado das vogais, como *MA – ME – MI – MO – MU*, e a criança reescrevia quatro vezes cada treino. Em seguida, a criança ia para o tapete que estava no chão e levava as imagens do jogo 6. As imagens eram ordenadas na posição vertical do tapete para uma melhor organização espacial e a criança

deveria escrever o nome das imagens: *CAMA*, *MACACO*, *MALA*, *MAPA* e *MÉDICO* utilizando as letras que estavam na caixa de madeira. Após a escrita das cinco palavras, as imagens eram retiradas e a pesquisadora solicitava a leitura das palavras. Caso todas as escritas das palavras estivessem corretas, a criança fazia a leitura das mesmas, em ordem indicada pela pesquisadora para que não houvesse a possibilidade de a crianças ter decorado a ordem das imagens. Após a leitura a criança guardava as letras móveis na caixa, ia para sua carteira (mesa e cadeira individuais) e escrevia no mesmo caderno do treino as cinco palavras do jogo 6 com apoio das imagens. A pesquisadora verificava se a escrita estava correta e retirava as imagens e pedia para a criança ler novamente e desenhar o que havia lido. No caso de a criança errar a escrita de uma ou mais palavras. A pesquisadora solicitava a leitura da palavra, como por exemplo: a criança escreveu/ leu *MÁTICO* e a proposta era *MÉDICO*. A pesquisadora reforçava o som com o gesto articulatório da boca na pronúncia dos diferentes sons. Fazia a criança repetir o som até perceber o erro e ela mesma trocava a letra incorreta. Em seguida, a criança ia para a sua carteira para escrever no seu caderno todas as palavras do jogo.

Jogo 7

No jogo 7 foi trabalhado o fonema da letra *T*. A pesquisadora apresentava o som do fonema mostrando o gesto articulatório da boca na pronúncia do fonema e, em seguida, passava no caderno a representação de cada fonema inicial acompanhado das vogais, como *TA* – *TE* – *TI* – *TO* – *TU*, e a criança reescrevia quatro vezes cada treino. Em seguida, a criança ia para o tapete que estava no chão e levava as imagens do jogo 7. As imagens eram ordenadas na posição vertical do tapete para uma melhor organização espacial e a criança deveria escrever o nome das imagens: *LATA*, *PATO*, *RATO*, *TAPETE*, *TATU* e *TOMATE* utilizando as letras que estavam na caixa de madeira. Após a escrita das seis palavras, as imagens eram retiradas e a pesquisadora solicitava a leitura das palavras. Caso todas as escritas das palavras estivessem corretas, a criança fazia a leitura das mesmas, em ordem indicada pela pesquisadora para que não houvesse a possibilidade de a crianças ter decorado a ordem das imagens. Após a leitura a criança guardava as letras móveis na caixa, ia para sua carteira (mesa e cadeira individuais) e escrevia no mesmo caderno do treino as seis palavras do jogo 7

com apoio das imagens. A pesquisadora verificava se a escrita estava correta e retirava as imagens e pedia para a criança ler novamente e desenhar o que havia lido. No caso de a criança errar a escrita de uma ou mais palavras. A pesquisadora solicitava a leitura da palavra, como por exemplo: a criança escreveu/ leu *TOMAT* e a proposta era *TOMATE*. A pesquisadora reforçava o som com o gesto articulatório da boca na pronúncia dos diferentes sons. Fazia a criança repetir o som até perceber o erro e ela mesma trocava a letra incorreta. Em seguida, a criança ia para a sua carteira para escrever no seu caderno todas as palavras do jogo.

Jogo 8

No jogo 8 foi trabalhado o fonema da letra *B*. A pesquisadora apresentava o som do fonema mostrando o gesto articulatório da boca na pronúncia do fonema e, em seguida, passava no caderno a representação de cada fonema inicial acompanhado das vogais, como *BA – BE – BI – BO – BU*, e a criança reescrevia quatro vezes cada treino. Em seguida, a criança ia para o tapete que estava no chão e levava as imagens do jogo 8. As imagens eram ordenadas na posição vertical do tapete para uma melhor organização espacial e a criança deveria escrever o nome das imagens: *BALA*, *BOLO*, *BOI*, *BOCA* e *LOBO* utilizando as letras que estavam na caixa de madeira. Após a escrita das cinco palavras, as imagens eram retiradas e a pesquisadora solicitava a leitura das palavras. Caso todas as escritas das palavras estivessem corretas, a criança fazia a leitura das mesmas, em ordem indicada pela pesquisadora para que não houvesse a possibilidade de a crianças ter decorado a ordem das imagens. Após a leitura a criança guardava as letras móveis na caixa, ia para sua carteira (mesa e cadeira individuais) e escrevia no mesmo caderno do treino as cinco palavras do jogo 8 com apoio das imagens. A pesquisadora verificava se a escrita estava correta e retirava as imagens e pedia para a criança ler novamente e desenhar o que havia lido. No caso de a criança errar a escrita de uma ou mais palavras. A pesquisadora solicitava a leitura da palavra, como por exemplo: a criança escreveu/ leu *POI* e a proposta era *BOI*. A pesquisadora reforçava o som com o gesto articulatório da boca na pronúncia dos diferentes sons. Fazia a criança repetir o som até perceber o erro e ela mesma trocava a letra incorreta. Em seguida, a criança ia para a sua carteira para escrever no seu caderno todas as palavras do jogo.



Jogo 9

No jogo 9 foi trabalhado o fonema da letra *F*. A pesquisadora apresentava o som do fonema mostrando o gesto articulatório da boca na pronúncia do fonema e, em seguida, passava no caderno a representação de cada fonema inicial acompanhado das vogais, como *FA – FE – FI – FO – FU*, e a criança reescrevia quatro vezes cada treino. Em seguida, a criança ia para o tapete que estava no chão e levava as imagens do jogo 9. As imagens eram ordenadas na posição vertical do tapete para uma melhor organização espacial e a criança deveria escrever o nome das imagens: *FACA*, *FADA*, *FITA*, *FIVELA* e *FOCA* utilizando as letras que estavam na caixa de madeira. Após a escrita das cinco palavras, as imagens eram retiradas e a pesquisadora solicitava a leitura das palavras. Caso todas as escritas das palavras estivessem corretas, a criança fazia a leitura das mesmas, em ordem indicada pela pesquisadora para que não houvesse a possibilidade de a crianças ter decorado a ordem das imagens. Após a leitura a criança guardava as letras móveis na caixa, ia para sua carteira (mesa e cadeira individuais) e escrevia no mesmo caderno do treino as cinco palavras do jogo 9 com apoio das imagens. A pesquisadora verificava se a escrita estava correta e retirava as imagens e pedia para a criança ler novamente e desenhar o que havia lido. No caso de a criança errar a escrita de uma ou mais palavras. A pesquisadora solicitava a leitura da palavra, como por exemplo: a criança escreveu/ leu *VIFELA* e a proposta era *FIVELA*. A pesquisadora reforçava o som com o gesto articulatório da boca na pronúncia dos diferentes sons. Fazia a

criança repetir o som até perceber o erro e ela mesma trocava a letra incorreta. Em seguida, a criança ia para a sua carteira para escrever no seu caderno todas as palavras do jogo.

Jogo 10

No jogo 10 foi trabalhado o fonema da letra *N*. A pesquisadora apresentava o som do fonema mostrando o gesto articulatório da boca na pronúncia do fonema e, em seguida, passava no caderno a representação de cada fonema inicial acompanhado das vogais, como *NA – NE – NI – NO – NU*, e a criança reescrevia quatro vezes cada treino. Em seguida, a criança ia para o tapete que estava no chão e levava as imagens do jogo 10. As imagens eram ordenadas na posição vertical do tapete para uma melhor organização espacial e a criança deveria escrever o nome das imagens: *BANANA*, *BONÉ*, *BONECA*, *DOMINÓ*, *NOVE*, *PENA* e *TELEFONE* utilizando as letras que estavam na caixa de madeira. Após a escrita das sete palavras, as imagens eram retiradas e a pesquisadora solicitava a leitura das palavras. Caso todas as escritas das palavras estivessem corretas, a criança fazia a leitura das mesmas, em ordem indicada pela pesquisadora para que não houvesse a possibilidade de a crianças ter decorado a ordem das imagens. Após a leitura a criança guardava as letras móveis na caixa, ia para sua carteira (mesa e cadeira individuais) e escrevia no mesmo caderno do treino as sete palavras do jogo 10 com apoio das imagens. A pesquisadora verificava se a escrita estava correta e retirava as imagens e pedia para a criança ler novamente e desenhar o que havia lido. No caso de a criança errar a escrita de uma ou mais palavras. A pesquisadora solicitava a leitura da palavra, como por exemplo: a criança escreveu/ leu *BANENA* e a proposta era *BANANA*. A pesquisadora reforçava o som com o gesto articulatório da boca na pronúncia dos diferentes sons. Fazia a criança repetir o som até perceber o erro e ela mesma trocava a letra incorreta. Em seguida, a criança ia para a sua carteira para escrever no seu caderno todas as palavras do jogo.



Jogo11

No jogo 11 foi trabalhado o fonema da letra *J*. A pesquisadora apresentava o som do fonema mostrando o gesto articulatório da boca na pronúncia do fonema e, em seguida, passava no caderno a representação de cada fonema inicial acompanhado das vogais, como *JA – JE – JI – JO – JU*, e a criança reescrevia quatro vezes cada treino. Em seguida, a criança ia para o tapete que estava no chão e levou as imagens do jogo 11. As imagens eram ordenadas na posição vertical do tapete para uma melhor organização espacial e a crianças deveriam escrever o nome das imagens: *CAJU*, *JANELA*, *JAULA*, *LOJA*, *PIJAMA* e *TIJOLO* utilizando as letras que estavam na caixa de madeira. Após a escrita das seis palavras, as imagens eram retiradas e a pesquisadora solicitava a leitura das palavras. Caso todas as escritas das palavras estivessem corretas, a criança fazia a leitura das mesmas, em ordem indicada pela pesquisadora para que não houvesse a possibilidade de a crianças ter decorado a ordem das imagens. Após a leitura a criança guardava as letras móveis na caixa, ia para sua carteira (mesa e cadeira individuais) e escrevia no mesmo caderno do treino as seis palavras do jogo 11 com apoio das imagens. A pesquisadora verificava se a escrita estava correta e retirava as imagens e pedia para a criança ler novamente e desenhar o que havia lido. No caso de a criança errar a escrita de uma ou mais palavras. A pesquisadora solicitava a leitura da palavra, como por exemplo: a criança escreveu/ leu *PIJEMA* e a proposta era *PIJAMA*. A pesquisadora reforçava o som com o gesto articulatório da boca na pronúncia dos diferentes sons. Fazia a criança repetir o som até perceber o erro e ela mesma trocava a letra incorreta.

Em seguida, a criança ia para a sua carteira para escrever no seu caderno todas as palavras do jogo.

A partir do jogo 12 era desenvolvido o trabalho com as ortografias consideradas complexas.

Jogo 12

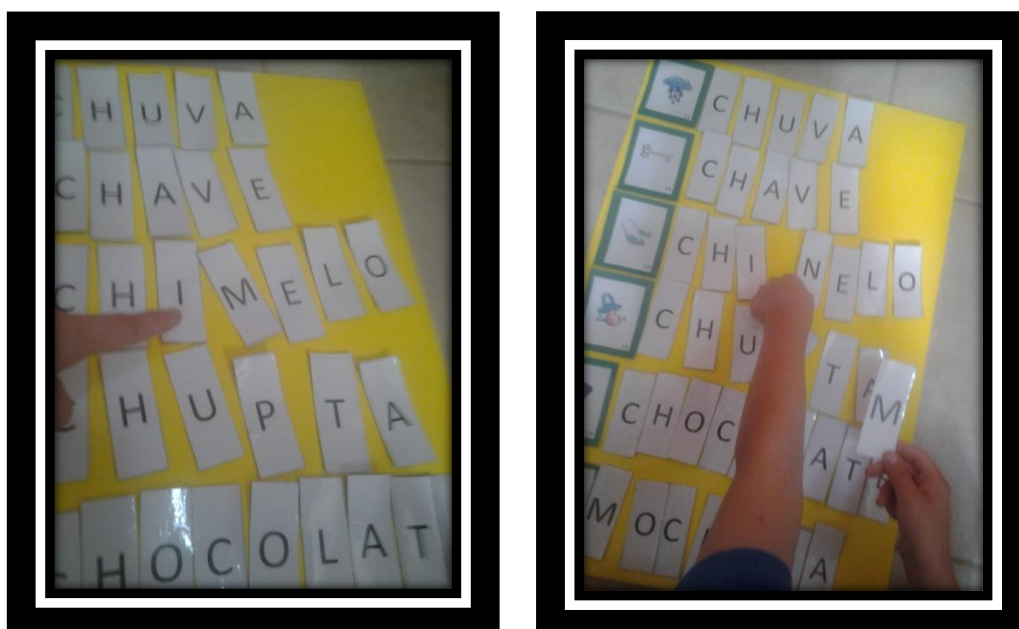
No jogo 12 foi trabalhado o fonema da letra S com som do fonema da letra Z. A pesquisadora explicava que quando a letra S ficava entre duas vogais o som da letra era igual ao som da letra Z e apresentava o som do fonema mostrando o gesto articulatório da boca na pronúncia do fonema. Esse jogo não tinha treino no caderno. Após a explicação da pesquisadora, a criança ia para o tapete que estava no chão e levava as imagens do jogo 12. As imagens eram ordenadas na posição vertical do tapete para uma melhor organização espacial e a criança deveria escrever o nome das imagens: *CAMISETA*, *CAMISOLA*, *CASA*, *MESA*, *RAPOSA* e *VASO* utilizando as letras que estavam na caixa de madeira. Após a escrita das seis palavras, as imagens eram retiradas e a pesquisadora solicitava a leitura das palavras. Caso todas as escritas das palavras estivessem corretas, a criança fazia a leitura das mesmas, em ordem indicada pela pesquisadora para que não houvesse a possibilidade de a crianças ter decorado a ordem das imagens. Após a leitura a criança guardava as letras móveis na caixa, ia para sua carteira (mesa e cadeira individuais) e escrevia no caderno as seis palavras do jogo 12 com apoio das imagens. A pesquisadora verificava se a escrita estava correta e retirava as imagens e pedia para a criança ler novamente e desenhar o que havia lido. No caso da criança errar a escrita de uma ou mais palavras. A pesquisadora solicitava a leitura da palavra, como por exemplo: a criança escreveu/ leu CAMISATA e a proposta era CAMISETA. A pesquisadora reforçava o som com o gesto articulatório da boca na pronúncia dos diferentes sons. Fazia a criança repetir o som até perceber o erro e ela mesma trocava a letra incorreta. Em seguida, a criança ia para a sua carteira para escrever no seu caderno todas as palavras do jogo.



Jogo 13

No jogo 13 foi trabalhado o dígrafo *CH*, a pesquisadora explicava que quando a letra *C* e a letra *H* se encontravam, elas ficavam com som da letra “X” e apresentava o som do fonema mostrando o gesto articulatório da boca na pronúncia do fonema e, em seguida, passava no caderno a representação de cada fonema inicial acompanhado das vogais, como *CHA – CHE – CHI – CHO – CHU*, e a criança reescrevia quatro vezes cada treino. Em seguida, a criança ia para o tapete que estava no chão e levava as imagens do jogo 13. As imagens eram ordenadas na posição vertical do tapete para uma melhor organização espacial e a criança deveria escrever o nome das imagens: *CHAVE*, *CHINELO*, *CHOCOLATE*, *CHUPETA*, *CHUVA* e *MOCHILA* utilizando as letras que estavam na caixa de madeira. Após a escrita das seis palavras, as imagens eram retiradas e a pesquisadora solicitava a leitura das palavras. Caso todas as escritas das palavras estivessem corretas, a criança fazia a leitura das mesmas, em ordem indicada pela pesquisadora para que não houvesse a possibilidade de a criança ter decorado a ordem das imagens. Após a leitura a criança guardava as letras móveis na caixa, ia para sua carteira (mesa e cadeira individuais) e escrevia no mesmo caderno do treino as seis palavras do jogo 13 com apoio das imagens, a pesquisadora verificava se a escrita estava correta e retirava as imagens e pedia para a criança ler novamente e desenhar o

que havia lido. No caso de a criança errar a escrita de uma ou mais palavras. A pesquisadora solicitava a leitura da palavra, como por exemplo: a criança escreveu/ leu *CHIMELO* e a proposta era *CHINELO*. A pesquisadora reforçava o som com o gesto articulatório da boca na pronúncia dos diferentes sons. Fazia a criança repetir o som até perceber o erro e ela mesma trocava a letra incorreta. Em seguida, a criança ia para a sua carteira para escrever no seu caderno todas as palavras do jogo.



Jogo 14

No jogo 14 foi trabalhado o fonema da letra Ç, a pesquisadora explicava que o som do Ç letra era igual ao som da letra S, quanto associado às vogais A, O e U, em seguida, apresentava o som do fonema mostrando o gesto articulatório da boca na pronúncia do fonema e, em seguida, passava no caderno a representação de cada fonema inicial acompanhado das vogais, como: ÇA – ÇO – ÇU, e a criança reescrevia quatro vezes cada treino. Em seguida, a criança ia para o tapete que estava no chão e levava as imagens do jogo 14. As imagens eram ordenadas na posição vertical do tapete para uma melhor organização espacial e a criança deveria escrever o nome das imagens: *CABEÇA*, *FUMAÇA*, *LAÇO*, *MOÇA* e *TAÇA* utilizando as letras que estavam na caixa de madeira. Após a escrita das cinco palavras, as imagens eram retiradas e a pesquisadora solicitava a leitura das palavras. Caso todas as escritas das palavras

estivessem corretas, a criança fazia a leitura das mesmas, em ordem indicada pela pesquisadora para que não houvesse a possibilidade de a crianças ter decorado a ordem das imagens. Após a leitura a criança guardava as letras móveis na caixa, ia para sua carteira (mesa e cadeira individuais) e escrevia no mesmo caderno do treino as cinco palavras do jogo 14 com apoio das imagens. A pesquisadora verificava se a escrita estava correta e retirava as imagens e pedia para a criança ler novamente e desenhar o que havia lido. No caso de a criança errar a escrita de uma ou mais palavras. A pesquisadora solicitava a leitura da palavra, como por exemplo: a criança escreveu/ leu *FUMASA* e a proposta era *FUMAÇA*, a pesquisadora reforçava a explicação de que o som do Ç era igual do S quando associado às vogais *A*, *O* e *U* e que não poderia ser a letra *S*, pois quando o *S* estava entre duas vogais o som era igual o som da letra *Z*. A pesquisadora reforçava o som com o gesto articulatório da boca na pronúncia dos diferentes sons. Fazia a criança repetir o som até perceber o erro e ela mesma trocava a letrinha. Em seguida, a criança ia para a sua carteira escrever no seu caderno todas as palavras do jogo.

