



INTERVENÇÃO MULTISSENSORIAL EM UM GRUPO DE ESTUDANTES COM DIFICULDADES NA LEITURA E ESCRITA

ALINE GASPARINI ZACHARIAS-CAROLINO
ANDRÉIA OSTI

**INTERVENÇÃO MULTISSENSORIAL EM
UM GRUPO DE ESTUDANTES COM DIFICULDADES
NA LEITURA E ESCRITA**

**ALINE GASPARINI ZACHARIAS-CAROLINO
ANDRÉIA OSTI**

**INTERVENÇÃO MULTISSENSORIAL EM
UM GRUPO DE ESTUDANTES COM DIFICULDADES
NA LEITURA E ESCRITA**

Copyright © Autoras

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras.

Aline Gasparini Zacharias-Carolino; Andréia Osti

Intervenção multissensorial em um grupo de estudantes com dificuldades na leitura e escrita. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 235p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-5869-577-6 [Impresso]

978-65-5869-578-3 [Digital]

1. Intervenção multissensorial. 2. Dificuldade de leitura e escrita. 3. Dificuldades de aprendizagem. 4. Metodologia fonoarticulatória. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2021

APRESENTAÇÃO

Este livro é resultado de uma trajetória de trabalho e pesquisa direcionada ao atendimento a estudantes com dificuldades frente ao processo de alfabetização, nos mais diversos ambientes e em diferentes espaços-tempos.

Tudo começou por meio de vivências em um projeto de extensão intitulado “Formação de professores para o atendimento educacional especializado a alunos com dificuldades de aprendizagem”, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Andréia Osti e desenvolvido na Universidade Estadual Paulista (UNESP), com estudantes do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, em parceria com escolas do município de Rio Claro – SP.

A participação neste projeto estava também atrelada ao desenvolvimento de uma Iniciação Científica, dedicada, na época, a investigação de aspectos relacionados a escrita dos estudantes que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Todas essas questões impulsionaram o desenvolvimento deste livro, que se refere a uma pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da UNESP – Câmpus de Rio Claro.

Nesse sentido, o desenvolvimento deste estudo foi pensando, especificamente, nos estudantes que apresentavam dificuldades diante da aprendizagem inicial da leitura e da escrita e, que devido à falta de oportunidades, são marginalizados dentro do próprio sistema de ensino. Por conseguinte, nosso intuito ao desenvolver essa pesquisa, não estava aliado a proposição de nenhum tipo de padronização de práticas pedagógicas em larga escala.

Isto posto, haverá alguns agradecimentos, dado que essa trajetória foi permeada pelo estabelecimento de muitas parcerias e aprendizagens. Agradecemos aos integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisa em Representações, Aprendizagem, Leitura e Escrita (GEPRALE).

À equipe pedagógica da escola que gentilmente nos recebeu e forneceu todo o auxílio necessário. As professoras que nos acolheram em sua atribulada rotina diária, demonstrando a importância de aceitar o novo e a partir disso, desenvolver um trabalho baseado na parceria.

Aos alunos, protagonistas desta pesquisa, que são o motivo para este estudo e os grandes incentivadores de nossa busca contínua por novos conhecimentos.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

O presente trabalho foi realizado com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) através do processo no 2017/03874-2.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: CONSTRUÇÃO DE UMA ÁREA DO CONHECIMENTO	21
2.1 Breve panorama histórico dos métodos de ensino da leitura e escrita	30
2.2 Metodologia fonoarticulatória: pressupostos teóricos e metodológicos	
2.3 Consciência fonológica	56
3. PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA: ESTUDO DAS PUBLICAÇÕES SOBRE A METODOLOGIA FONOARTICULATÓRIA E/OU FONOVISUOARTICULATÓRIA	61
3.1 Análise quantitativa do levantamento bibliográfico	63
3.2 Análise qualitativa do levantamento bibliográfico	71
4. A LÍNGUA ESCRITA E SEUS DESDROBRAMENTOS	85
4.1 Diretrizes do Ministério da Educação no concernente a língua escrita/Língua Portuguesa	89
4.1.1 Diretrizes do município de Rio Claro no concernente a língua escrita	101
4.2 Dificuldades de aprendizagem na aquisição e consolidação da língua escrita	105
5. DELINEAMENTO DA PESQUISA	109
5.1 Objetivos	109