Jogo 15

No jogo 15 foi trabalhado o fonema da letra *G*, a pesquisadora apresentava o som do fonema mostrando o gesto articulatório da boca na pronúncia do fonema e explicava que quando associado às vogais *A*, *O* e *U* tem um som diferente de quando associado às vogais *E* e *I* e que o *GE* e *GI* só iria realizar o treino no jogo 18 e, em seguida, passava no caderno a representação de cada fonema inicial acompanhado das vogais, como *GA – GO – GU*, e a criança reescrevia quatro vezes cada treino. Em seguida, a criança ia para o tapete que estava no chão e levava as imagens do jogo 15. As imagens eram ordenadas na posição vertical do tapete para uma melhor organização espacial e a criança deveria escrever o nome das imagens: *BIGODE*, *COGUMELO*, *FIGO*, *GATO*, *GAVETA* e *LAGO* utilizando as letras que estavam na caixa de madeira. Após a escrita das seis palavras, as imagens eram retiradas e a pesquisadora solicitava a leitura das palavras. Caso todas as escritas das palavras estivessem corretas, a criança fazia a leitura das mesmas, em ordem indicada pela pesquisadora para que não houvesse a possibilidade da crianças ter decorado a ordem das imagens, após a leitura a criança guardava as letras móveis na caixa, ia para sua carteira (mesa e cadeira individuais) e

escrevia no mesmo caderno do treino as seis palavras do jogo 15 com apoio das imagens, a pesquisadora verificava se a escrita estava correta e retirava as imagens e pedia para a criança ler novamente e desenhar o que havia lido. No caso de a criança errar a escrita de uma ou mais palavras. A pesquisadora solicitava a leitura da palavra, como por exemplo: a criança escreveu/ leu *HAVETA* e a proposta era *GAVETA*, a pesquisadora explicava que a letra *H* no início da palavra não tem som e que o som da sílaba *GA* lembra o nome da letra *AGÁ*, mas que não era. A pesquisadora reforçava o som com o gesto articulatório da boca na pronúncia dos diferentes sons. Fazia a criança repetir o som até perceber o erro e ela mesma trocava a letra incorreta. Em seguida, a criança ia para a sua carteira para escrever no seu caderno todas as palavras do jogo.

Jogo 16

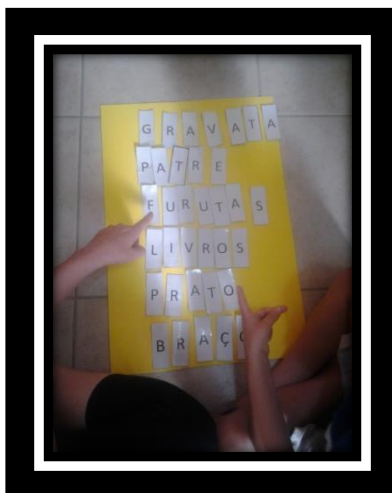
No jogo 16 foi trabalhado o fonema da letra *R* quando aparecia sozinho no meio da palavra, a pesquisadora explicava que o som da letra *R* ficava com o som *fraco*, em seguida, mostrava o gesto articulatório da boca na pronúncia do fonema, esse jogo não tinha treino no caderno. Após a explicação da pesquisadora, a criança ia para o tapete que estava no chão e levava as imagens do jogo 16. As imagens eram ordenadas na posição vertical do tapete para uma melhor organização espacial e a criança deveria escrever o nome das imagens: *BARATA*, *CARECA*, *CORUJA*, *JACARÉ*, *PAREDE*, *PIRULITO* e *PERA* utilizando as letras que estavam na caixa de madeira. Após a escrita das sete palavras, as imagens eram retiradas e a pesquisadora solicitava a leitura das palavras. Caso todas as escritas das palavras estivessem corretas, a criança fazia a leitura das mesmas, em ordem indicada pela pesquisadora para que não houvesse a possibilidade da crianças ter decorado a ordem das imagens, após a leitura a criança guardava as letras móveis na caixa, ia para sua carteira (mesa e cadeira individuais) e escrevia no caderno as sete palavras do jogo 16 com apoio das imagens, a pesquisadora verificava se a escrita estava correta e retirava as imagens e pedia para a criança ler novamente e desenhar o que havia lido. No caso de a criança errar a escrita de uma ou mais palavras. A pesquisadora solicitava a leitura da palavra, como por exemplo: a criança escreveu/ leu *CORRUJA* e a proposta era *CORUJA*, a pesquisadora solicitava a leitura da palavra e reforçava o som do *R fraco* e fazia a criança repetir o som até perceber a diferença

entre o som do *RR* e o *R fraco*. A pesquisadora reforçava o som com o gesto articulatório da boca na pronúncia dos diferentes sons. Fazia a criança repetir o som até perceber o erro e ela mesma trocava a letra incorreta. Em seguida, a criança ia para a sua carteira para escrever no seu caderno todas as palavras do jogo.

Jogo 17

No jogo 17 foram trabalhados os encontros consonantais *BR, CR, DR, FR, GR, PR, TR* e *VR*, a pesquisadora explicava que quando as letras *B, C, D, F, G, P, T* e *V* se encontravam com a letra *R*, elas ficavam com um som *diferente* mostrando o gesto articulatório da boca na pronúncia do fonema e, em seguida, passava no caderno a representação de cada fonema inicial acompanhado das vogais, como *BRA – BRE – BRI – BRO – BRU, CRA – CRE – CRI – CRO – CRU, DRA – DRE – DRI – DRO – DRU, FRA – FRE – FRI – FRO – FRU, GRA – GRE – GRI – GRO – GRU, PRA – PRE – PRI – PRO – PRU, TRA – TRE – TRI – TRO – TRU* e *VRA – VRE – VRI – VRO – VRU*, a criança reescrevia duas vezes cada treino. Após a explicação da pesquisadora, a criança ia para o tapete que estava no chão e levava as imagens do jogo 17. As imagens eram ordenadas na posição vertical do tapete para uma melhor organização espacial e a criança deveria escrever o nome das imagens: *BRAÇO, FRUTAS, GRAVATA, LIVRO, PADRE* e *PRATO* utilizando as letras que estavam na caixa de madeira. Após a escrita das seis palavras, as imagens eram retiradas e a pesquisadora solicitava a leitura das palavras. Caso todas as escritas das palavras estivessem corretas, a criança fazia a leitura das mesmas, em ordem indicada pela pesquisadora para que não houvesse a possibilidade das crianças ter decorado a ordem das imagens, após a leitura a criança guardava as letras móveis na caixa, ia para sua carteira (mesa e cadeira individuais) e escrevia no mesmo caderno do treino as seis palavras do jogo 17 com apoio das imagens, a pesquisadora verificava se a escrita estava correta e retirava as imagens e pedia para a criança ler novamente e desenhar o que havia lido. No caso de a criança errar a escrita de uma ou mais palavras. A pesquisadora solicitava a leitura da palavra, como por exemplo: a criança escreveu *PRATO* e leu *PARRATO* ou *PARATO*. A pesquisadora reforçava o som com o gesto articulatório da boca na pronúncia dos diferentes sons. Fazia a criança repetir o som até

perceber o erro e ela mesma trocava a letra incorreta. Em seguida, a criança ia para a sua carteira para escrever no seu caderno todas as palavras do jogo.



Jogo 18

No jogo 18 foi trabalhado o fonema da letra *G*. A pesquisadora explicava que quando a letra *G* está associada às vogais *E* e *I*, o som é ficava igual ao som da letra *J*, mostrando o gesto articulatório da boca na pronúncia do fonema *e*, em seguida, passava no caderno a representação de cada fonema inicial acompanhado das vogais, como *GE – GI*, e a criança reescrevia quatro vezes cada treino. Em seguida, a criança ia para o tapete que estava no chão e levava as imagens do jogo 18. As imagens eram ordenadas na posição vertical do tapete para uma melhor organização espacial e a criança deveria escrever o nome das imagens: *GELATINA*, *GELO*, *GEMA*, *GIRAFÁ*, *MÁGICO* e *RELÓGIO* utilizando as letras que estavam na caixa de madeira. Após a escrita das seis palavras, as imagens eram retiradas e a pesquisadora solicitava a leitura das palavras. Caso todas as escritas das palavras estivessem corretas, a criança fazia a leitura das mesmas, em ordem indicada pela pesquisadora para que não houvesse a possibilidade da crianças ter decorado a ordem das imagens, após a leitura a criança guardava as letras móveis na caixa, ia para sua carteira (mesa e cadeira individuais) e escrevia no mesmo caderno do treino as seis palavras do jogo 18 com apoio das imagens, a pesquisadora verificava se a escrita estava correta e retirava as imagens e pedia para a criança ler novamente e desenhar o que havia lido. No caso de a criança errar a escrita de uma ou mais

palavras. A pesquisadora solicitava a leitura da palavra, como por exemplo: a criança escreveu/ leu *RELÓGO* e a proposta era *RELÓGIO*. A pesquisadora reforçava o som com o gesto articulatório da boca na pronúncia dos diferentes sons. Fazia a criança repetir o som até perceber o erro e ela mesma trocava a letra incorreta. Em seguida, a criança ia para a sua carteira para escrever no seu caderno todas as palavras do jogo.

Jogo 19

No jogo 19 foi trabalhado o fonema da letra *C*. A pesquisadora explicava que quando a letra *C* está associado às vogais *E* e *I*, o som é ficava igual ao som da letra *S*, mostrando o gesto articulatório da boca na pronúncia do fonema e, em seguida, passava no caderno a representação de cada fonema inicial acompanhado das vogais, como: *CE – CI*, e a criança reescrevia quatro vezes cada treino. Em seguida, a criança ia para o tapete que estava no chão e levava as imagens do jogo 19. As imagens eram ordenadas na posição vertical do tapete para uma melhor organização espacial e a criança deveria escrever o nome das imagens *CAPACETE*, *CEBOLA*, *CEREJA*, *CIDADE*, *CINEMA* e *DOCE* utilizando as letras que estavam na caixa de madeira. Após a escrita das seis palavras, as imagens eram retiradas e a pesquisadora solicitava a leitura das palavras. Caso todas as escritas das palavras estivessem corretas, a criança fazia a leitura das mesmas, em ordem indicada pela pesquisadora para que não houvesse a possibilidade da crianças ter decorado a ordem das imagens, após a leitura a criança guardava as letras móveis na caixa, ia para sua carteira (mesa e cadeira individuais) e escrevia no mesmo caderno do treino as seis palavras do jogo 19 com apoio das imagens, a pesquisadora verificava se a escrita estava correta e retirava as imagens e pedia para a criança ler novamente e desenhar o que havia lido. No caso de a criança errar a escrita de uma ou mais palavras. A pesquisadora solicitava a leitura da palavra, como por exemplo: a criança escreveu *CIDADE* e leu *QUIDADE*. A pesquisadora reforçava o som com o gesto articulatório da boca na pronúncia dos diferentes sons. Fazia a criança repetir o som até perceber o erro e ela mesma trocava a letra incorreta. Em seguida, a criança ia para a sua carteira para escrever no seu caderno todas as palavras do jogo.

Jogo 20

No jogo 20 foi trabalhado a letra *R* seguido das vogais. A pesquisadora explicava que quando a letra *R* estivesse após as vogais, o som das vogais ficava mais forte, mostrando o gesto articulatório da boca na pronúncia do fonema e, em seguida, passava no caderno a representação de cada fonema inicial acompanhado das vogais, como *AR – ER – IR – OR – UR*, e a criança reescrevia quatro vezes cada treino. Em seguida, a criança ia para o tapete que estava no chão e levava as imagens do jogo 20. As imagens eram ordenadas na posição vertical do tapete para uma melhor organização espacial e a criança deveria escrever o nome das imagens: *ÁRVORE*, *BORBOLETA*, *CIRCO*, *FORMIGA*, *PORCO*, *SORVETE* e *TARTARUGA* utilizando as letras que estavam na caixa de madeira. Após a escrita das sete palavras, as imagens eram retiradas e a pesquisadora solicitava a leitura das palavras. Caso todas as escritas das palavras estivessem corretas, a criança fazia a leitura das mesmas, em ordem indicada pela pesquisadora para que não houvesse a possibilidade da crianças ter decorado a ordem das imagens, após a leitura a criança guardava as letras móveis na caixa, ia para sua carteira (mesa e cadeira individuais) e escrevia no mesmo caderno do treino as sete palavras do jogo 20 com apoio das imagens, a pesquisadora verificava se a escrita estava correta e retirava as imagens e pedia para a criança ler novamente e desenhar o que havia lido. No caso de a criança errar a escrita de uma ou mais palavras. A pesquisadora solicitava a leitura da palavra, como por exemplo: a criança escreveu/leu *ÁVORE* e a proposta era *ÁRVORE*. A pesquisadora reforçava o som com o gesto articulatório da boca na pronúncia dos diferentes sons. Fazia a criança repetir o som até perceber o erro e ela mesma trocava a letra. Em seguida, a criança ia para a sua carteira para escrever no seu caderno todas as palavras do jogo.

Jogo 21

No jogo 21 foi trabalhado os encontros consonantais *BL*, *CL*, *FL*, *GL*, *PL* e *TL*, a pesquisadora explicava que quando as letras *B*, *C*, *F*, *G*, *P* e *T* se encontravam com da letra *L*, elas ficavam com um som *diferente* mostrando o gesto articulatório da boca na pronúncia do fonema, em seguida, passava no caderno a representação de cada fonema inicial acompanhado das vogais, como *BLA – BLE – BLI – BLO – BLU*, *CLA – CLE – CLI – CLO – CLU*, *FLA –*

FLE – FLI – FLO – FLU, GLA – GLE – GLI – GLO – GLU, PLA – PLE – PLI – PLO – PLU e *TLA – TLE – TLI – TLO – TLU*, a criança reescrevia duas vezes cada treino. Após a explicação da pesquisadora, a criança ia para o tapete que estava no chão e levava as imagens do jogo 21, as imagens eram ordenadas na posição vertical do tapete para uma melhor organização espacial e a criança deveria escrever o nome das imagens: *BLUSA, FLAUTA, FLECHA, FLOR, GLOBO* e *PLACA* utilizando as letras que estavam na caixa de madeira. Após a escrita das seis palavras, as imagens eram retiradas e a pesquisadora solicitava a leitura das palavras. Caso todas as escritas das palavras estivessem corretas, a criança fazia a leitura das mesmas, em ordem indicada pela pesquisadora para que não houvesse a possibilidade da crianças ter decorado a ordem das imagens, após a leitura a criança guardava as letras móveis na caixa, ia para sua carteira (mesa e cadeira individuais) e escrevia no mesmo caderno do treino as seis palavras do jogo 17 com apoio das imagens, a pesquisadora verificava se a escrita estava correta e retirava as imagens e pedia para a criança ler novamente e desenhar o que havia lido. No caso de a criança errar a escrita de uma ou mais palavras. A pesquisadora solicitava a leitura da palavra, como por exemplo: a criança escreveu *FLECHA* e leu *FELECHA*. A pesquisadora reforçava o som com o gesto articulatório da boca na pronúncia dos diferentes sons. Fazia a criança repetir o som até perceber o erro e ela mesma trocava a letra. Em seguida, a criança ia para a sua carteira para escrever no seu caderno todas as palavras do jogo.

Jogo 22

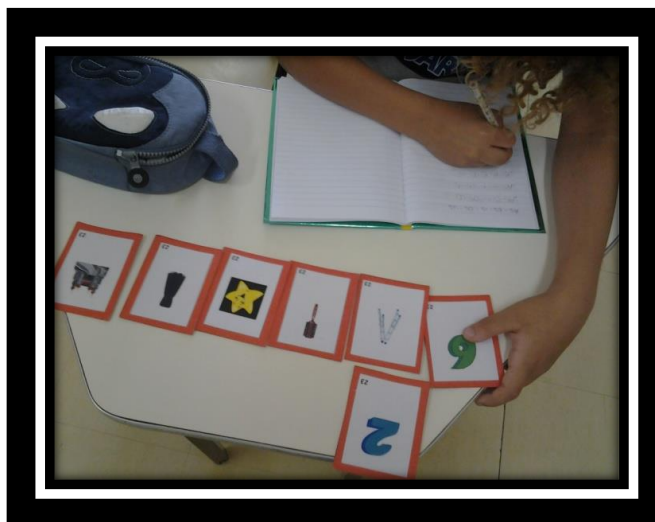
No jogo 22 foi trabalhado os encontros vocálicos como: *OE, OI OU* e *EI*. A pesquisadora apresentava o som dos encontros vocálicos mostrando o gesto articulatório da boca na pronúncia dos sons. Nesse jogo não havia treino. Em seguida, a criança ia para o tapete que estava no chão e levava as imagens do jogo 22. As imagens eram ordenadas na posição vertical do tapete para uma melhor organização espacial e a criança deveria escrever o nome das imagens: *BALEIA, CENOURA, MEIA, MOEDA, OITO* e *TESOURA* utilizando as letras que estavam na caixa de madeira. Após a escrita das seis palavras, as imagens eram retiradas e a pesquisadora solicitava a leitura das palavras. Caso todas as escritas das palavras estivessem corretas, a criança fazia a leitura das mesmas, em ordem indicada pela

pesquisadora para que não houvesse a possibilidade de a crianças ter decorado a ordem das imagens. Após a leitura a criança guardava as letras móveis na caixa, ia para sua carteira (mesa e cadeira individuais) e escrevia no mesmo caderno do treino as seis palavras do jogo 22 com apoio das imagens. A pesquisadora verificava se a escrita estava correta e retirava as imagens e pedia para a criança ler novamente e desenhar o que havia lido. No caso de a criança errar a escrita de uma ou mais palavras. A pesquisadora solicitava a leitura da palavra, como por exemplo: a criança escreveu *TESOURA* e leu *TESOURRA*. A pesquisadora reforçava o som com o gesto articulatório da boca na pronúncia dos diferentes sons. Fazia a criança repetir o som até perceber o erro e ela mesma trocava a letra. Em seguida, a criança ia para a sua carteira para escrever no seu caderno todas as palavras do jogo.

Jogo 23

No jogo 23 foi trabalhado a letra *S* seguido das vogais. A pesquisadora explicava que quando a letra *S* estivesse após às vogais, os sons das vogais ficavam mais forte, mostrando o gesto articulatório da boca na pronúncia do fonema e, em seguida, passava no caderno a representação de cada fonema inicial acompanhado das vogais, como *AS – ES – IS – OS – US* e a criança reescrevia quatro vezes cada treino. Em seguida, a criança ia para o tapete que estava no chão e levava as imagens do jogo 23. As imagens eram ordenadas na posição vertical do tapete para uma melhor organização espacial e a criança deveria escrever o nome das imagens: *CASTELO*, *DOIS*, *ESCADA*, *ESCOVA*, *ESTRELA*, *SEIS* e *VESTIDO* utilizando as letras que estavam na caixa de madeira. Após a escrita das sete palavras, as imagens eram retiradas e a pesquisadora solicitava a leitura das palavras. Caso todas as escritas das palavras estivessem corretas, a criança fazia a leitura das mesmas, em ordem indicada pela pesquisadora para que não houvesse a possibilidade da crianças ter decorado a ordem das imagens, após a leitura a criança guardava as letras móveis na caixa, ia para sua carteira (mesa e cadeira individuais) e escrevia no mesmo caderno do treino as sete palavras do jogo 23 com apoio das imagens, a pesquisadora verificava se a escrita estava correta e retirava as imagens e pedia para a criança ler novamente e desenhar o que havia lido. No caso de a criança errar a escrita de uma ou mais palavras. A pesquisadora solicitava a leitura da palavra, como por exemplo: a criança escreveu/leu *ESTELA* e a proposta era *ESTRELA*. A pesquisadora

reforçava o som com o gesto articulatório da boca na pronúncia dos diferentes sons. Fazia a criança repetir o som até perceber o erro e ela mesma trocava a letra incorreta. Em seguida, a criança ia para a sua carteira para escrever no seu caderno todas as palavras do jogo.