5.2	Percurso metodológico	110
5.3	Campo de investigação	112
5.3.1	Caracterização dos alunos participantes do levantamento inicial	113
5.4	Instrumentos	115
5.5	Procedimentos de coleta de dados	118
5.6	Procedimentos de análise de dados	123
6.	RESULTADOS E DISCUSSÃO	127
6.1	Levantamento inicial da leitura e escrita	127
6.1.1	Levantamento inicial: Ditado – Observação Ortográfica	128
6.1.2	Levantamento inicial: PROLEC	143
6.1.3	Classificação dos alunos de acordo com nível de dificuldade apresentada	149
6.1.4	Levantamento inicial: CONFIAS	152
6.2	Intervenções	154
6.3	Levantamento final da leitura e escrita	168
6.3.1	Levantamento final: Ditado – Observação Ortográfica	168
6.3.2	Levantamento final: PROLEC	177
6.3.3	Levantamento final: CONFIAS	179
6.4	Comparação entre grupos após processo interventivo	180
6.5	Desdobramentos e implicações pedagógicas	201
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	209
	REFERÊNCIAS	215

1. INTRODUÇÃO

Com o passar dos séculos e de acordo com diferentes civilizações, a língua escrita desempenhou distintas funções. Na contemporaneidade, a escrita tornou-se um instrumento essencial para o desenvolvimento da vida social, dado que nossa sociedade é convencionalmente letrada, e, portanto, diversas situações cotidianas exigem habilidades mínimas de leitura e escrita. Apesar da evidente importância da escrita, no Brasil, ainda há um grande número de alunos que permanecem nas salas de aulas sem aprender a ler e escrever com autonomia, tal como apontam Osti e Martinelli (2014, 2016), Sisto e Martinelli (2006), Soares (2004) e, Zacharias e Osti (2016).

O fracasso escolar mostra-se como um problema antigo, que constantemente adquire novos contornos. Atualmente esse fracasso é denunciado por intermédio das avaliações em larga escala, tanto nacionais (Prova Brasil, Avaliação Nacional da Alfabetização), como internacionais (PISA). Aliado a isso, está o fato de que os índices de evasão e repetência veem diminuindo gradativamente, apesar de ainda serem existentes. Contudo, nota-se que há situações, assim como constatado no estudo de Osti e Zacharias (2017) em que os alunos chegam às séries finais do Ensino Fundamental I sem estarem alfabetizados, demonstrando dificuldade na escrita de palavras simples que fazem parte do cotidiano escolar, tal como pouca compreensão de textos e aspectos de ordem linguística.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2016) a taxa de aprovação do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental apresentou um gradativo aumento desde o ano de 2007, uma vez que em 2007 houve uma taxa de 85,8% de aprovação dos alunos matriculados na rede pública, enquanto que em 2010 houve uma taxa de 89,9% de aprovação. Ao se atentar aos

dados, constatou-se que a menor taxa de aprovação, no condizente aos resultados relativos ao ano de 2010, centra-se no 5º ano do Ensino Fundamental, totalizando 79,7%, ou seja, 15,2 % dos alunos ainda são retidos. Tais dados apontam para uma realidade emblemática, na medida em que, os números ainda são altos. Os índices de abandono também vêm diminuindo, sendo que em 2007 havia um total de 4,8%, enquanto em 2010 esse número caiu para 3,1%. Contudo, apesar disso, os dados indicam que no 5º ano do Ensino Fundamental o abandono chega a 5,1%. Corroborando, dessa forma, com a alta taxa de reprovação.

De acordo com os resultados do Programme for International Student Assessment (PISA) referentes ao ano de 2015, a média geral do Brasil no concernente a área de leitura foi de 407, apresentando um aumento de 11 pontos em um período de 15 anos, visto que em 2000 a pontuação foi 396. Além disso, essa avaliação possui sete níveis de proficiência em leitura, sendo o nível 6 o mais alto e o 1 o mais baixo, esse último nível subdivide-se em 1a, 1b e abaixo de 1b.