Jogo 24

No jogo 24 foi trabalhado o encontro vocálico *EI*. A pesquisadora apresentava o som dos encontros vocálicos mostrando o gesto articulatório da boca na pronúncia dos sons. Nesse jogo não havia treino. Em seguida, a criança ia para o tapete que estava no chão e levava as imagens do jogo 24. As imagens eram ordenadas na posição vertical do tapete para uma melhor organização espacial e a criança deveria escrever o nome das imagens: *CADEIRA*, *CHUVEIRO*, *GELADEIRA*, *GOLEIRO*, *MAMADEIRA* e *TORNEIRA* utilizando as letras que estavam na caixa de madeira. Após a escrita das seis palavras, as imagens eram retiradas e a pesquisadora solicitava a leitura das palavras. Caso todas as escritas das palavras estivessem corretas, a criança fazia a leitura das mesmas, em ordem indicada pela pesquisadora para que não houvesse a possibilidade de a crianças ter decorado a ordem das imagens. Após a leitura a criança guardava as letras móveis na caixa, ia para sua carteira (mesa e cadeira individuais) e escrevia no mesmo caderno do treino as seis palavras do jogo 24 com apoio das imagens. A pesquisadora verificava se a escrita estava correta e retirava as imagens e pedia para a criança ler novamente e desenhar o que havia lido. No caso de a criança errar a escrita de uma ou mais palavras. A pesquisadora solicitava a leitura da palavra, como por exemplo: a criança

escreveu/leu *MAMADERA* e a proposta era *MAMADEIRA*. A pesquisadora reforçava o som com o gesto articulatório da boca na pronúncia dos diferentes sons. Fazia a criança repetir o som até perceber o erro e ela mesma trocava a letra incorreta. Em seguida, a criança ia para a sua carteira para escrever no seu caderno todas as palavras do jogo.

Jogo 25

No jogo 25 foi trabalhado a letra *N* seguido das vogais. A pesquisadora explicava que quando a letra *N* estivesse após às vogais, os sons das vogais ficavam *diferentes*, mostrando o gesto articulatório da boca na pronúncia do fonema e, em seguida, passava no caderno a representação de cada fonema inicial acompanhado das vogais, como *AN – EN – IN – ON – UN*, e a criança reescrevia quatro vezes cada treino. Em seguida, a criança ia para o tapete que estava no chão e levava as imagens do jogo 25. As imagens eram ordenadas na posição vertical do tapete para uma melhor organização espacial e a criança deveria escrever o nome das seguintes imagens: *BANCO*, *CINCO*, *DENTE*, *MORANGO*, *ONÇA*, *PENTE* e *TINTA* utilizando as letras que estavam na caixa de madeira. Após a escrita das sete palavras, as imagens eram retiradas e a pesquisadora solicitava a leitura das palavras. Caso todas as escritas das palavras estivessem corretas, a criança fazia a leitura das mesmas, em ordem indicada pela pesquisadora para que não houvesse a possibilidade da crianças ter decorado a ordem das imagens, após a leitura a criança guardava as letras móveis na caixa, ia para sua carteira (mesa e cadeira individuais) e escrevia no mesmo caderno do treino as sete palavras do jogo 25 com apoio das imagens, a pesquisadora verificava se a escrita estava correta e retirava as imagens e pedia para a criança ler novamente e desenhar o que havia lido. No caso da criança errar a escrita de uma ou mais palavras. A pesquisadora solicitava a leitura da palavra, como por exemplo: a criança escreveu/leu *PETE* e a proposta era *PENTE*. A pesquisadora reforçava o som com o gesto articulatório da boca na pronúncia dos diferentes sons. Fazia a criança repetir o som até perceber o erro e ela mesma trocava a letra incorreta. Em seguida, a criança ia para a sua carteira para escrever no seu caderno todas as palavras do jogo.

Jogo 26

No jogo 26 foi trabalhado a letra *M* seguido das vogais. A pesquisadora explicava que toda vez que as sílabas apresentassem os sons *AM – EM – IM – OM – UM* e as próximas letras fossem *P* ou *B*, usava-se a letra *M* mostrando o gesto articulatório da boca na pronúncia do fonema *e*, em seguida, passava no caderno a representação de cada fonema inicial acompanhado das vogais, como: *AM – EM – IM – OM – UM*, e a criança reescrevia quatro vezes cada treino. Em seguida, a criança ia para o tapete que estava no chão e levava as imagens do jogo 26. As imagens eram ordenadas na posição vertical do tapete para uma melhor organização espacial e a criança deveria escrever o nome das imagens: *BOMBEIRO*, *BOMBOM*, *CAMPO*, *COMPUTADOR*, *LÂMPADA* e *TAMPA* utilizando as letras que estavam na caixa de madeira. Após a escrita das seis palavras, as imagens eram retiradas e a pesquisadora solicitava a leitura das palavras. Caso todas as escritas das palavras estivessem corretas, a criança fazia a leitura das mesmas, em ordem indicada pela pesquisadora para que não houvesse a possibilidade da crianças ter decorado a ordem das imagens, após a leitura a criança guardava as letras móveis na caixa, ia para sua carteira (mesa e cadeira individuais) e escrevia no mesmo caderno do treino as seis palavras do jogo 26 com apoio das imagens, a pesquisadora verificava se a escrita estava correta e retirava as imagens e pedia para a criança ler novamente e desenhar o que havia lido. No caso de a criança errar a escrita de uma ou mais palavras. A pesquisadora solicitava a leitura da palavra, como por exemplo: a criança escreveu/leu *BOBERO* e a proposta era *BOMBEIRO*. A pesquisadora reforçava o som com o gesto articulatório da boca na pronúncia dos diferentes sons. Fazia a criança repetir o som até perceber o erro e ela mesma trocava a letra incorreta. Em seguida, a criança ia para a sua carteira para escrever no seu caderno todas as palavras do jogo.

Jogo 27

No jogo 27 foi trabalhado o encontro consonantal *NH*, a pesquisadora explicava que quando a letra *N* se encontrava com da letra *H*, elas ficavam com um som *diferente* mostrando o gesto articulatório da boca na pronúncia do fonema *e*, em seguida, passava no caderno a representação de cada fonema inicial acompanhado das vogais, como *NHA – NHE – NHI – NHO – NHU*, a criança reescrevia quatro vezes cada treino. Após a explicação da

pesquisadora, a criança ia para o tapete que estava no chão e levava as imagens do jogo 27. As imagens eram ordenadas na posição vertical do tapete para uma melhor organização espacial e a criança deveria escrever o nome das imagens: *GALINHA*, *MINHOCA*, *NINHO* e *PINHEIRO* utilizando as letras que estavam na caixa de madeira. Após a escrita das quatro palavras, as imagens eram retiradas e a pesquisadora solicitava a leitura das palavras. Caso todas as escritas das palavras estivessem corretas, a criança fazia a leitura das mesmas, em ordem indicada pela pesquisadora para que não houvesse a possibilidade da crianças ter decorado a ordem das imagens, após a leitura a criança guardava as letras móveis na caixa, ia para sua carteira (mesa e cadeira individuais) e escrevia no mesmo caderno do treino as quatro palavras do jogo 27 com apoio das imagens. A pesquisadora verificava se a escrita estava correta e retirava as imagens e pedia para a criança ler novamente e desenhar o que havia lido. No caso de a criança errar a escrita de uma ou mais palavras. A pesquisadora solicitava a leitura da palavra, como por exemplo: a criança escreveu/leu *GALINA* e a proposta era *GALINHA*. A pesquisadora reforçava o som com o gesto articulatório da boca na pronúncia dos diferentes sons. Fazia a criança repetir o som até perceber o erro e ela mesma trocava a letra incorreta. Em seguida, a criança ia para a sua carteira para escrever no seu caderno todas as palavras do jogo.

Jogo 28

No jogo 28 foi trabalhado o encontro consonantal *LH*, a pesquisadora explicava que quando a letra *L* se encontrava com da letra *H*, elas ficavam com um som *diferente* mostrando o gesto articulatório da boca na pronúncia do fonema e, em seguida, passava no caderno a representação de cada fonema inicial acompanhado das vogais, como: *LHA* – *LHE* – *LHI* – *LHO* – *LHU*, a criança reescrevia quatro vezes cada treino. Após a explicação da pesquisadora, a criança ia para o tapete que estava no chão e levava as imagens do jogo 28. As imagens eram ordenadas na posição vertical do tapete (para uma melhor organização espacial) e a criança deveria escrever o nome das seguintes imagens: *ABELHA*, *BARALHO*, *COELHO*, *FOLHA*, *PALHAÇO* e *TOALHA* utilizando as letras que estavam na caixa de madeira. Após a escrita das seis palavras, as imagens eram retiradas e a pesquisadora solicitava a leitura das palavras. Caso todas as escritas das palavras estivessem corretas, a criança fazia a leitura das

mesmas, em ordem indicada pela pesquisadora para que não houvesse a possibilidade da crianças ter decorado a ordem das imagens, após a leitura a criança guardava as letras móveis na caixa, ia para sua carteira (mesa e cadeira individuais) e escrevia no mesmo caderno do treino as seis palavras do jogo 28 com apoio das imagens. A pesquisadora verificava se a escrita estava correta e retirava as imagens e pedia para a criança ler novamente e desenhar o que havia lido. No caso de a criança errar a escrita de uma ou mais palavras. A pesquisadora solicitava a leitura da palavra, como por exemplo: a criança escreveu/leu *COELO* e a proposta era *COELHO*. A pesquisadora reforçava o som com o gesto articulatório da boca na pronúncia dos diferentes sons. Fazia a criança repetir o som até perceber o erro e ela mesma trocava a letra incorreta. Em seguida, a criança ia para a sua carteira para escrever no seu caderno todas as palavras do jogo.

Jogos 29 e 30

Nos jogos 29 e 30 foram trabalhados a letra *L* seguido das vogais. No jogo 29, a letra *L* estava presente na última sílaba das palavras e no jogo 30 estava presente no meio das palavras. A pesquisadora explicava que quando a letra *L* estivesse após às vogais, os sons das vogais ficavam *diferentes*, mostrando o gesto articulatório da boca na pronúncia do fonema, em seguida, passava no caderno a representação de cada fonema inicial acompanhado das vogais, como *AL – EL – IL – OL – UL* e a criança reescrevia quatro vezes cada treino. Em seguida, a criança ia para o tapete que estava no chão e levava as imagens do jogo 29/30, as imagens eram ordenadas na posição vertical do tapete para uma melhor organização espacial e a criança deveria escrever, no jogo 29, o nome das imagens: *ANEL*, *CARACOL*, *JORNAL*, *PASTEL*, *PINCEL*, *SINAL* e *SOL* e no jogo 30, a crianças deveria escrever o nome das seguintes imagens: *ALFACE*, *BALDE*, *BOLSA*, *CALÇA*, *FRALDA* e *SOLDADO* utilizando as letras que estavam na caixa de madeira. Após a escrita das sete/seis palavras, as imagens eram retiradas e a pesquisadora solicitava a leitura das palavras. Caso todas as escritas das palavras estivessem corretas, a criança fazia a leitura das mesmas, em ordem indicada pela pesquisadora para que não houvesse a possibilidade da crianças ter decorado a ordem das imagens, após a leitura a criança guardava as letras móveis na caixa, ia para sua carteira (mesa e cadeira individuais) e escrevia no mesmo caderno do treino as sete/seis palavras dos jogos

29 e 30 com apoio das imagens, a pesquisadora verificava se a escrita estava correta e retirava as imagens e pedia para a criança ler novamente e desenhar o que havia lido. No caso da criança errar a escrita de uma ou mais palavras. A pesquisadora solicitava a leitura da palavra, como por exemplo: a criança escreveu/leu *ANEU* e a proposta era *ANEL*. A pesquisadora reforçava o som com o gesto articulatório da boca na pronúncia dos diferentes sons. Fazia a criança repetir o som até perceber o erro e ela mesma trocava a letra incorreta. Em seguida, a criança ia para a sua carteira para escrever no seu caderno todas as palavras do jogo.

3.2.3 Avaliação Parcial de Leitura e de Escrita

Em setembro foi realizada uma avaliação parcial de leitura e escrita com o GI e com o GC, contendo seis tarefas, sendo três de escrita e três de leitura.

TAREFA 1 – Tarefa de escrita de palavras por imagens (Anexo C)

A Tarefa 1 foi aplicada coletivamente para cada um dos grupos GI e GC. Para essa tarefa de escrita de palavras por imagens utilizou-se um total de 8 imagens de animais: elefante, rinoceronte, formiga, gorila, girafa, cavalo, gato e coelho. Foi entregue a cada criança uma folha de papel A4 contendo uma linha para a escrita do nome da criança e 8 imagens de animais com linhas à direita. A pesquisadora nomeava os animais. O participante devia escrever a palavra correspondente à imagem.

Procedimento de análise

Para analisar a escrita de palavras por imagens, foram consideradas 5 categorias de escrita. A pontuação atribuída a cada uma das 8 (oito) palavras variou de 0 a 1 ponto, com pontuação máxima de 8 pontos:

Categoria 0 – letras não relacionadas à imagem apresentada ou ausência de escrita.

Categoria 0,25 – escrita com poucas letras da palavra.

Categoria 0,5 – primeira letra inicial da imagem correta e algumas letras ou sílabas relacionadas à imagem.

Categoria 0,75 – palavra com ausência de letras.

Categoria 1 – palavra totalmente correta na grafia.

TAREFA 1 DITADO POR IMAGENS	
NOME: _____	
1- ESCREVA O NOME DAS IMAGENS:	
 _____	 _____
 _____	 _____
 _____	 _____
 _____	 _____

TAREFA 2 – Tarefa de ditado de palavras (Anexo D)

A Tarefa 2 foi aplicada coletivamente para cada um dos grupos GI e GC. Para a tarefa de ditado de palavras utilizou-se um total de 8 palavras com sílabas simples e complexas. Foi entregue a cada criança uma folha de papel A4 contendo uma linha para a escrita do nome da criança e uma lista com oito linhas numeradas. O participante devia escrever a palavra ditada pela pesquisadora.

Procedimento de análise

Para analisar a escrita de palavras ditadas, foram consideradas 5 categorias de escrita. A pontuação atribuída a cada uma das 8 (oito) palavras variou de 0 a 1 ponto, com pontuação máxima de 8 pontos:

Categoria 0 – letras não relacionadas à imagem apresentada ou ausência de escrita.

Categoria 0,25 – escrita com poucas letras da palavra.

Categoria 0,5 – primeira letra inicial da imagem correta e algumas letras ou sílabas relacionadas à imagem.

Categoria 0,75 – palavra com ausência de letras.

Categoria 1 – palavra totalmente correta na grafia.

TAREFA 2 DITADO DE PALAVRAS NOME: _____ 1- ESCREVA AS PALAVRAS QUE FOREM DITADAS: 1- _____ (SOPA) 2- _____ (CAVALO) 3- _____ (TOMATE) 4- _____ (CHAVE) 5- _____ (BORBOLETA) 6- _____ (GRAVATA) 7- _____ (ESPINHO) 8 - _____ (PALHAÇO)
--

TAREFA 3 – Tarefa de ditado de escrita de frases (Anexo E)

A Tarefa 3 foi aplicada coletivamente para cada um dos grupos GI e GC. Para a tarefa de ditado de escrita de frases, utilizou-se um total de 5 frases. Para a aplicação da tarefa de ditado de frases, foi entregue a cada criança uma folha de papel A4 contendo uma linha para a escrita do nome da criança e uma lista com cinco linhas numeradas. O participante devia escrever cada frase ditada pela pesquisadora.

Procedimento de análise

Para analisar a escrita de frases, foram consideradas 5 categorias de escrita. A pontuação atribuída a cada uma das 5 (cinco) frases variou de 0 a 1 ponto, com pontuação máxima de 5 pontos:

Categoria 0 – escrita de frase totalmente incorreta.

Categoria 0,25 – escrita de frase com ausência de letras em três palavras.

Categoria 0,5 – escrita de frase com ausência de letras em três palavras.

Categoria 0,75 – escrita de frase com ausência de letras em uma ou duas palavras.

Categoria 1 – escrita de frase totalmente correta na grafia.

TAREFA 3 DITADO DE FRASES NOME: _____ 1- ESCREVA O NOME DAS IMAGENS: 1- _____ O SAPO LAVA O PÉ. 2- _____ CAMILA COMEU SALADA DE TOMATES. 3- _____ A MOÇA GOSTA DE CHOCOLATES. 4- _____ A GALINHA BOTOU NOVE OVOS. 5- _____ EU VI UMA TARTARUGA MARINHA.

TAREFA 4 – Tarefa de leitura de palavras (Anexo F)

A Tarefa 4 foi aplicada individualmente para cada um dos participantes dos grupos GI e GC. Para a tarefa de leitura de palavra, utilizou-se um total de 20 palavras, tais como *rua, sopa, vela, rádio, macaco, médico, tomate, bala, fada, boneca, janela, camiseta, chinelo, laço, pirulito, arara, livro, cidade, relógio* e *árvore*. Foi entregue a cada criança uma folha de papel A4 com uma linha para a escrita do nome da criança, contendo vinte quadrados com 20 palavras de sílabas simples e complexas. O participante devia ler cada palavra indicada pela pesquisadora.

Procedimento de análise

Para analisar a leitura de palavras, foram consideradas duas categorias de leitura. A pontuação atribuída a cada uma das 20 (vinte) palavras variou de 0 a 0,5 ponto, com pontuação máxima de 10 pontos:

Categoria 0 – leitura incorreta da palavra.

Categoria 0,5 – leitura correta da palavra.

TAREFA 4				
LEITURA DE PALAVRAS				
NOME: _____				
RUA	SOPA	VELA	RÁDIO	MACACO
MÉDICO	TOMATE	BALA	FADA	BONECA
JANELA	CAMISETA	CHINELO	LAÇO	PIRULITO
ARARA	LIVRO	CIDADE	RELÓGIO	ÁRVORE

TAREFA 5 – Tarefa de leitura de pseudopalavras (Anexo G)

A Tarefa 5 foi aplicada individualmente para cada um dos participantes dos grupos GI e GC. Para a tarefa de leitura de palavra utilizou-se um total de 20 palavras, tais como *rue*, *sopo*, *velo*, *radio*, *mecaco*, *madeco*, *tamati*, *bolé*, *dafa*, *bineco*, *laneja*, *macitesa*, *chanelu*, *luça*, *litopiru*, *arero*, *lovre*, *dacide*, *reloga* e *irvore*. Foi entregue a cada criança uma folha de papel A4 com uma linha para a escrita do nome da criança, contendo vinte quadrados com 20 pseudopalavras com sílabas simples e sílabas complexas. O participante devia ler cada pseudopalavra indicada pela pesquisadora.

Procedimento de análise

Para analisar a leitura de pseudopalavras, foram consideradas duas categorias de leitura. A pontuação atribuída a cada uma das 20 (vinte) palavras variou de 0 a 0,5 ponto, com pontuação máxima de 10 pontos.

Categoria 0 – leitura incorreta da pseudopalavra.

Categoria 0,5 – leitura correta da pseudopalavra.

TAREFA 5				
LEITURA DE PSEUDOPALAVRAS				
NOME: _____				
RUE	SOPO	VELO	REDIO	MECACO
MADECO	TAMATI	BOLÉ	DAFA	BINECO
LANEJA	MACITESA	CHANELU	LUÇA	LITOPIRU
ARERO	LOVRE	DACIDE	RELOGA	IRVORE

TAREFA 6 – Tarefa de leitura de frases (Anexo H)

A Tarefa 6 foi aplicada individualmente para cada um dos participantes de cada um dos grupos GI e GC. Para a tarefa de leitura de frases utilizou-se um total de 5 frases: *A menina comeu sopa. A faca caiu da mesa. A vovó ganhou um vaso. Eu comi gelatina de uva. O sorvete é gostoso.* Foi entregue a cada criança uma folha de papel A4 contendo uma linha

para a escrita do nome da criança e uma lista com cinco frases numeradas. O participante devia ler cada frase indicada pela pesquisadora.

Procedimento de análise

Para analisar a leitura de frases, foram consideradas 5 categorias de leitura. A pontuação atribuída a cada uma das 5 (cinco) frases variou de 0 a 1 ponto, com pontuação máxima de 5 pontos.

Categoria 0 – leitura de frase totalmente incorreta.

Categoria 0,25 – leitura de frase com erro em três palavras.

Categoria 0,5 – leitura de frase com erro em duas palavras.

Categoria 0,75 – leitura de frase com erro em uma palavra.

Categoria 1 – leitura de frase totalmente correta.

TAREFA 6 LEITURA DE FRASES NOME: _____ 1- LEIA AS FRASES ABAIXO: 1- A MENINA COMEU SOPA. 2- A FACA CAIU DA MESA. 3- A VOVÓ GANHOU UM VASO. 4- EU COMI GELATINA DE UVA. 5- O SORVETE É GOSTOSO.
--

3.2.4 Avaliação Final

Ao final do Programa de Intervenção, os alunos dos GI e GC foram novamente avaliados por meio das mesmas tarefas aplicadas na avaliação parcial.

Os resultados das 20 crianças do programa de intervenção foram comparados com os das 20 crianças do grupo de controle por meio de uma avaliação realizada no mês de dezembro, pela própria pesquisadora.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Conforme já foi relatado, o Programa de Intervenção foi aplicado em vinte crianças (GI) distribuídas em dois subgrupos, um com nove crianças e outro com onze. Outras vinte crianças constituíram o Grupo de Comparação (GC).

Passaremos agora a relatar os resultados das avaliações dos dois grupos de crianças (GI e GC), considerando: a **avaliação inicial**, aplicada no mês de março pelas professoras titulares das salas regulares; a **avaliação antes do programa de intervenção**, aplicada somente para o GI, no mês de junho, pela pesquisadora; a **avaliação parcial de leitura e escrita**, aplicada no mês de setembro pela pesquisadora nos dois grupos, GI e GC; e **avaliação final**, aplicada no mês de dezembro pela pesquisadora, também nos dois grupos, GI e GC.

4.1 Avaliação Inicial que foi feita para selecionar as crianças que participaram do GI

A avaliação inicial realizada no mês de março pelas professoras foi feita usando uma escala de 0 a 8. A professora solicitava que o aluno escrevesse palavras ditadas por ela, sendo que ela tinha a opção de escolher uma das três listas elaboradas pela equipe de professoras dos 1^{os} anos. O campo semântico da primeira lista era de animais: marimbondo, rinoceronte, formiga, gorila, girafa, gato, zebra e rã; a segunda lista era de materiais escolares: lapiseira, apontador, caneta, caderno, cola, livro, lápis e pasta; a terceira lista era de alimentos e bebidas de festa de aniversário: brigadeiro, refrigerante, beijinho, coxinha, bolinho de queijo, quibe, bolo e suco. Em seguida, as professoras solicitavam a leitura das mesmas palavras.

As crianças escreviam oito palavras ditadas e, em seguida, liam uma lista com as mesmas palavras ditadas. A nota atribuída a cada palavra escrita corretamente ou lida corretamente foi de 0,5 ponto, portanto, a nota máxima de cada criança foi de 8 pontos. Como se vê na Tabela 3, a média do GI foi muito inferior à média do GC. As notas do GI ficaram entre 0 e 4 pontos, com média de 0,7, e as notas do GC ficaram entre 5 e 8 pontos, com média de 6,15.

As notas das crianças do GI evidenciam claramente resultados inferiores quando comparadas aos resultados das crianças do GC, o que justifica a escolha desse grupo de crianças para esta pesquisa de intervenção.

Tabela 3 – Avaliação Inicial realizada no mês de março pelas professoras

Avaliação Inicial					
GI			GC		
Nº	Nomes	Notas	Nº		Notas
1	Ana	0	1	Bárbara	7
2	Airton	0	2	Beatriz	7
3	Bianca	2	3	Eduardo	7
4	Cristiano	0	4	Elaine	5
5	Daniel	4	5	Fernanda	5
6	Eduarda	4	6	Gustavo	6
7	Fabiana	0	7	Hector	5
8	Felippo	0	8	Isabella	5
9	Gustavo	0	9	Laís	8
10	João Paulo	0	10	Lívia	7
11	Laila	0	11	Luana	5
12	Lara	0	12	Marcos	7
13	Leandro	2	13	Marina	7
14	Letícia	0	14	Matias	6
15	Luciana	0	15	Mayra	7
16	Luna	0	16	Otávio	6
17	Maria	0	17	Paulo	6
18	Matheus	2	18	Paulo	5
19	Tonny	0	19	Renata	5
20	Yara	0	20	Sara	7
Média		0,7	Média		6,15

4.2 Avaliação antes do Programa de Intervenção

No mês de junho de 2015, a pesquisadora fez uma avaliação das crianças selecionadas para o GI com o objetivo de obter uma medida precisa do desenvolvimento de escrita e de leitura dessas crianças.

Essa avaliação foi aplicada antes do Programa de Intervenção (Anexo A). A pesquisadora aplicou uma tarefa de escrita de palavras com oito imagens de animais, sendo

elas marimbondo, rinoceronte, formiga, gorila, girafa, cavalo, gato e galinha, e uma tarefa de leitura das mesmas palavras. As palavras foram escolhidas por serem semelhantes às utilizadas na Avaliação Inicial, realizada no mês de março pelas professoras titulares do 1º ano do Ensino Fundamental.

A nota dessa avaliação foi distribuída em uma escala de 0 a 8. As crianças escreviam oito palavras a partir de uma imagem e, em seguida, liam uma lista com as mesmas palavras. O valor atribuído a cada palavra escrita corretamente e a cada palavra lida corretamente era de 0,5 ponto.

As notas dessa avaliação foram comparadas com as notas da avaliação dadas pelas professoras, no mês de março. Como se pode ver na Tabela 4, o resultado dessa avaliação mostrou algumas, porém poucas, melhoras no desenvolvimento de escrita e de leitura dos alunos do GI.

Tabela 4 - Comparação dos resultados da AI (aplicada pelas professoras dos primeiros anos) com os resultados da AAPI (aplicada pela pesquisadora)

GI					
Março			Junho		
Nº	Nomes	Notas	Nº	Nomes	Notas
1	Ana	0	1	Ana	0
2	Airton	0	2	Airton	0
3	Bianca	2	3	Bianca	4
4	Cristiano	0	4	Cristiano	0
5	Daniel	4	5	Daniel	4
6	Eduarda	4	6	Eduarda	4
7	Fabiana	0	7	Fabiana	0
8	Felippo	0	8	Felippo	0
9	Gustavo	0	9	Gustavo	0
10	João Paulo	0	10	João Paulo	0
11	Laila	0	11	Laila	2
12	Lara	0	12	Lara	0
13	Leandro	2	13	Leandro	2
14	Letícia	0	14	Letícia	0
15	Luciana	0	15	Luciana	0
16	Luna	0	16	Luna	0
17	Maria	0	17	Maria	0
18	Matheus	2	18	Matheus	4
19	Tonny	0	19	Tonny	0
20	Yara	0	20	Yara	0
M		0,7	M		1

4.3 Avaliação Parcial de Escrita e de Leitura, realizada um mês após o início do Programa de Intervenção

O Programa de Intervenção com os 30 jogos de alfabetização teve início no mês de agosto de 2015 com as 20 crianças do GI.

Foram constituídos dois grupos: um com nove crianças e outro com onze crianças, todas trabalhando no mesmo espaço físico e com os mesmos materiais. Cada criança recebeu atendimento individual e constante da pesquisadora. Junto à pesquisadora havia sempre uma auxiliar para contribuir nas intervenções.

Cada criança realizou os 30 jogos de imagens, e cada jogo seguia uma sequência de sons que continham sílabas simples e complexas. Do jogo 1 ao 11 eram trabalhadas as sílabas simples, cada jogo com ênfase em um determinado fonema e sempre reforçando o fonema do jogo anterior. Do jogo 12 ao 30 eram trabalhadas as sílabas complexas.

4.3.1 Uma análise qualitativa

Uma análise do tipo qualitativa pôde ser feita a partir das anotações diárias feitas pela pesquisadora. A pesquisadora mantinha um registro contínuo do desempenho de cada criança.

Cada jogo tinha três etapas: TREINO (T) – feito no caderno, o fonema ensinado com o gesto articulatório da boca e acompanhado das vogais; JOGO (J) – exercitação de escrita e leitura do jogo sobre o tapete; REGISTRO (R) – cada criança escrevia, lia e desenhava no caderno.

A título de exemplo, relatamos abaixo a evolução diferenciada de quatro crianças — Cristiano, Gustavo, João Paulo e Luciana — no mês de agosto. Observa-se na Tabela 5, a seguir neste trabalho, que o aluno Cristiano, de maneira geral, realizou as três etapas de cada jogo em uma aula, apresentando um ótimo desempenho no Programa de Intervenção, os alunos João Paulo e Luciana realizaram, de maneira geral, duas etapas de cada jogo nas aulas, apresentando um bom desempenho no Programa de Intervenção, enquanto o aluno Gustavo necessitou de sete aulas para realizar as mesmas três etapas do jogo 1, sendo necessário reforçar constantemente os sons dos fonemas mostrando o gesto articulatório da boca na pronúncia dos diferentes sons. No Anexo I, encontram-se as anotações diárias feitas pela pesquisadora sobre o desempenho individual de cada criança durante todo o Programa de Intervenção

Tabela 5 – Registro contínuo do mês de agosto

		Dias das Aulas												
Nº	Nomes	3	7	10	12	14	17	19	21	24	26	28	31	
4	Cristiano	T1	J1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11	
			R1	J2	J3	J4	J5	J6	J7	J8	J9	J10	J11	
				R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10	R11	
9	Gustavo	T1	T1	J1	J1	J1	R1	R1	T2	J2	J2	J2	R2	
									J2					
10	João Paulo	T1	J1	T2	R2	J3	T4	R4	R4	J5	R5	R5	T6	
			R1	J2	T3	R3	J4		T5					
15	Luciana	T1	J1	T2	R2	J3	T4	J4	R4	R4	T5	J5	R5	
			R1	J2	T3	R3	J4							

Dando continuidade às anotações diárias da pesquisadora, observa-se nas Tabelas 6, 7, 8 e 9 que cada uma das quatro crianças teve um desempenho diferente nos jogos do Programa de Intervenção. No mês de setembro, foram ministradas 12 aulas, e, durante elas, Cristiano continuou apresentando um ótimo desempenho, enquanto João Paulo e Luciana continuaram apresentando um bom desempenho e Gustavo precisou voltar ao Jogo 1, para que os fonemas ensinados fossem sistematicamente reforçados para a devida fixação.

Já na tabela 8, é possível observar que Cristiano finalizou os jogos na primeira semana de novembro, João Paulo e Luciana finalizaram os jogos na segunda semana de dezembro e Gustavo realizou apenas 19 dos 30 jogos do Programa de Intervenção.

Tabela 6 – Registro contínuo do mês de setembro

		Dias das Aulas												
Nº	Nomes	2	4	7	9	11	14	16	18	21	24	25	28	30
4	Cristiano	T12	T13	FE	T14	R14	R15	T17	T17	J17	T18	T19	T20	T21
		J12	J13		J14	T15	J16			R17	J18	J19	J20	J21
		R12	R13			J15	R16				R18	R19	R20	R21
9	Gustavo	T3	R3	FE	R3	J4	R4	R4	J1	J1	J1	J1	R2	J2
		J3			T4									
13	Leandro	R5	J6	FE	R6	R6	J7	F	J8	T9	R9	T10	J10	F
		T6				T7	R7		R8	J9	T10		R10	
							T8							
15	Luciana	T6	R6	FE	T7	R7	T8	J8	J9	T10	R10	R1	R11	J12
		J6			J7		J8	T9	R9	J10	T11			

Tabela 7 – Registro contínuo do mês de outubro

		Dias das Aulas												
Nº	Nomes	2	5	7	9	12	14	16	19	21	23	26	28	30
4	Cristiano	J22	SC	SC	SC	FE	T23	R23	J24	T25	T26	T27	T28	T29
							J23		R24	J25	J26	J27	J28	J29
										R25	R26	R27	R28	R29
9	Gustavo	J3	SC	SC	SC	FE	J4	T5	R5	J6	T7	J7	R7	T8
								J5	T6	R6				
10	João Paulo	J12	SC	SC	SC	FE	R12	T13	R13	R14	J15	J16	T17	T17
								J13	T14	T15	R15	R16		
									J14					
15	Luciana	F	SC	SC	SC	FE	R12	T13	T14	F	T15	J16	T17	T17
								J13	J14		J15	R16		
								R13	R14		R15			

Tabela 8 – Registro contínuo do mês de novembro

		Dias das Aulas												
Nº	Nomes	2	4	6	9	11	13	16	18	20	23	25	27	30
4	Cristiano	FE	T30 J30 R30							FE				
9	Gustavo	FE	J8 R8	T9 J9	R9 T10	J10 R10	T11 J11	R11	J12 R12	FE	T13 J13	R13 T14	J14 R14	T15 J15
10	João Paulo	FE	J17 R17	T18 J18	T19 J19	T20 J20	R20 T21	J21 R21	J22 R22	FE	T23 J23	J24 R24	T25 J25	T26 J26
				R18	R19						R23		R25	R26
15	Luciana	FE	J17 R17	T18 J18	T19 J19	T20 J20	R20 T21	J21 R21	J22 R22	FE	T23 J23	J24 R24	T25 J25	T26 J26
				R18	R19						R24		R25	R26

Tabela 9 – Registro contínuo do mês de dezembro

		Dias das Aulas			
Nº	Nomes	3	5	7	10
4	Cristiano				
9	Gustavo	T17	J17 R17	T18 J18 R18	T19 J19 R19
10	João Paulo	T27 J27 R27	T28 J28 R28	T29 J29 R29	T30 J30 R30
15	Luciana	T27 J27 R27	T28 J28 R28	T29 J29 R29	T30 J30 R30

Esse tipo de registro foi feito pela pesquisadora e recomenda-se que sempre seja feito pelo professor ao longo da alfabetização inicial. No caso desta pesquisa, o registro foi feito nos meses de agosto, setembro, outubro, novembro e dezembro.

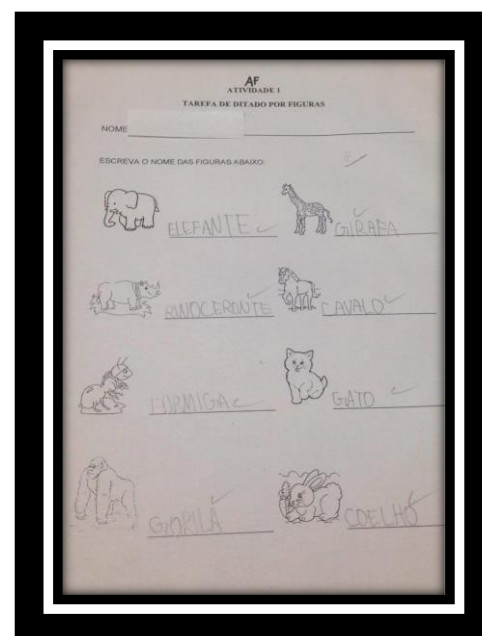
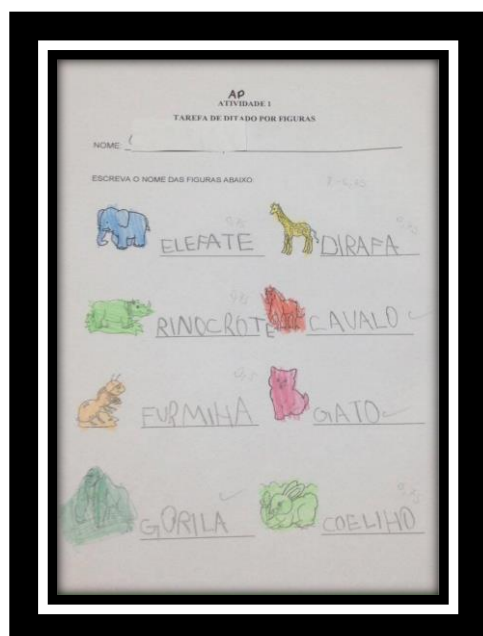
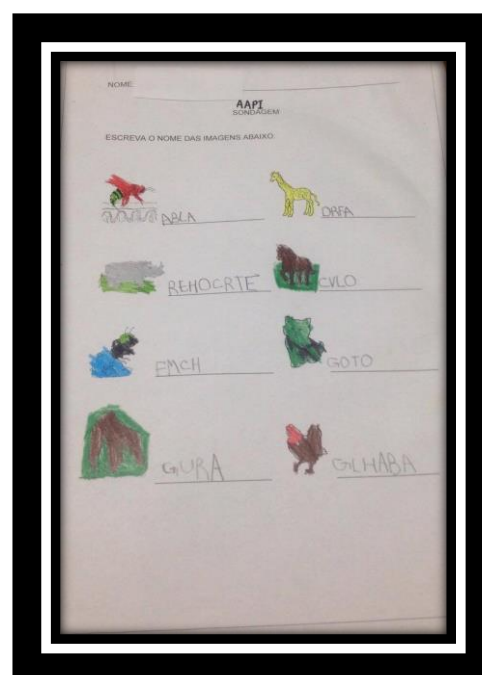
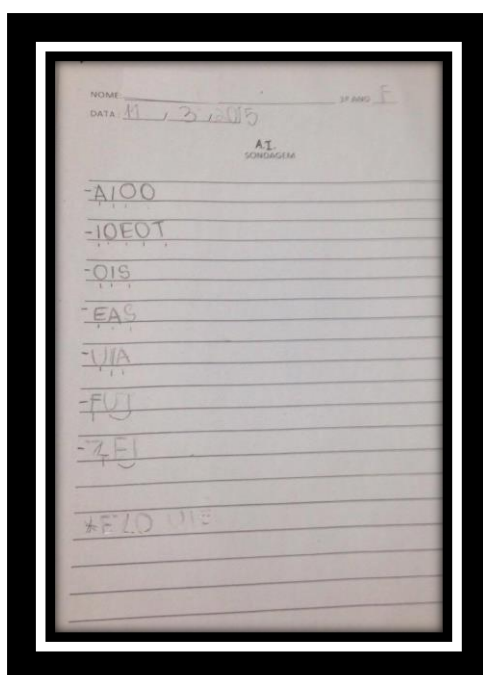
Após um mês de aplicação do Programa de Intervenção, foi realizada uma avaliação parcial de escrita e de leitura e, no final do programa, foi feita uma avaliação final.