Nesse momento iremos apenas enfatizar algumas características desses níveis opostos, tendo em vista proporcionar uma visão geral sobre o panorama brasileiro e a grande dicotomia que envolve essa questão. O nível 6 refere-se a compreensão de texto completa, integração de informação entre textos, reflexão e avaliação crítica sobre o texto lido, dentre outros aspectos, nesse nível o percentual de estudantes é de apenas 0,46%. O nível abaixo de 1b não recebe nenhuma especificação quando às habilidades esperadas, apenas condiz com a pontuação abaixo de 262 (score mínimo); o nível 1b refere-se à localização de fragmentos em informações explícitas em textos curtos e sintaticamente simples, fazendo correlações simples entre fragmentos de informações disponíveis; e o nível 1a requer que o leitor localize um ou mais fragmentos independentes com informações explícitas, reconheça o assunto principal de um texto, e faça correlação entre essas informações e seu conhecimento do cotidiano. Perante essa assertiva, de acordo com os dados consultados, no nível abaixo de 1b o Brasil apresentou um percentual de 7,06%, no nível 1b 17,41%

e no nível 1a 26,53%, isto é, 51% dos estudantes não passaram dos níveis iniciais de proficiência em leitura (BRASIL, 2016b).

Esses resultados incitam a clássica discussão acerca da qualidade da educação das escolas públicas brasileiras. E nos direciona para o fato de que garantia de acesso não é o mesmo que garantia de aprendizagem, logo, “[...] a luta pelo direito a escola deixou de ser um dos problemas centrais, e a tônica passou a ser a qualidade de ensino que estas instituições oferecem [...]” (YACOVENCO, 2011, p.75).

Dado essa realidade, observa-se nos últimos anos uma preocupação crescente por parte das esferas governamentais quanto à questão do evidente fracasso na alfabetização dos alunos de escolas da rede pública de ensino. Essa preocupação se manifesta por meio de ações e programas educacionais a serem implementados nas escolas, tal como o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (2015a), Programa Pró-Letramento (2012), Programa de Professores Alfabetizadores – Profa (2001), dentre outros.

Contudo, diversas pesquisas (CARDOSO; SILVA; PEREIRA, 2013; GONTIJO, 2014; JUSTINO; BARRERA, 2012; OSTI; MARTINELLI, 2016; ROSA; GOMES; PEDROSO, 2012; SOARES, 2016; ZACHARIAS; OSTI, 2016; ZORZI, 2003) ainda atestam a incidência cada vez maior de alunos que apresentam dificuldades relacionadas ao processo de alfabetização, envolvendo a aquisição e consolidação da leitura e escrita. Há inúmeros educandos que passam muitos anos em instituições escolares, e ainda assim, quando saem destas, não dominam a leitura e escrita, sendo considerados analfabetos funcionais (GONTIJO, 2014; SOARES, 2004), ou indivíduos que possuem um domínio muito precário da língua escrita e suas inúmeras funcionalidades (GONTIJO, 2014; OSTI; MARTINELLI, 2014; SIRINO, 2009).

Por intermédio desse breve panorama, surgem indagações relacionadas ao papel do método e/ou metodologia no processo do ensino inicial da leitura e escrita. De acordo com Soares (2016) os métodos para a aprendizagem inicial da língua escrita constituem

conjuntos de procedimentos fundamentados em teorias que orientam a aprendizagem do sistema de escrita alfabética (SEA). No entanto, a autora alerta que os métodos não atuam autonomamente, uma vez que se efetivam na inter-relação entre professor e aluno, em situações de aprendizagem coletiva, em um dado contexto escolar, socioeconômico e cultural.

Para Mortatti (2006) a história dos métodos da alfabetização é marcada por uma disputa pela hegemonia de determinados grupos. A autora enfatiza, sobretudo, em relação ao estado de São Paulo, que essa disputa iniciou-se em consonância com o processo sistemático das práticas de leitura e escrita nas instituições escolares, disputa esta sinalizada pela dicotomia entre as supostas “novas” e “antigas” propostas didáticas. Soares (2016) afirma que desde as décadas finais do século XIX, já havia certa tensão nesse campo, havendo, portanto, uma constante alternância histórica de propostas metodológicas para a alfabetização.