Como se vê na Tabela 10, as crianças progrediram na escrita e na leitura, porém em ritmos diferentes. Isso mostra os efeitos do programa de ensino, indicando que os resultados foram eficientes e eficazes. Na mesma tabela, verifica-se que o aluno Cristiano apresentou um ótimo desempenho em todas as seis tarefas da AP e um excelente desempenho em todas as seis tarefas da AF; João Paulo e Luciana apresentaram um bom desempenho em todas as seis tarefas da AP e um ótimo desempenho em todas as seis tarefas da AF; já o aluno Gustavo não conseguiu atingir os objetivos da AP, mas teve bom desempenho na AF.

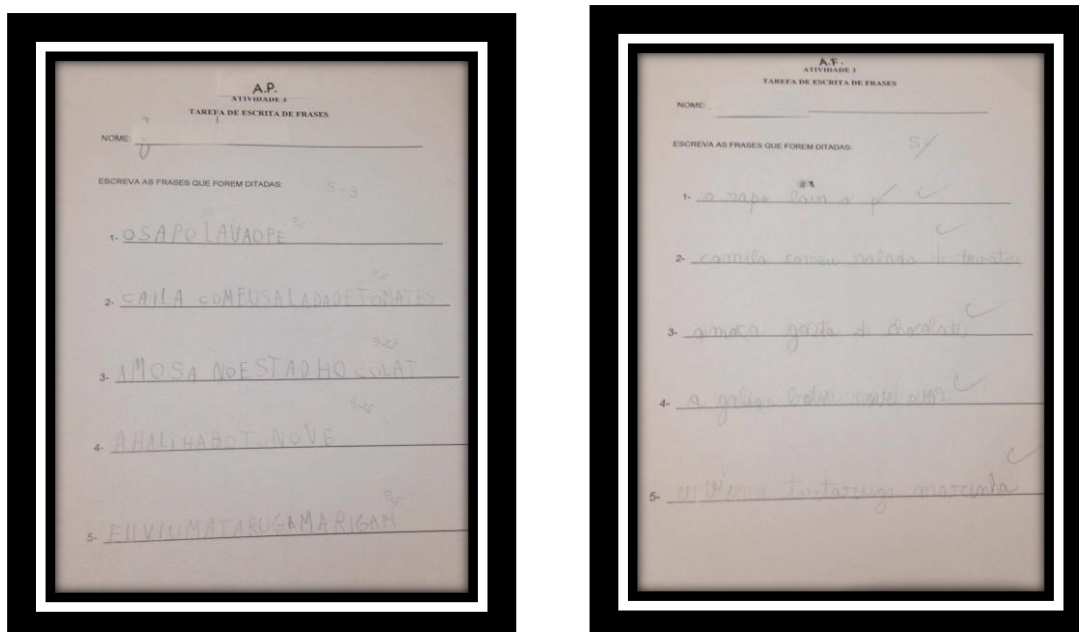
Tabela 10 - Resultados das Avaliações Parciais e Finais de Escrita e de Leitura do GI

		AVALIAÇÕES DO GRUPO DE INTERVENÇÃO																							
		TAREFA 1				TAREFA 2				TAREFA 3				TAREFA 4				TAREFA 5				TAREFA 6			
		ESCRITA				ESCRITA				ESCRITA				LEITURA				LEITURA				LEITURA			
		0 – 8				0 – 8				0 – 5				0 -10				0 – 10				0 - 5			
		AP		AF		AP		AF		AP		AF		AP		AF		AP		AF		AP		AF	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	Ana	5,8	72	6,5	81	6	75	7,5	94	3	50	4	80	4,5	45	9	85	2,5	25	7	70	0	0	5	100
2	Airton	3,3	41	6	75	5,5	69	6,2	77	2	30	3,5	70	1,5	15	7	70	2	20	6	60	0	0	4	80
3	Bianca	7,5	94	8	100	7,8	97	8	100	5	90	5	100	10	100	10	100	9,5	95	10	100	3,5	70	5	100
4	Cristiano	6,8	84	8	100	6,8	84	8	100	4	70	5	100	8,5	85	10	100	8	80	10	100	4	80	5	100
5	Daniel	8	100	8	100	7,8	97	8	100	5	95	5	100	10	100	10	100	9	90	10	100	4	80	5	100
6	Eduarda	4,5	56	7,3	91	7,3	91	8	100	3	60	5	100	8,5	85	10	100	8	80	10	100	4	80	5	100
7	Fabiana	6,5	81	8	100	8	100	8	100	4	75	5	100	8	80	10	100	7,5	75	10	100	0	0	5	100
8	Felippo	6	75	7,5	94	5,8	72	8	100	3	60	5	100	3	30	9	90	3	30	8	80	3,5	70	5	100
9	Gustavo	0	0	5,8	72	0	0	7,3	91	0	0	2,5	0	0	0	7	70	0	0	10	100	0	0	4	80
10	João Paulo	4,3	53	7,3	91	5	63	7,5	94	2	45	4,5	90	3	30	10	100	5	50	8	80	2	40	5	100
11	Laila	5	63	7,5	94	4,3	53	7,5	94	2	40	4	80	5,5	55	8	80	2,5	25	8	80	2,5	50	5	100
12	Lara	5	63	8	100	6,3	78	8	100	3	60	5	100	4,5	45	9	85	4	40	9	85	2,5	50	5	100
13	Leandro	5,8	72	8	100	6,3	78	8	100	4	85	5	100	8	80	10	100	7,5	75	10	100	4,3	85	5	100
14	Letícia	5,5	69	8	100	5,3	66	8	100	3	50	4	80	3,5	35	10	100	4	40	10	100	1	20	5	100
15	Luciana	3,8	47	7,8	97	5,3	66	7,5	94	0	0	4	80	4	40	10	100	4	40	8	80	1,5	30	5	100
16	Luna	5,8	72	8	100	6	75	7,5	94	3	50	5	100	4	40	10	100	5,5	55	10	100	2,3	45	5	100
17	Maria	7	88	8	100	6,3	78	8	100	4	70	5	100	4	40	10	100	5	50	10	100	2,3	45	5	100
18	Matheus	5,5	69	8	100	6	75	8	100	2	40	5	100	7	70	10	95	6	60	9	90	3,5	70	5	100
19	Tonny	5,5	69	8	100	5,3	66	8	100	3	65	5	100	6	60	10	95	4,5	45	10	100	3,5	70	5	100
20	Yara	2	25	6,8	97	1,5	19	6,3	78	0	0	3	60	4	40	8	80	1,5	15	7	70	1	20	4	80
MÉDIA		5	65	7,5	95	5,6	70	7,7	96	3	52	4,5	90	5,4	54	9	93	5,0	50	9,0	90	2,3	45	4,9	97

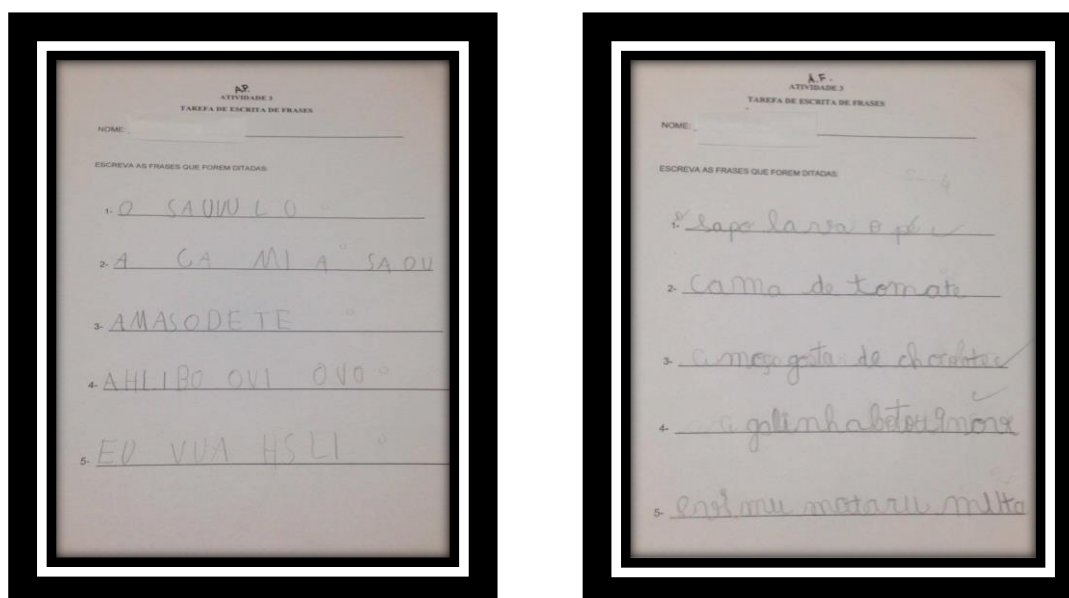
As quatro imagens a seguir mostram as avaliações do aluno Cristiano: Avaliação Inicial; Avaliação antes do Programa de Intervenção; Tarefa 1 – Ditado por Figuras, na Avaliação Parcial de Escrita e de Leitura; e Tarefa 1 – Ditado por Figuras, na Avaliação Final:



As duas imagens a seguir mostram a Tarefa 3 – Escrita de Ditado de Frases do aluno João Paulo, na Avaliação Parcial de Escrita e de Leitura e na Avaliação Final:



As duas imagens a seguir mostram a Tarefa 3 – Escrita de Ditado de Frases da aluna Luciana, na Avaliação Parcial de Escrita e de Leitura e na Avaliação Final:



As quatro imagens a seguir mostram as avaliações do aluno Gustavo: Avaliação Inicial; Avaliação antes do Programa de Intervenção; Tarefa 1 – Ditado por Figuras, na Avaliação Parcial de Escrita e de Leitura; e Tarefa 1 – Ditado por Figuras, na Avaliação Final:

NOME: _____ 3º ANO 6

DATA: 1/5/11

A.I.
SONDAGEM

PRIDEH
AIDHREN
RINREEDOEDELO
AUPINISORE
POPRERNE
QIDDERMORE
FIRLHADDN
ADEFERDEORNE
DECHREPERESN
HRADPERA

DOERERARINRMWAEREWRINM

NOME: _____

SONDAGEM

ESCREVA O NOME DAS IMAGENS ABAIXO

 VEDA  IANA

 AIOT  TAO

 DIA  TAO

 DIA  TALA

A.P.
ATIVIDADE I

TAREFA DE DITADO POR FIGURAS

NOME: _____

ESCREVA O NOME DAS FIGURAS ABAIXO

 IERT  MEDNY

 INOSTM  MAID

 IONINA  DATME

 MOLIA  AEDO

A.F.
ATIVIDADE I

TAREFA DE DITADO POR FIGURAS

NOME: _____

ESCREVA O NOME DAS FIGURAS ABAIXO

 elefante  girafa

 inocent  capalo

 paniga  gatino

 quaila  calha

4. 3. 2 Uma análise comparativa dos resultados do GI e GC na Avaliação Parcial de Escrita e de Leitura

Após um mês da aplicação do Programa de Intervenção, foi realizada uma avaliação parcial de escrita e de leitura com as crianças do GI e do GC. Ness avaliação parcial, as crianças do GI apresentaram resultados inferiores quando comparadas com as crianças do GC.

Como se vê na Tabela 7, as médias são diferentes, e, quando se aplica um teste de significação estatística, como foi feito, confirma-se que essa diferença é significativa.

Tabela 11 – Médias, Desvios-Padrão (DP), Diferenças das Médias e Test-T, comparando o desempenho nas atividades parciais (AP) entre o grupo de intervenção (GI) e o Grupo Controle (GC)

Tarefas	Grupo	N	Média	DP	Diferença de médias	t (38)	Sig. (bicaudal)
T1_AP	GI	20	64,65	23,47	-23,65	-3,333	0,002
	GC	20	88,3	21,37			
T2_AP	GI	20	70,1	24,23	-21,6	-3,908	0,001
	GC	20	91,7	4,90			
T3_AP	GI	20	51,75	27,97	-15,75	-1,989	0,054
	GC	20	67,5	21,73			
T4_AP	GI	20	53,75	27,81	-30	-4,261	0,001
	GC	20	83,75	14,77			
T5_AP	GI	20	49,5	26,55	-30	-4,582	0,001
	GC	20	79,5	12,34			
T6_AP	GI	20	45,25	30,28	-41,5	-5,443	0,001
	GC	20	86,75	15,67			

Obs.: as médias se referem à porcentagem de acertos nas atividades. Nota. As médias são significativamente diferentes a $p > 0,05$.

4.4 Comparação dos resultados da avaliação final do GI e GC

Na Tabela 12, estão as médias, desvios-padrão, as diferenças das médias e o valor do Test-T, que compara o desempenho na avaliação das crianças do GI e GC.

Tabela 12 – Médias, Desvios-Padrão (DP), Diferenças das Médias e Test-T, comparando o desempenho nas atividades finais (AF) entre o grupo de intervenção (GI) e o Grupo Controle (GC)

Tarefas	Grupo	N	Média	DP	Diferença de médias	t (38)	Sig. (bicaudal)
T1_AF	GI	20	94,6	8,70	-1,969	-0,933	0,357
	GC	20	96,56	3,64			
T2_AF	GI	20	95,8	6,96	2,5188	1,254	0,217
	GC	20	93,28	5,67			
T3_AF	GI	20	89,5	15,38	3,25	0,74	0,464
	GC	20	86,25	12,23			
T4_AF	GI	20	92,5	10,45	-0,25	-0,084	0,934
	GC	20	92,75	8,35			
T5_AF	GI	20	89,75	13,03	1,75	0,533	0,597
	GC	20	88	6,77			
T6_AF	GI	20	97	7,33	3,75	1,373	0,178
	GC	20	93,25	9,77			

Obs.: as médias se referem à porcentagem de acertos nas tarefas. Nota. As médias são significativamente diferentes a $p > 0,05$.

As médias das seis tarefas que foram avaliadas não se mostraram estatisticamente diferentes entre GI e GC quando se aplicou o Test-T.

Dito de outro modo, na AF não houve diferença estatisticamente significativa entre os dois grupos de crianças, o que nos permite afirmar que, após a intervenção, as crianças do GI apresentaram desempenho tão bom quanto as crianças do GC.

5. CONCLUSÃO

O presente estudo teve como objetivo verificar os efeitos de um programa de ensino do sistema alfabético, utilizando materiais montessorianos para impulsionar a aprendizagem das crianças de seis anos que apresentaram menor desempenho em leitura e escrita quando comparadas a crianças de mesma idade e escola.

Participaram desse estudo quarenta crianças de ambos os sexos matriculadas no 1º ano de Ensino Fundamental, com média de seis anos e meio de idade. Foram constituídos dois grupos: Grupo de Intervenção (GI), composto por vinte crianças que apresentaram menor desempenho nas habilidades de leitura e escrita em uma avaliação inicial realizada no mês de março pelas professoras titulares do 1º ano, e Grupo de Comparação (GC), composto por outras vinte crianças que foram sorteadas dentre as que tiveram desempenho médio ou acima da média na mesma avaliação realizada no mês de março.

A coleta de dados foi composta por quatro momentos: a avaliação inicial, aplicada no mês de março pelas professoras titulares das salas regulares; a avaliação antes do Programa de Intervenção, aplicada somente para o GI, no mês de junho, pela pesquisadora; a avaliação parcial de leitura e escrita, aplicada no mês de setembro pela pesquisadora, nos dois grupos de alunos, GI e GC; e avaliação final, aplicada no mês de dezembro pela pesquisadora também nos dois grupos, GI e GC. O Programa de Intervenção foi composto por 30 jogos de alfabetização montessorianos, e somente as crianças do GI participaram desse Programa.

Para Montessori (1965), era primordial que o professor estivesse atento, registrando os comportamentos individuais dos alunos, tendo cuidado com sua intervenção e comunicação, e evitasse as comparações entre as crianças, a não ser com elas mesmas, no entanto, a pesquisadora manteve durante todo o estudo um registro contínuo das três etapas de cada jogo, acompanhando o desempenho de cada criança. De fato, é muito importante trabalhar com cada criança individualmente, pois podemos trabalhar a necessidade de cada uma, oferecendo-lhe uma intervenção personalizada na qual o aluno é capaz de refletir sobre suas ações.

O trabalho de alfabetização desenvolvido com materiais montessorianos permitiu a manipulação dos fonemas. Quando a pesquisadora ensinou aos alunos os sons dos fonemas, dos 30 jogos, mostrando o gesto articulatório da boca na pronúncia desses diferentes sons.

Como foi dito anteriormente, cada jogo tinha três etapas: TREINO – feito no caderno, o fonema ensinado com o gesto articulatório da boca e acompanhado das vogais; JOGO – exercitação de escrita e leitura do jogo sobre o tapete; REGISTRO – cada criança escrevia, lia e desenhava no caderno.

Na segunda etapa, o JOGO, foi o momento em que cada criança exercitou as suas habilidades de leitura e escrita que foram ensinadas pela pesquisadora de acordo com as características do enfoque metalinguístico com ênfase na consciência fonêmica.

O material de alfabetização criado por Maria Montessori corresponde às características do enfoque metalinguístico. Tanto o material de alfabetização de Maria Montessori quanto as atividades propostas dentro do enfoque metalinguístico levam o aprendiz a refletir sobre a língua e sua utilização. O material privilegia o sistema alfabético da escrita, permitindo o conhecimento dos fonemas e grafemas. Durante as intervenções dos jogos de alfabetização, o aprendiz precisa estar, o tempo todo, atento à face sonora das palavras, garantindo, assim, a aprendizagem da leitura e da escrita.

Os resultados mostraram efeitos positivos do Programa de Intervenção sobre o desempenho das crianças do GI, tanto nas habilidades de escrita quanto de leitura. Contudo, quando comparados os resultados, não houve diferença estatisticamente significativa entre os dois grupos de crianças, o que nos permite afirmar que, após a intervenção, as crianças do GI apresentaram desempenho tão bom quanto as crianças do GC.