Aprofundando-se nesses conflitos históricos referentes aos métodos adotados no ensino inicial da leitura e escrita, Soares (2016) considera que no período entre as últimas décadas do século XIX e início do século XX, surgiram dois caminhos principais para os métodos de alfabetização. Por um lado os métodos sintéticos, que atribuíam especial significância ao valor sonoro das letras e sílabas, e partia de unidades menores da língua (fonemas, sílabas, letras), para unidades maiores (palavras, frases, textos), tendo como foco principal a percepção auditiva. Segundo a autora, esse fato indica que se avançou da soletração, método que enfatizava o nome das letras, para os métodos fônico e silábico.

Por outro lado, surgiram também os métodos analíticos, que diferentemente dos métodos sintéticos, partia da compreensão da palavra escrita, para que somente então, a partir dessas palavras fosse possível chegar ao valor sonoro dos grafemas e sílabas, ou seja, nesse método partia-se das unidades maiores para as unidades menores, e a ênfase era na percepção visual (SEBRA; DIAS, 2011; SOARES, 2016).

Assim sendo, Soares (2016, p.19) alega que “[...] o objetivo, tanto em métodos sintéticos quando em métodos analíticos, é, limitadamente, a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico da escrita”. Soma-se a isso, a questão de que nos dois métodos o domínio da escrita é uma condição e pré-requisito. Por conseguinte, por meio de tais evidências é possível constatar que apesar de haver grandes conflitos em relação a esses métodos, que ultrapassaram a esfera educacional, ambos possuem diversas semelhanças, e para Soares (2016), estão inseridos em um mesmo paradigma pedagógico e psicológico: o associacionismo.

Em meados de 1980 com a inserção da teoria construtivista no contexto brasileiro, que por sua vez foi amplamente difundida na área da alfabetização (SOARES, 2016), e influenciou a elaboração de documentos oficiais voltados para a área da educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), surgem novas tensões, visto que com o construtivismo emerge a problemática da desmetodização, que de acordo com Mortatti (2006), perdura até os dias atuais. Essa nova concepção é embasada, sobretudo, nos estudos desenvolvidos por Ferreiro e Teberosky (1999). A partir disso, Mortatti (2006), assim como Sebra e Dias (2011), enfatizam que o construtivismo não é apresentado como um método de alfabetização, mas sim como uma revolução conceitual e metodológica, na qual há um descolamento do eixo do método para o processo de aprendizagem das crianças.

Nesse sentido, no Brasil a concepção baseada no construtivismo influenciou fortemente as políticas e práticas relacionadas à alfabetização na década de 1990, sendo que esse modelo ainda continua influenciando documentos e propostas do Ministério da Educação para o ensino da escrita (GONTIJO, 2014). Agrega-se a isso o estudo de Soares (2016, p.27), no qual a autora afirma que, a emergência do construtivismo na área da alfabetização, aliada às disputas entre os métodos analíticos e sintéticos “[...] contaminaram o conceito de alfabetização, de modo que a rejeição a eles se tornou uma rejeição a método em alfabetização, de forma genérica”. Essa desmetodização ou rejeição

dos métodos em alfabetização vem recebendo novos contornos face à atual situação das escolas públicas brasileira, no concernente ao processo de ensino da leitura e escrita. Constatou-se também que, ao investigar sobre os métodos destinados especificamente a essa etapa do ensino básico, há diversas disputas, não só metodológicas, mas igualmente ideológicas e políticas.

Soares (2016) considera que, por meio da evidência do fracasso escolar, a rejeição aos métodos em alfabetização começa a ser questionada. Portanto, a discussão que foi marginalizada nas últimas décadas do século XX, surge com considerável força. No entanto, tal discussão estabelece um movimento distinto de antigamente, não se referindo às divergências entre métodos, mas sim, nas dúvidas em relação à necessidade de um método para se alfabetizar. Parte-se da premissa de que é exatamente nesse contexto que esta pesquisa se insere.