Foram considerados os resultados das avaliações dos dois grupos de crianças (GI e GC): a avaliação inicial, aplicada no mês de março pelas professoras titulares das salas regulares; a avaliação antes do programa de intervenção, aplicada somente para o GI, no mês de junho, pela pesquisadora; a avaliação parcial de leitura e escrita, aplicada no mês de setembro, pela pesquisadora, nos dois grupos GI e GC e avaliação final, aplicada no mês de dezembro, pela pesquisadora, nos dois grupos GI e GC.

Na avaliação inicial realizada no mês de março pelas professoras foi feita usando uma escala de 0 a 8. As crianças escreviam 8 palavras ditadas, pela pesquisadora, em seguida, liam uma lista com as mesmas palavras ditadas. A nota atribuída a cada palavra escrita corretamente ou lida corretamente foi de 0,5 ponto, portanto, a nota máxima de cada criança foi de 8 pontos. A média do GI foi muito inferior à média do GC. As notas do GI se

distribuíram de 0 a 4 pontos, com média de 0,7 e as notas do GC se distribuíram de 5 a 8 pontos, com média de 6,15. As notas das crianças do GI evidenciaram claramente resultados inferiores quando comparadas aos resultados das crianças do GC, o que justificou a escolha desse grupo de crianças para o programa de intervenção.

No mês de junho, a pesquisadora fez uma avaliação das crianças selecionadas para o GI com o objetivo de obter uma medida precisa do desenvolvimento de escrita e de leitura dessas crianças.

Essa avaliação foi aplicada antes do programa de intervenção. A pesquisadora aplicou uma tarefa de escrita de palavras com oito imagens de animais. A nota dessa avaliação foi distribuída em uma escala de 0 – 8. As crianças escreviam 8 palavras a partir de uma imagem, em seguida, liam uma lista com as mesmas palavras. O valor atribuído a cada palavra escrita correta e a cada palavra lida correta era de 0,5 ponto.

As notas dessa avaliação foram comparadas com as notas da avaliação dada pelas professoras, no mês de março. O resultado dessa avaliação mostrou pouca melhora no desenvolvimento de escrita e de leitura dos alunos do GI.

Após um mês de aplicação do programa de intervenção foi realizada uma avaliação parcial de escrita e de leitura com as crianças do GI e do GC e no final do programa foi feita uma avaliação final com os mesmos grupos.

Na avaliação parcial as crianças do GI apresentaram resultados inferiores quando comparadas com as crianças do GC. As médias foram diferentes e quando se aplica um teste de significação estatística, como foi feito, se confirma que essa diferença é significativa.

Na avaliação final, as médias das 6 tarefas que foram avaliadas, não se mostraram estatisticamente diferentes entre o GI e GC quando se aplicou o Test-T. Dito de outro modo, na Avaliação Final não houve diferença estatisticamente significativa entre os dois grupos de crianças, o que nos permite afirmar que após a intervenção as crianças do GI apresentaram desempenho tão bom quanto as crianças do GC.

Pesquisas voltadas para a compreensão e explicação da aprendizagem inicial da leitura e da escrita já produziram muitas evidências sobre o papel da consciência fonológica e da consciência fonêmica nessa aprendizagem. Como exemplos, tem-se Barrera e Maluf (2003), Santos e Maluf (2007), Santos e Maluf (2010), Sccherino (2007), Carvalho (2012), Puliezi e

Maluf (2012), Sargiani (2013), Siccherino (2013) e Rocha (2015), portanto, recomenda-se que a perspectiva da Psicologia Cognitiva com ênfase nas habilidades metalinguísticas façam parte de cursos de graduação do Ensino Superior para professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Os resultados dessa pesquisa sugerem que, os materiais de alfabetização criados por Maria Montessori, possam ser utilizados por profissionais da Educação para garantir um ensino sistemático eficiente e eficaz quando se trata da aprendizagem inicial da leitura e da escrita, tanto para crianças que estão na fase inicial da leitura e escrita, para crianças com dificuldades de aprendizagem e necessidades especiais e para adultos não alfabetizados. Esses resultados implicam também novas pesquisas na área da Psicologia Cognitiva, tão pouco conhecida no Brasil.

Enfim, o presente estudo teve como finalidade analisar, por meio de materiais montessorianos, como a consciência fonológica e a consciência fonêmica contribuem no processo de aprendizagem de leitura e de escrita. Concomitante à aplicação de atividades com uso de materiais montessorianos, foi sendo trabalhado o ensino do sistema alfabético, com ênfase nas habilidades metalinguísticas.

Foi observado que, quando envolvidas em atividades coerentes com as proposições teóricas da Psicologia Cognitiva, e com uso de materiais de ensino desenvolvidos por Maria Montessori, as crianças em idade de alfabetização escolar inicial mostraram um bom desempenho no aprendizado da leitura e da escrita. Esse resultado suscita a necessidade de refletir sobre a aprendizagem inicial das duas habilidades aqui discutidas, a leitura e a escrita, indicando ser de fundamental importância que os cursos de graduação — mais especificamente os cursos de Pedagogia, por prepararem seus alunos para lidar com alunos em idade escolar inicial, com foco na alfabetização — ofereçam como parte de sua grade curricular os estudos sobre a Psicologia Cognitiva.

A Psicologia Cognitiva ainda é pouco conhecida no Brasil, um país com tantos problemas educacionais, inclusive quando se fala de alfabetização eficiente e eficaz. É provável que estudos como o que aqui foi apresentado auxiliem no desenvolvimento de mais pesquisas sobre essa área da ciência, o que pode contribuir positivamente na Educação do país.

REFERÊNCIAS

Adams, M. J.; Foorman, B. R.; Lundberg, I.; & Beeler, T. (2006). *Consciência fonológica em crianças pequenas*; (R. C. Costa, trad.). Porto Alegre: Artmed.

Antunes, M. A. M (1985). *Estudo do sistema educacional e da psicologia em Maria Montessori: uma contribuição a reflexão sobre a concepção humanista moderna na filosofia da educação*. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Barrera, S. D.; Maluf, M. R. (2003). *Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental*. Psicologia Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v.16, n.3.

Capovilla, A. G. S.; Capovilla, F.C. (2009). *A consciência fonológica e sua importância para a aquisição da linguagem escrita*. In M. Mota (Org.), *Desenvolvimento Metalinguístico: questões contemporâneas*. Casa do Psicólogo.

Capovilla, A. G. S.; Capovilla, F.C. (2007). *Alfabetização: Método Fônico*. São Paulo, Ed. Memnon, 3ª ed.

Capovilla, A. G. S.; Capovilla, F. C. (1997). *Treino de consciência fonológica e seu impacto em habilidades fonológicas de leitura e ditado de pré-3 a segunda série*. Ciência Cognitiva: Teoria, Pesquisa e Aplicação, 2(1), pp. 461-352.

Cardoso-Martins, C.; Corrêa, M. F. (2010). *Processamento fonológico e habilidade de leitura e escrita: evidência de adultos em programas de alfabetização*. In, S. R. K. Guimarães & M. R. Maluf (Orgs.), *Aprendizagem da linguagem escrita: contribuições da pesquisa*. São Paulo, SP: Ed. Vetor.

Cardoso-Martins, C.; Corrêa, M. F. (2008). *O desenvolvimento da escrita nos anos pré-escolares: questões acerca do estágio silábico*. Psicologia: Teoria e Pesquisa. 24, (3), pp. 279-286.

Carvalho, L. M. M. (2010). *Consciência fonológica e sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita: melhor prevenir do que remediar*. Tese de doutorado em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, S.P., Brasil.

Carvalho, D. K. S. S. (2012). *Fonologia e alfabetização: Efeitos de um programa de intervenção para recuperação de alunos com atrasos na aprendizagem da linguagem escrita*. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, S.P., Brasil.

Costa, M. S. P. (2001). *Maria Montessori e seu método*. Linhas Críticas, 7(13), 305-320.

Dehaene, S. (2012). *Os neurônios da leitura: como a ciência explica nossa capacidade de ler*; Leonor Scliar Cabral, trad. Porto Alegre: Penso.

Ehri, L. (2005). *Learning to read words: theory, findings and issues*. Scientific Studies of Reading, v. 9, pp. 167–188.

Ehri, L & Roberts, T. (2006). The Roots of Learning to Read and Write: Acquisition of Letters and Phonemic Awareness. In D. Dickinson & S. Newman (Eds), *Handbook of Early Literacy Research*. Vol 2. New York, NY: Guilford Press.

Ehri, L. (2013). *Aquisição da habilidade de leitura de palavras e sua influência na pronúncia e na aprendizagem do vocabulário*. In: Maluf, M.R. & Cardoso-Martins, C.(orgs). *Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever*. Porto Alegre, Penso.

Gombert, J. E. (2013). *Epi/meta versus implícito/explicito: nível de controle cognitivo sobre a leitura e sua aprendizagem*. In: Maluf, M.R. & Cardoso-Martins, C.(orgs.). *Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever*. Porto Alegre, Penso.

Guimarães, S. R. K. (2010). Relação entre a consciência morfossintática e o desempenho na segmentação do texto em palavras. In S. R. K. Guimarães & M. R. Maluf (Orgs.). *Aprendizagem da Linguagem Escrita: Contribuições da pesquisa*. São Paulo, SP: Ed. Vetor.

Kulnig, R. C. M.; Feldberg, S. C. F; Vasconcelos, E. C.; Oliveira, L. R.; Siccherino, L. A. F.; Paludeto, S.; Maluf, M. R. (2011). *Habilidades metalinguísticas e práticas docentes: um estudo com professoras alfabetizadoras*. Poiesis Pedagógica, v.8, n.2, pp. 74-91. Disponível em: <http://revistas.jatai.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/14060>>. Acesso em: 03 Abr. 2015.

Maluf, M. R. (2005). *Ciência da Leitura e Alfabetização Infantil: Um enfoque metalinguístico*. Boletim Academia Paulista de Psicologia [On-line], XXV (maio-agosto). Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=94625210>>.

Maluf, M. R.; Zanella, M. S; Pagnez, K. S. M. M. (2006). *Habilidades metalinguísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras*. Boletim de Psicologia, v. LVI, n. s/n, pp. 67-92. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bolpsi/v56n124/v56n124a06.pdf>> Acesso em: 4 abr, 2015.

Maluf, M. R. (2010). *Do conhecimento implícito à consciência metalinguística indispensável na alfabetização*. In: S. R. K. Guimarães & M. R. Maluf (Orgs), *Aprendizagem da Linguagem Escrita: Contribuições da pesquisa*. São Paulo/SP, Ed Vetor.

Maluf, M. R., Gombert, J. E. (2008). *Habilidades Implícitas e Controle Cognitivo na aprendizagem da linguagem escrita*. IN: *Desenvolvimento da Linguagem Oral e escrita*/ M. R. Maluf; Sandra Regina Kirchner Guimarães (org). Curitiba, Editora UFPR.

Montessori, M. (1987). *Mente absorvente*. Rio de Janeiro: Nórdica.

Montessori, M. (197?). *A criança*. Lisboa: Portugalíia.

Montessori, M. (1965). *Pedagogia científica*. São Paulo: Flamboyant.

Montessori, M. (1957a). *Ideas generales sobre mi método*. Buenos Aires: Losada.

Morais, J. (2013). *Criar leitores: para professores e educadores*. Barueri, SP, Minha Manole.

Morais, J.; Leite, I.; Kolinsky, R. (2013). *Entre a pré-leitura e a leitura hábil: condições e patamares da aprendizagem*. In: Maluf, M. R. & Cardoso-Martins, C. (orgs.). *Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever*. Porto Alegre, Penso.

Navas, A. L. G. P. (2008). *O desenvolvimento do processamento fonológico e sua influência para o desempenho na decodificação de palavras e compreensão de leitura*. IN: Maluf, M. R.; Guimarães, S. R. K. (org.). *Desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita*. Curitiba, Editora UFPR.

Puliezi, S. (2010). *A contribuição da consciência fonológica, memória de trabalho e velocidade de nomeação na habilidade inicial de leitura*. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Puliesi, S.; Maluf, M. R. (2012). *A Contribuição da consciência fonológica, memória de trabalho e velocidade de nomeação na aquisição inicial da leitura*. Academia Paulista de Psicologia, São Paulo, Brasil, v.32, n.82 pp. 213-227. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=94623639013>> Acesso em: 03 abr., 2015.

Rocha, M. H. (2015) *Alfabetização: o impacto do ensino guiado por instruções fonológicas na aprendizagem da linguagem escrita*. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, S.P, Brasil.

Santos, M. J.; Maluf, M. R. (2007). Intervenções em consciência fonológica e aprendizagem da linguagem escrita. Boletim. Academia Paulista de Psicologia, v. XXVII, p. 95-108, 2007.

Santos, M. J.; Maluf, M. R. (2010). *Consciência fonológica e linguagem escrita: efeitos de um programa de intervenção*. Educar em Revista, n.38, v. s/v, pp. 57-71, set/dez 2010. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/viewFile/20313/13457>> Acesso em: 05 abr. 2015.

Sargiani, R. A. (2013). *Amplitude viso-atencional, consciência fonêmica e desempenho em Leitura: um estudo transversal com alunos do ensino Fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, S.P., Brasil.

Schultz, D. P. & Schultz, S. E. (1992). *História da Psicologia Moderna*. São Paulo, SP: Editora Cultrix.

Siccherino, L. A. F. (2007). *Consciência fonológica e aquisição da escrita: um estudo com crianças do 1º. Ano do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Siccherino, L. A. F. (2013). *Primeiras Fases da Alfabetização: como a intervenção em consciência fonêmica ajuda as crianças na aprendizagem da leitura*. (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, Brasil.

Snowling, M. J. & Hulme, C. (2013). *A ciência da leitura*. Porto Alegre, Penso.

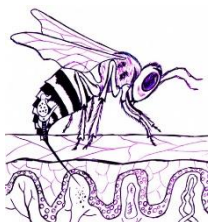
Sternberg, Robert J. (2010). *Psicologia Cognitiva*. (Luche, A. M. D., Galman, R, trad.). São Paulo, Cengage Learning.

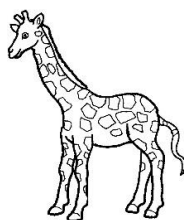
Tunmer, W. E. (2013). *Como a ciência cognitiva forneceu as bases teóricas para a resolução do “grande debate” sobre métodos de leitura em ortografias alfabéticas*. In: Maluf, M. R. & Cardoso-Martins, C. (orgs.). *Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever*. Porto Alegre: Penso.

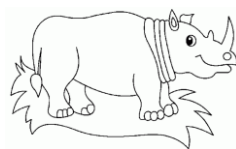
ANEXO A**AVALIAÇÃO ANTES DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO**

NOME: _____

ESCREVA O NOME DAS IMAGENS ABAIXO:



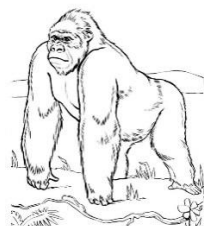








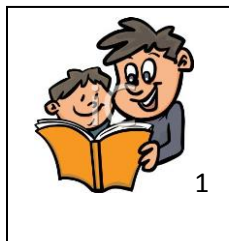




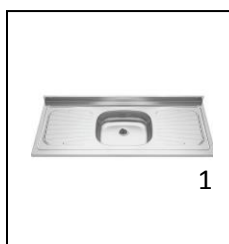


ANEXO B

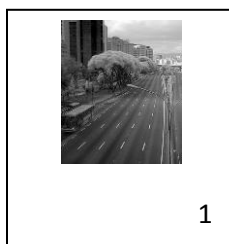
JOGO 1



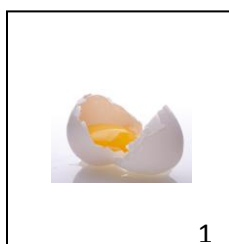
PAI



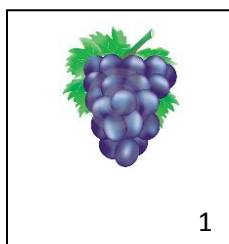
PIA



RUA



OVO



UVA

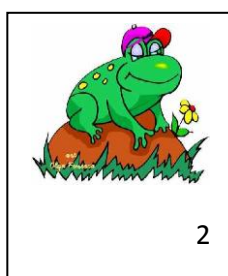


RIO

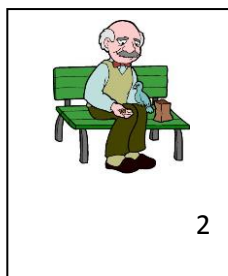
JOGO 2



SOPA



SAPO



VOVÔ

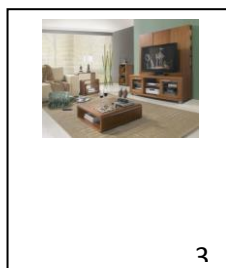


VOVÓ

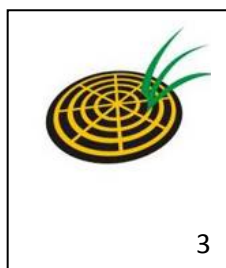
JOGO 3



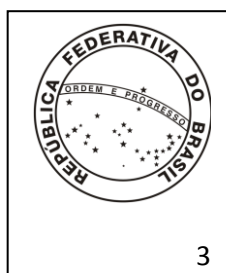
VELA



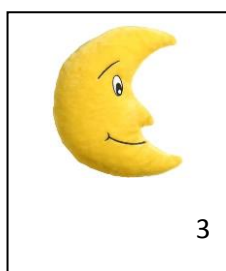
SALA



RALO



SELO

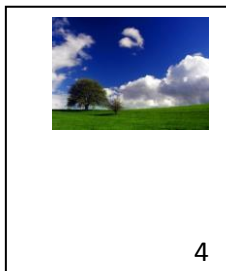


LUA

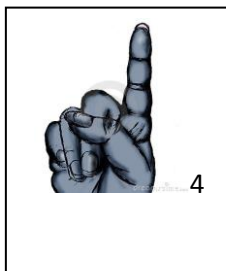
JOGO 4



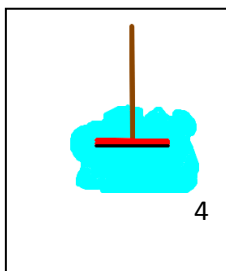
DADO



DIA



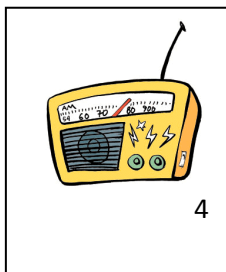
DEDO



RODO



REDE

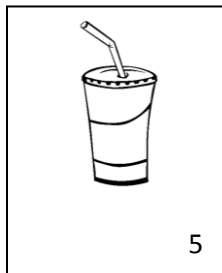


RÁDIO

JOGO 5



CASACO



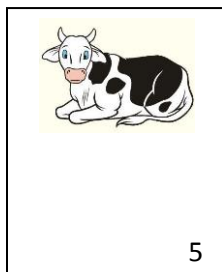
COPO



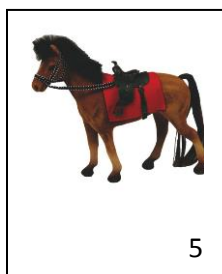
SACO



COCO



VACA

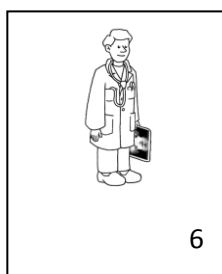


CAVALO

JOGO 6



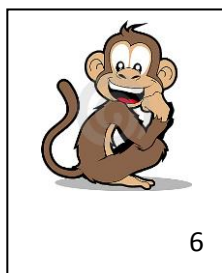
MALA



MÉDICO



MAPA



MACACO

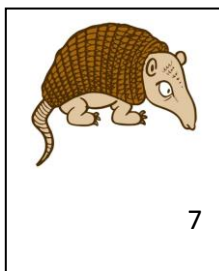


CAMA



JOGO 7

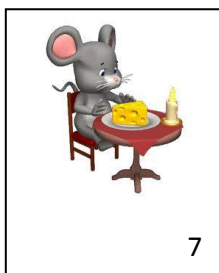
TAPETE



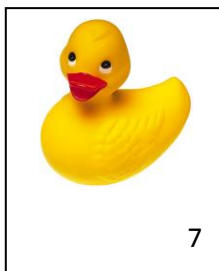
TATU



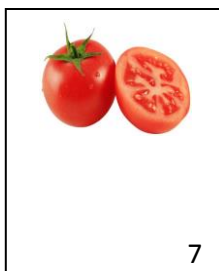
LATA



RATO



PATO

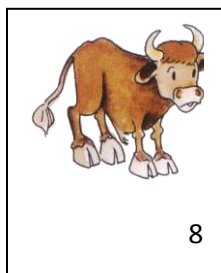


TOMATE

JOGO 8



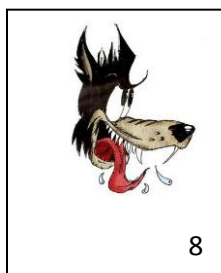
BALA



BOI



BOLO



LOBO



BOCA

JOGO 9



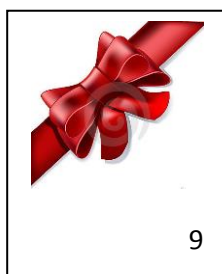
FACA



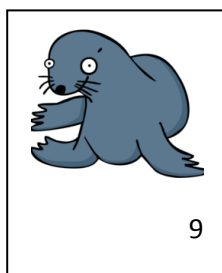
FADA



FIVELA

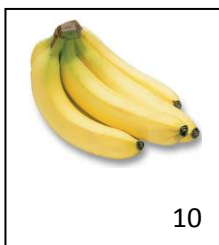


FITA



FOCA

JOGO 10



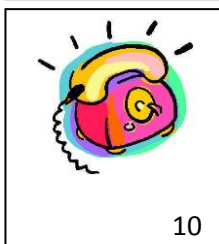
BANANA



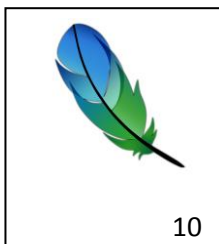
BONÉ



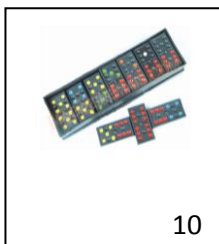
BONECA



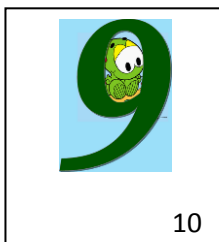
TELEFONE



PENA

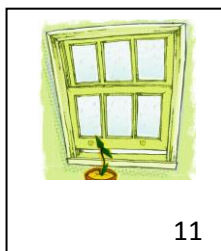


DOMINÓ



NOVE

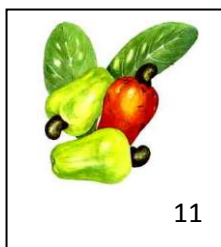
JOGO 11



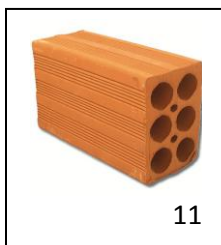
JANELA



PIJAMA



CAJU



TIJOLO



JAULA



LOJA

JOGO 12



CAMISETA



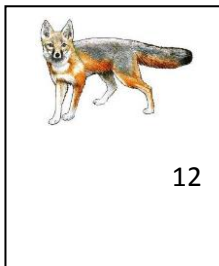
CAMISOLA



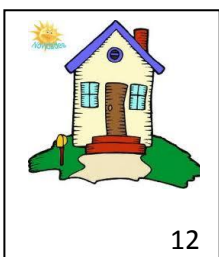
VASO



MESA



RAPOSA

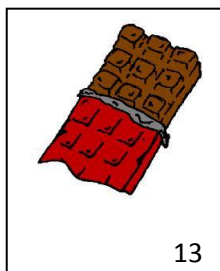


CASA

JOGO 13



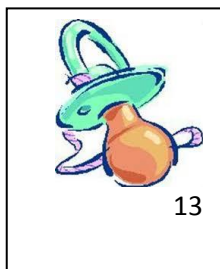
CHUVA



CHOCOLATE



CHAVE



CHUPETA



CHINELO



MOCHILA

JOGO 14



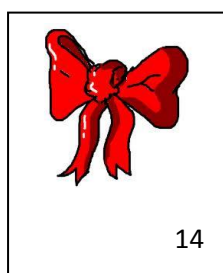
MOÇA



FUMAÇA



CABEÇA

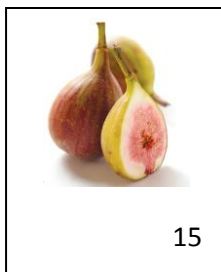


LAÇO



TAÇA

JOGO 15



FIGO



GAVETA



GATO



BIGODE



COGUMELO



LAGO

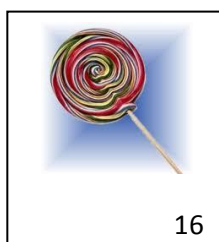
JOGO 16



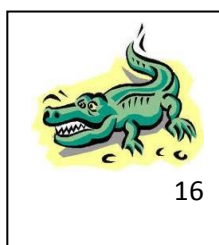
CORUJA



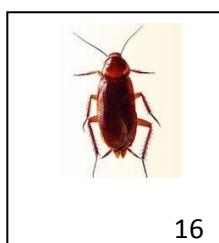
PAREDE



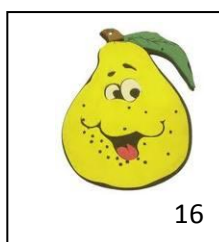
PIRULITO



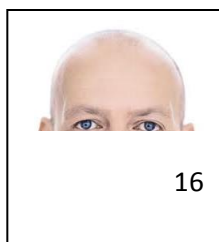
JACARÉ



BARATA

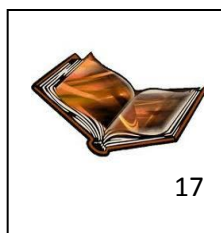


PERA



CARECA

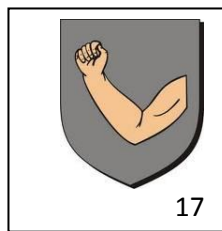
JOGO 17



LIVRO



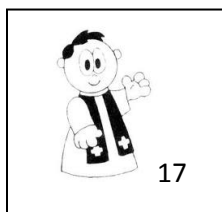
PRATO



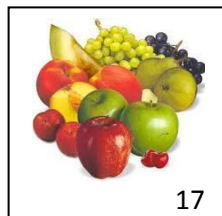
BRAÇO



GRAVATA



PADRE

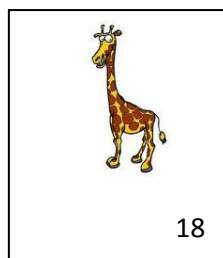


FRUTAS

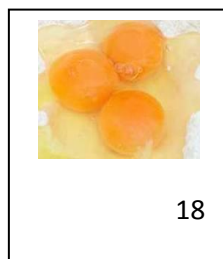
JOGO 18



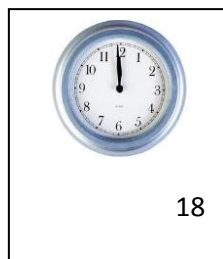
MÁGICO



GIRAFA



GEMA



RELÓGIO



GELATINA



GELO

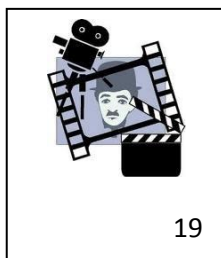
JOGO 19



CAPACETE



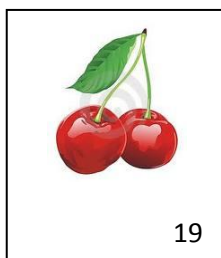
CIDADE



CINEMA



CEBOLA



CEREJA

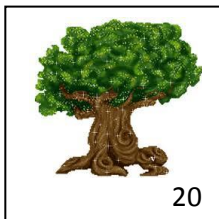


DOCE

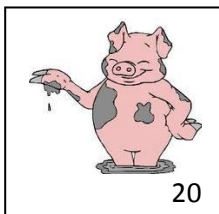
JOGO 20



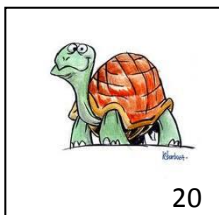
BORBOLETA



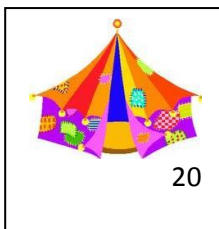
ÁRVORE



PORCO



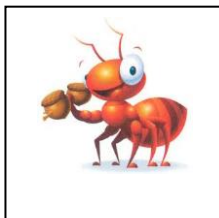
TARTARUGA



CIRCO



SORVETE



FORMIGA

JOGO 21



21

FLOR



21

FLAUTA



21

FLECHA



21

BLUSA



21

PLACA



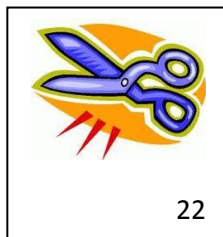
21

GLOBO

JOGO 22



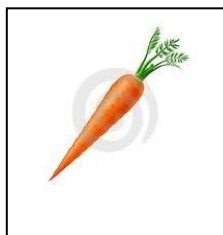
MOEDA



TESOURA



BALEIA



CENOURA



OITO

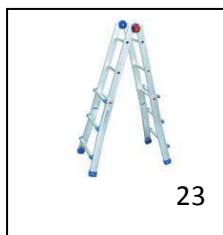


MEIA

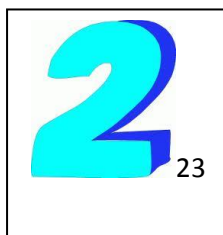
JOGO 23



ESTRELA



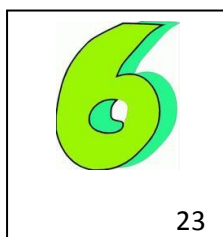
ESCADA



DOIS



ESCOVA



SEIS



CASTELO

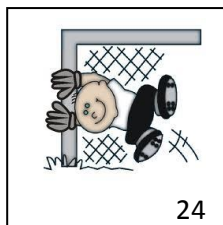


VESTIDO

JOGO 24



MAMADEIRA



GOLEIRO



TORNEIRA



GELADEIRA



CADEIRA



CHUVEIRO

JOGO 25



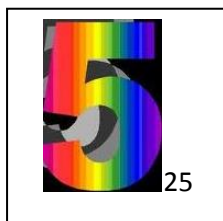
BANCO



TINTA



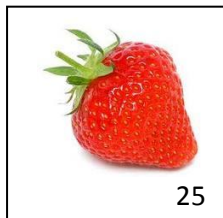
PENTE



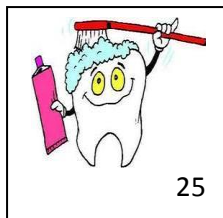
CINCO



ONÇA

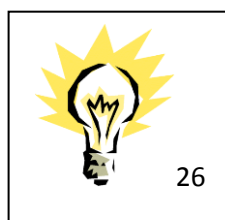


MORANGO

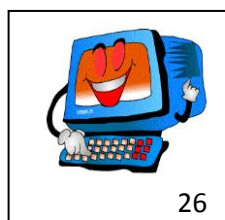


DENTE

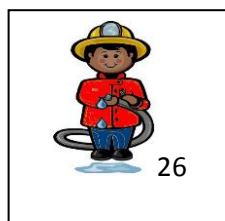
JOGO 26



LÂMPADA



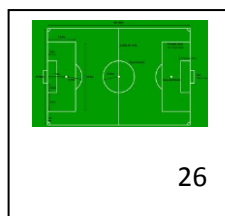
COMPUTADOR



BOMBEIRO



BOMBOM

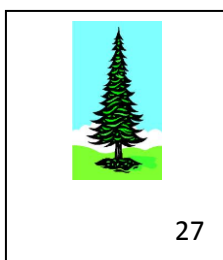


CAMPO



TAMPINHA

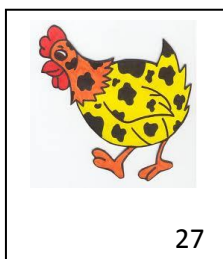
JOGO 27



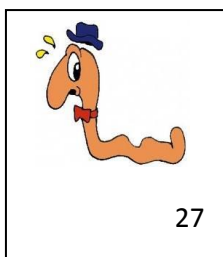
PINHEIRO



NINHO

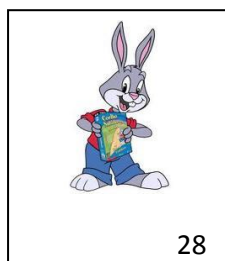


GALINHA



MINHOCA

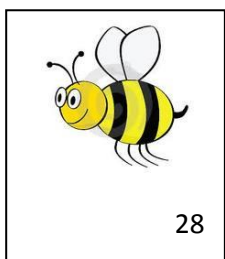
JOGO 28



COELHO



CARTAS



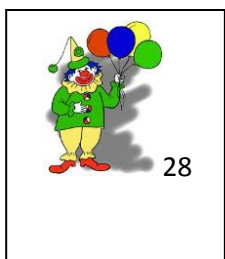
ABELHA



FOLHA



TOALHA



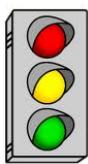
PALHAÇO

JOGO 29



29

ANEL



29

SINAL



29

SOL



29

JORNAL



29

PASTEL



29

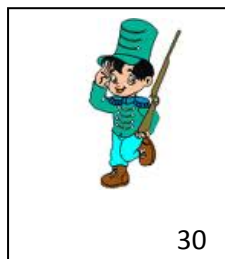
PINCEL



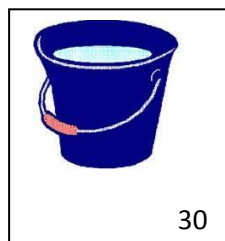
29

CARAMUJO

JOGO 30



SOLDADO



BALDE



ALFACE



CALÇA



FRALDA

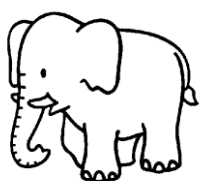


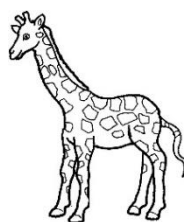
BOLSA

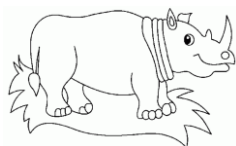
ANEXO C**TAREFA DE DITADO POR IMAGENS**

NOME: _____

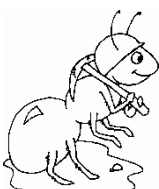
Solicita-se que a criança que escreva as palavras respectivas as figuras:



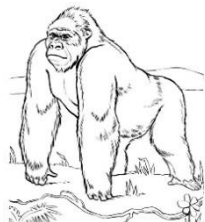


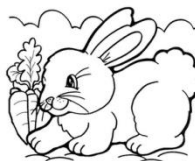












ANEXO D**TAREFA DE DITADO DE PALAVRAS**

NOME: _____

Solicita-se que a criança que escreva as seguintes palavras:

1- _____ (sopa)

2- _____ (cavalo)

3- _____ (tomate)

4- _____ (chave)

5- _____ (borboleta)

6- _____ (gravata)

7- _____ (espinho)

8- _____ (palhaço)

ANEXO E
TAREFA DE ESCRITA DE FRASES

NOME: _____

Solicita-se que a criança que escreva as seguintes frases:

- 1- O SAPO LAVA O PÉ.
- 2- CAMILA COMEU SALADA DE TOMATES.
- 3- A MOÇA GOSTA DE CHOCOLATE.
- 4- A GALINHA BOTOU NOVE OVOS.
- 5- EU VI UMA TARTARUGA MARINHA.

ANEXO F
TAREFA DE LEITURA DE PALAVRAS

NOME: _____

Solicita-se que a criança leia as palavras de cada quadrado:

RUA	SOPA	VELA	RÁDIO	MACACO
1	2	3	4	5
MÉDICO	TOMATE	BALA	FADA	BONECA
6	7	8	9	10
JANELA	CAMISETA	CHINELO	LAÇO	PIRULITO
11	12	13	14	15
ARARA	LIVRO	CIDADE	RELÓGIO	ÁRVORE
16	17	18	19	20

ANEXO G
TAREFA DE LEITURA DE PALAVRAS

NOME: _____

Solicita-se que a criança leia as pseudopalavras de cada quadrado:

RUE	SOPO	VALO	REDIO	MECACO
1	2	3	4	5
MADECO	TAMETI	BOLÉ	DAFA	BINECO
6	7	8	9	10
LANEJA	MACITESA	CHANELU	LUÇA	LITOPIRU
11	12	13	14	15
ARERO	LOVRE	DACIDE	RELOGA	IRVARO
16	17	18	19	20

ANEXO H
TAREFA DE LEITURA DE FRASES

NOME: _____

Solicita-se que à criança leia as seguintes frases:

- 1- A MENINA COMEU SOPA.
- 2- A FACA CAIU DA MESA.
- 3- A VOVÓ GANHOU UM VASO.
- 4- EU COMI GELATINA DE UVA.
- 5- O SORVETE É GOSTOSO.