Verifica-se na literatura recente muitos estudos que atribuem as dificuldades na alfabetização a diversas questões que abrangem fatores endógenos (aspectos orgânicos e aspectos psicológicos) e exógenos (aspectos sociais, ambientais e educacionais/pedagógicos), embora um grande número deles atribua especificamente, as dificuldades de aprendizagem relacionadas a leitura e escrita a falhas na consciência fonológica, memória fonológica, ou habilidades metalinguísticas. Autores nacionais (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2002; CARDOSO; SILVA; PEREIRA, 2013; ENRICONE; SALLES, 2011; JUSTINO; BARRERA, 2012; SANTO; MALUF, 2010; ZUANETTI; FUKUDA, 2012;) e internacionais (CASTLES; COLTHEART, 2004; CUNNINGHAM, 2002; DEHAENE *et al.*, 2015; EHRI, 2014; REED, 2008) acreditam haver uma relação direta entre consciência fonológica e aquisição da leitura e escrita. Os autores que concordam com essa contribuição constataram a importância do trabalho com a consciência fonológica no processo de alfabetização, considerando que a consciência fonológica é essencialmente um dos aspectos que possibilitam a aprendizagem formal da escrita.

A consciência fonológica é definida por Moojen *et al.* (2003), Santos e Maluf (2010) e Soares (2016), como a capacidade de manipular não apenas os sons individuais, como ocorre na consciência fonêmica, mas também as sílabas, as rimas e as palavras, e conseqüentemente, refletir sobre as correspondências grafofonêmicas.

Nessa perspectiva, Santos e Maluf (2010) consideram que há uma íntima relação entre a alfabetização e o desenvolvimento da consciência fonológica, visto que essas habilidades se desenvolvem em paralelo. Neste trabalho, parte-se do pressuposto de que a consciência fonológica é um importante aspecto para o processo de aprendizagem inicial da leitura e escrita, independentemente do método adotado. Tal questão recebe relativa importância no desenvolvimento do estudo, na medida em que a consciência fonológica faz parte das bases teóricas da metodologia fonoarticulatória.

Levando em consideração que na Língua Portuguesa a escrita é alfabética e que, segundo Zorzi (2003), a língua escrita só se transmite por meio de uma intervenção planejada, essa intervenção, para Soares (2016) implica em “alfabetizar com método”. Nesse sentido, a autora supracitada afirma que uma alfabetização bem-sucedida é construída com base no conhecimento dos processos cognitivos e linguísticos, e no desenvolvimento de atividades que estimulem e orientem a aprendizagem da criança.

Logo, o método de alfabetização constitui-se como um fator que pode influenciar de forma benéfica ou não, no processo inicial de alfabetização, especialmente no contexto de crianças que apresentam dificuldades, e conseqüentemente, necessitam de outras vivências pedagógicas. Considera-se, com isso, que ao adotar um método em sala de aula, independentemente de qual for, o professor terá domínio consciente e reflexivo sobre aquilo que se propõe ensinar. À vista disso, o presente trabalho objetiva investigar a estimulação direta da consciência fonoarticulatória com um grupo de estudantes com dificuldades de aprendizagem

relacionadas à leitura e escrita, pertencentes ao Ensino Fundamental da rede pública de ensino.

A pesquisa assume o método multissensorial com ênfase no aspecto fonoarticulatório como objeto de análise. Essa escolha pauta-se na necessidade de se desenvolver estudos mais aprofundados em relação a essa proposta didática, visando compreender sua constituição conceitual e metodológica, e as contribuições ou limitações que tal proposta pode trazer para o ambiente educacional.

O método multissensorial caracteriza-se por enfatizar as modalidades sensoriais, como a tátil, a cinestésica e a fonoarticulatória (SEBRA; DIAS, 2011), enquanto o método fonoarticulatório (JARDINI; GUIMARÃES, 2015a) caracteriza-se por, de forma intencional, ensinar o aluno a se atentar aos movimentos e posições dos lábios e da língua ao pronunciar determinados sons.

Sebra e Dias (2011) consideram que há um desconhecimento desses métodos por parte dos profissionais da área educacional, assim como de seus princípios e procedimentos de aplicação, conseqüentemente isso ocasiona em uma limitação frente às diversas possibilidades de desenvolvimento dos métodos existentes para alunos com diferentes características e necessidades educacionais.