ANEXO I

AGOSTO

Nº	Nomes	3	7	10	12	14	17	19	21	24	26	28	31
1	Ana	T1	J1	R1	T2	R2	T3	R3	T4	J4	R4	J5	R5
					J2		J3			R4	T5		
2	Airton	T1	J1	R1	T2	J2	T3	J3	R3	T4	J4	J4	R4
						R2							
3	Bianca	T1	J1	T2	T3	R3	J4	T5	R5	R6	R7	J8	T9
			R1	J2	J3	T4	R4	J5	T6	T7	T8	R8	J9
				R2					J6	J7			
4	Cristiano	T1	J1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11
			R1	J2	J3	J4	J5	J6	J7	J8	J9	J10	J11
				R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10	R11
5	Daniel	T1	J1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	R7	T8	T9	R9
			R1	J2	J3	J4	J5	J6	J7		J8	J9	
				R2	R3	R4	R5	R6			R8		
6	Eduarda	T1	J1	R1	T2	R2	T3	R3	J4	T5	R5	J6	T7
					J2		J3	T4	R4	J5	T6	R6	J7
7	Fabiana	T1	J1	R1	T2	R2	T3	R3	J4	J5	J6	R6	T7
					J2		J3	T4	R4	R5			J7
									T5	T6			
8	Felippo	T1	J1	T2	R2	T3	T3	J3	R3	T4	R4	J5	R5
			R1	J2				R3		J4	T5	R5	
9	Gustavo	T1	T1	J1	J1	J1	R1	R1	T2	J2	J2	J2	R2
									J2				

10	João Paulo	T1	J1	T2	R2	J3	T4	R4	R4	J5	T6	R6	J7
			R1	J2	T3	R3	J4		T5	R5	J6	T7	R7
11	Laila	T1	J1	J2	T3	R3	T4	T5	R5	J6	T7	T8	T9
			R1	R2	J3		J4	J5	T6	R6	J7	J8	J9
			T2				R4				R7	R8	
12	Lara	T1	J1	R1	J2	R2	T3	R3	T4	R4	T5	R5	T6
				T2			J3		J4		J5		
13	Leandro	T1	J1	R1	T2	J2	R2	T3	R3	R4	T5	R5	R5
								J3	T4		J5		
									J4				
14	Letícia	T1	J1	R1	T2	R2	R3	R3	T4	R4	T5	R5	T6
					J2	T3		T4	J4		J5		
15	Luciana	T1	J1	T2	R2	J3	T4	J4	R4	R4	T5	J5	R5
			R1	J2	T3	R3	J4						
16	Luna	T1	J1	R1	T2	J2	R2	T3	R3	T4	R4	T5	R5
								J3		J4		J5	
17	Maria	T1	T1	J1	J1	R1	R1	T2	R2	R2	T3	J3	R3
								J2					
18	Matheus	T1	T1	J1	R1	J2	T3	T4	T5	J5	R5	T6	J6
				R1	T2	R2	J3	J4	J5	R5			R6
							R3	R4					
19	Tonny	T1	J1	T2	T3	R3	J4	R4	T5	R5	J6	T7	R7
			R1	R2	J3	T4			J5	T6	R6	J7	T8
				T2									
20	Yara	T1	J1	J1	R1	R1	T2	J2	R3	T3	J3	J3	J3

SETEMBRO

Nº	Nomes	2	4	7	9	11	14	16	18	21	24	25	28	30
1	Ana	R5 T6	J6 R6	FE	R6	R6	T7 J7	R7	T8 J8	R8	T9 J9	R9	T10	J10
2	Airton	T5	J5	FE	R5	T6 J6	R6	R6	T7 J7	R7 T8	F	J8 R8	T9 J9	R9
3	Bianca	R9 T10	J10	FE	R10	T11 J11 R11	J12 R12	F	F	T13 J13 R13	F	T14 J14	R14	T16 J16 R16
4	Cristiano	T12 J12 R12	T13 J13 R13	FE	T14 J14	R14 T15 J15	R15 J16 R16	T17	T17	J17 R17	T18 J18 R18	T19 J19 R19	T20 J20 R20	T21 J21 R21
5	Daniel	T10 J10	F	FE	R10	T11 J11	R11 J12	R12	T13	J13 R13	R13 T14 J14	R14 T15	J15 R15	J16 R16
6	Eduarda	R7 T8	J8 R8	FE	T9 J9	R9 T10	J10 R10	T11 J11	R11	J12 R12	T13	T13	J13 R13	T14 J14
7	Fabiana	R7	T8 J8	FE	R8 T9	J9	R9 T10	J10	R10	T11	J11	R11	R11	J12 R12
8	Felippo	F	F	FE	T6 J6 R6	T7 J7 R7	T8 J8 R8	T9 J9 R9	T10 J10 R10	T11 J11 R11	J12	F	J12	R12
9	Gustavo	T3 J3	R3	FE	R3 T4	J4	R4	R4	J1	J1	J1	J1	R2	J2
10	João Paulo	T8 J8	T9 J9	FE	T10 J10	J10	R10	F	F	F	F	F	T11	J11 R11

OUTUBRO

Nº	Nomes	2	5	7	9	12	14	16	19	21	23	26	28	30
1	Ana	J10	SC	SC	SC	FE	J10	R10	R10	T11	R11	J12	R12	F
										J11			T13	
2	Airton	T10	SC	SC	SC	FE	J10	T11	R12	T13	F	R13	J14	T15
							R10	J12		J13		T14	R14	J15
3	Bianca	T17	SC	SC	SC	FE	T17	J17	T18	T19	T20	T21	T22	T23
								R17	J18	J19	J20	J21	J22	J23
									R18	R19	R20	R21	R22	R23
4	Cristiano	J22	SC	SC	SC	FE	T23	R23	J24	T25	T26	T27	T28	T29
							J23		R24	J25	J26	J27	J28	J29
										R25	R26	R27	R28	R29
5	Daniel	T17	SC	SC	SC	FE	J17	T18	T19	T20	J20	R20	J21	R21
							R17	J18	J19			T21		
								R18	R19					
6	Eduarda	T15	SC	SC	SC	FE	R15	R16	T17	R17	R18	R19	R20	J21
							T16	T17	J17	T18	T19	T20	T21	R21
										J18	J19	J20		
7	Fabiana	J13	SC	SC	SC	FE	R13	T14	T15	J16	T17	T17	J17	T18
								J14	J15	R16			R17	J18
								R14	R15					R18
8	Felippo	F	SC	SC	SC	FE	T13	J13	T14	R14	J15	F	J16	T17
								R13	J14	T15	R15		R16	
9	Gustavo	J3	SC	SC	SC	FE	J4	T5	R5	J6	T7	J7	R7	T8
								J5	T6	R6				
10	João Paulo	J12	SC	SC	SC	FE	R12	T13	R13	R14	J15	J16	T17	T17
								J13	T14	T15	R15	R16		
									J14					
11	Laila	J16	SC	SC	SC	FE	R16	T17	T17	J17	T18	R18	R19	F
										R17	J18	T19	T20	

														J19	J20
12	Lara	F	SC	SC	SC	FE	T9	T10	T11	J12	R12	F	T13	T13	
							J9	J10	J11						
							R9	R10	R11						
13	Leandro	F	SC	SC	SC	FE	R10	T11	J12	R12	J13	F	R13	T14	
								J11		T13				J14	
								R11						R14	
14	Letícia	R13	SC	SC	SC	FE	T14	T15	J16	T17	T17	J17	R17	T18	
							J14	J15	R16					J18	
							R14	R15						R18	
15	Luciana	F	SC	SC	SC	FE	R12	T13	T14	F	T15	J16	T17	T17	
								J13	J14		J15	R16			
								R13	R14		R15				
16	Luna	T11	SC	SC	SC	FE	J12	T13	T14	T15	R15	J16	T17	F	
		J11					R12	J13	J14	J15	T16	R16			
		R11						R13	R14						
17	Maria	T7	SC	SC	SC	FE	T8	T9	F	F	T10	T11	T12	T13	
		J7					J8	J9			J10	J11	J12	J13	
		R7					R8	R9			R10	R11	R12	R13	
18	Matheus	F	SC	SC	SC	FE	R12	J13	F	F	T14	R14	T15	J16	
							T13	R13			J14		J15	R16	
													R15		
19	Tonny	R15	SC	SC	SC	FE	J16	T17	T17	J17	T18	T19	T20	T21	
							R16			R17	J18	J19	J20	J21	
											R18	R19	R20	R21	
20	Yara	T5	SC	SC	SC	FE	J5	R5	R5	T6	J6	R6	T7	J7	

NOVEMBRO

Nº	Nomes	2	4	6	9	11	13	16	18	20	23	25	27	30
1	Ana	FE	J13 R13	R13 T14	J14 R14	T15 J15	J16 R16	T17	T17	FE	T17 J17 R17	T18 J18 R18	T19 J19 R19	T20 J20 R20
2	Airton	FE	R15	J16 R16 T17	T17 J17 R17	T18 J18 R18	T19 J19 R19	T20 J20 R20	F	FE	F	T21 J21 R21	J22 R22	T23 J23 R23
3	Bianca	FE	J24 R24 R25	T25 J25 R26	T26 J26 R27	T27 J27 R28	T28 J28 R29	T29 J29 R30	T30	FE				
4	Cristiano	FE	T30 J30 R30							FE				
5	Daniel	FE	J22 R22 R23	T23 J23 R24	J24 R24	FE	T25 J25 R25	T26 J26 R26	T27 J27 R27	FE	T28 J28 R28	T29 J29 R29	T30 J30 R30	
6	Eduarda	J22 R22 R23	T23 J23 R24	J24 R24 J25	T25 R25	T26 J26	R26	T27 J27 R27	FE	T28 J28 R28	T29 J29 R29	T30 J30 R30		
7	Fabiana	FE	T17	T17 J17 R17	T18 J18 R18	T19 J19 R19	T20 J20 R20	T21 J21 R21	J22 R22	FE	T23 J23 R23	J24 R24	T25 J25 R25	T26 J26 R26
8	Felippo	FE	T17 J17 R17	T18 J18 R18	T19 J19 R19	T20 J20 R20	T21 J21 R21	J22 R22	T23 J23 R23	FE	J24 R24	T25 J25	R25	T26 J26 26
9	Gustavo	FE	J8 R8	T9 J9	R9 T10	J10 R10	T11 J11	R11	J12 R12	FE	T13 J13	R13 T14	J14 R14	T15 J15
10	João Paulo	FE	J17 R17	T18 J18	T19 J19	T20 J20	R20 T21	J21 R21	J22 R22	FE	T23 J23	J24 R24	T25 J25	T26 J26

			R18 R19								R23		R25		R26
11	Laila	FE	R21	R22	J23	J24	T25	R25	T26	FE	R26	J27	T28	R28	
			J22	T23	R23	R24	J25		J26		T27	R27	J28	T29	
12	Lara	FE	J13	T14	T15	J16	T17	T17	T18	FE	T19	T20	T21	J22	
			R13	J14	J15	R16		J17	J18		J19	J20	J21	R22	
			R14	R15			R17	R18		R19	R20	R21			
13	Leandro	FE	T15	J16	T17	T17	T18	T19	T20	FE	T21	J22	T23	J24	
			J15	R16		J17	J18	J19	J20		J21	R22	J23	R24	
			R15			R17	R18	R19	R20		R21		R23		
14	Letícia	FE	T18	T19	T20	R20	J21	J22	T23	FE	J24	T25	T26	T27	
			J18	J19	J20	T21	R21	R22	J23		R24	J25	J26	J27	
			R18	R19					R24			R25	R26	R27	
15	Luciana	FE	J17	T18	T19	T20	R20	J21	J22	FE	T23	J24	T25	T26	
			R17	J18	J19	J20	T21	R21	R22		J23	R24	J25	J26	
			R18	R19							R24		R25	R26	
16	Luna	T17	T18	T19	T20	T21	J22	T23	J24	FE	T25	T26	T27	T28	
		J17	J18	J19	J20	J21	R22	J23	R24		J25	J26	J27	J28	
		R17	R18	R19	R20	R21		R23			R25	R26	R27	R28	
17	Maria	FE	T14	T15	J16	T17	T17	T18	T19	FE	T20	T21	J22	T23	
			J14	J15	R16		J17	J18	J19		J20	J21	R22	J23	
			R14	R15			R17	R18	R19		R20	R21		R23	
18	Matheus	FE	T17	T17	T18	T19	T20	T21	J22	FE	T23	J24	T25	T26	
				J17	J18	J19	J20	J21	R22		J23	R24	J25	J26	
				R17	R18	R19	R20	R21			R23		R25	R26	
19	Tonny	FE	J22	T23	J24	T25	T26	T27	T28	FE	T29	T30			
				R22	J23	R24	J25	J26	J27	J28		J29	J30		
				R23			R25	R26	R27	R28		R29	R30		
20	Yara	R7	T8	T9	T10	T11	F	J12	T13	R13					
				J8	J9	J10	J11		R12	J13					
				R8	R9	R10	R11								

DEZEMBRO

Nº	Nomes	3	5	7	10
1	Ana	F	F	F	F
2	Airton	J24 R24	T25 J25 R25	T26 J26 R26	F
3	Bianca				
4	Cristiano				
5	Daniel				
6	Eduarda				
7	Fabiana	T27 J27 R27	T28 J28 R28	T29 J29 R29	T30 J30 R30
8	Felippo	F	F	F	F
9	Gustavo	T17	J17 R17	T18 J18 R18	T19 J19 R19
10	João Paulo	T27 J27 R27	T28 J28 R28	T29 J29 R29	T30 J30 R30
11	Laila	J29 R29	T30 J30	R30	
12	Lara	T23 J23 R23	J24 R24	T25 J25 R25	T26 J26 R26
13	Leandro	T25 J25 R25	T26 J26 R26	T27 J27 R27	T28 J28 R28
14	Letícia	T28	T29	T30	

		J28	J29	J30	
		R28	R29	R30	
15	Luciana	T27	T28	T29	T30
		J27	J28	J29	J30
		R27	R28	R29	R30
16	Luna	F	F	F	F
17	Maria	J24	T25	T26	T27
		R24	J25	J26	J27
			R25	R26	R27
18	Matheus	F	F	F	F
19	Tonny				
20	Yara	F	F	F	F

ANEXO J

GESTO ARTICULATÓRIO DA BOCA PARA PRONÚCIA DE FONEMAS



ANEXO K

AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

O Colégio Liceu Jardim, representado pela professora Stella Maris Guides Poças, diretora escolar da Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental, aceita participar do estudo realizado pela pesquisadora Daniela Tubini Furtado, aluna do Programa de Mestrado em Educação: Psicologia da Educação da PUC – SP, RA00158612, tendo como orientadora a professora Dra Maria Regina Maluf, dando seu consentimento para que a coleta de dados seja realizada nessa instituição de ensino com seus estudantes. A pesquisadora está desenvolvendo um projeto de pesquisa intitulado: ***Psicologia Cognitiva e Alfabetização: Impacto da instrução fônica apoiada em materiais montessorianos***. O objetivo do estudo é verificar os efeitos de um programa de ensino do sistema alfabético utilizando materiais Montessorianos. Com esse objetivo trabalharemos com crianças de 6 anos que apresentaram menor desempenho em leitura e escrita quando comparadas a crianças da mesma idade e escola. A escola autoriza a pesquisadora a coletar os dados em ambiente escolar e está ciente de que as crianças realizarão algumas tarefas que avaliarão o desempenho de leitura e escrita. A pesquisadora assegura que a participação nessa pesquisa, por parte da escola, dos pais ou dos responsáveis e das crianças será de caráter voluntário e sem ônus, estando garantidos o sigilo, a confidencialidade e a utilização de dados obtidos somente para fins científicos. Os participantes não estarão expostos a desconfortos ou riscos. As informações obtidas nas avaliações serão utilizadas para análise estatística e posterior publicação dos resultados. Todos estão informados de que a participação poderá ser suspensa a qualquer momento sem prejuízo a ninguém. Caso sejam necessários maiores esclarecimentos a respeito do estudo ou seus participantes desejem cancelar a sua participação poderão entrar em contato pessoal com a pesquisadora.

Pesquisadora

Diretora Escolar da Educação Infantil e
1º ano do Ensino Fundamental

Contato com a pesquisadora: Fones: (11) 4361 9225 / (11) 98052 8070
Endereço eletrônico: danielatubinifurtado@hotmail.com

ANEXO L

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de identificação

Título do Projeto: *Contribuições de um programa de ensino do sistema alfabético utilizando materiais Montessorianos e o enfoque metalinguístico*

Pesquisador Responsável: Daniela Tubini Furtado

Orientadora Responsável: Profa. Dra. Maria Regina Maluf

Instituição a que pertencem o Pesquisador e a Orientadora: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP)

Telefone para contato: (11) 980528070 – e-mail: danielatubinifurtado@hotmail.com

Prezados Pais,

Meu nome é Daniela Tubini Furtado, sou estudante do curso de Mestrado em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, e investigadora titular do projeto denominado *“Instrução Fonêmica: uma estratégia de alfabetização”*. Esta pesquisa foi autorizada pela Sr^a Stella M. G. Poças - Diretora da Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental I.

Em 2004, iniciei minha experiência profissional com alfabetização, o que possibilitou meu interesse pela área da Psicologia Cognitiva da Leitura, desde então, realizo esse trabalho de alfabetização em alunos entre 5 a 7 anos de idade.

Minha experiência com essas atividades de intervenção com as letras e com os fonemas tem mostrado resultados eficientes na aprendizagem inicial da linguagem escrita ao longo desses onze anos. Por essas razões, quero tornar científico esse trabalho e contribuir com a comunidade-acadêmica por meio de pesquisas científicas na área da Educação nos moldes da Psicologia Cognitiva da linguagem escrita.

Convido seu (a) filho (a) a participar deste projeto, cujo objetivo é estudar como as crianças do 1º ano do ensino Fundamental I podem ser ensinadas a detectar os sons em palavras, relacionar os sons às letras e como isso ajuda a aprender a ler e escrever.

No decorrer do projeto, meu trabalho de instrução será dentro do horário do grupo de estudo. Primeiramente, darei às crianças algumas tarefas, a fim de verificar o conhecimento das letras e os sons em palavras, em seguida receberão minhas instruções durante o período do grupo de estudo, com aulas 3 vezes por semana com 40 minutos de duração. Durante as aulas do grupo de estudo as crianças receberão intervenções individuais e serão ensinadas a ler e escrever palavras de diversas ortografias.

No final das intervenções, serão dadas às crianças algumas tarefas para verificar se as instruções recebidas ajudaram na aprendizagem da leitura e da escrita. Espera-se que os resultados contribuam para a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, na medida em que o conhecimento produzido com este estudo pode auxiliar na compreensão de algumas dificuldades de aprendizagem da leitura e melhorar as práticas de ensino da linguagem escrita.

Não haverá nenhum custo para essas atividades de instrução e a criança ficará livre para participar da pesquisa ou não.

Para que seu (a) filho (a) participe, necessito de sua permissão. Se estiver de acordo, por favor, assine a autorização no final deste comunicado e devolva à professora de seu (a) filho (a).

Esclareço, ainda, que as identidades das crianças participantes do estudo serão mantidas em sigilo absoluto e após a conclusão do projeto todos poderão ter acesso aos resultados.

Qualquer dúvida sobre a realização desta pesquisa pode ser esclarecida comigo no e-mail danielatubinifurtado@hotmail.com ou no telefone 980528070. O contato com minha orientadora, Prof^a Dr^a Maria Regina Maluf pode ser feito pelo e-mail marmaluf@gmail.com ou no telefone 3670-8527.

Contando com sua colaboração, antecipadamente, agradeço.

Estarei à disposição,

Daniela Tubini Furtado

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, RG _____, autorizo meu
(minha) filho (filha) _____, matriculado no
Infantil II a participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Santo André, ____ de _____ de 2015.

Nome do Responsável

Assinatura do Responsável