Assim sendo, este trabalho pretende se dedicar ao ensino dirigido da consciência fonoarticulatória, visando auxiliar os estudantes que apresentam dificuldades no processo de alfabetização. No Brasil, a metodologia fonovisuoarticulatória, conhecida de maneira informal como “Método das Boquinhas” foi desenvolvida inicialmente para a reabilitação dos distúrbios de leitura e escrita (JARDINI, 2008a, 2008b). A referida metodologia possui bases multissensoriais, e pauta-se em aspectos visíveis, palpáveis, e facilmente reconhecido por qualquer criança (JARDINI; GOMES, 2009; JARDINI; SOUZA, 2006). Trata-se, portanto, de um método que prioriza a sinestesia, ou seja, prioriza a percepção dos movimentos articulatorios.

Jardini e Gomes (2009, p.15) salientam que a questão não é “[...] observar o movimento da boca (cinestesia) ao se falar, [...] mas em se ter consciência desse movimento, senti-lo (sinestesia) e usá-lo para aprender um novo código, internalizando-o a partir da boca e das sensações que ele causa”. A metodologia que será a base desse estudo pautou-se inicialmente nos estudos da Fonologia Articulatória, área do conhecimento estudada por Albano (2001) que preconiza o fato de que a unidade fonético-fonológica é um gesto articulatório. Outrossim, diversos estudos internacionais (CASTLE; CALTHEART, 2004; COLEMAN, 1998; DEHAENE *et al.*, 2015 LIBERMAN, 1999) dialogam com essa proposta, apontando aspectos em comum, que beneficiam a aprendizagem da leitura e escrita, e justificam o desenvolvimento de um trabalho baseado nos movimentos articulatórios.

Evidencia-se, dessa forma, a necessidade de se aprofundar nessa temática, contribuindo tanto para a reflexão desta metodologia como possibilidade de prática pedagógica, quanto como temática para a formação de professores no curso de Pedagogia. Enfatiza-se, contudo, que não se pretende identificar qual o método de alfabetização mais eficaz, dado que esse assunto mostra-se extremamente complexo, e envolve uma infinidade de variantes, mas sim, realizar um estudo investigativo, por meio do qual será possível evidenciar se há reais contribuições da metodologia fonoarticulatória para o processo de alfabetização de crianças que apresentam dificuldades em relação à aquisição e consolidação da língua escrita. Alicerçado no que foi percorrido até o momento, surge o seguinte questionamento: quais as possíveis contribuições e limitações da metodologia fonoarticulatória para o processo de alfabetização de crianças com dificuldades na aprendizagem?

Com base no exposto, o objetivo geral para o desenvolvimento deste estudo fundamenta-se em investigar a estimulação direta da consciência fonoarticulatória com um grupo de estudantes com dificuldades de aprendizagem relacionadas à leitura e escrita, pertencentes ao Ensino Fundamental da rede pública de ensino. Os objetivos específicos consistem em: (1) explorar a produção

acadêmica nacional, situando o percurso histórico da alfabetização, com ênfase na metodologia fonoarticulatória; (2) identificar as dificuldades e os erros mais comuns na escrita e leitura em um grupo de alunos com dificuldades na leitura e escrita; (3) verificar e comparar o desempenho na leitura e escrita, antes e após o processo interventivo no grupo de alunos participantes; (4) analisar se a metodologia influencia no tempo da aprendizagem do sistema de escrita alfabético.

Pessoalmente, o interesse pela temática é decorrente de meu percurso acadêmico enquanto bolsista de iniciação científica, durante a graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia, na Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus de Rio Claro, na qual adentrei no contexto de crianças que apresentavam dificuldades relacionadas ao processo de alfabetização, e que pelos mais diversos motivos não aprendiam a ler e escrever. Concomitantemente participei também do projeto de extensão intitulado “Formação de professores para o atendimento educacional especializado a aluno com dificuldades de aprendizagem”, coordenado pela Professora Dr.^a Andreia Osti, no qual o foco era o atendimento pedagógico a crianças com dificuldades de aprendizagem. A partir desse cenário, a motivação para o desenvolvimento desta pesquisa surgiu devido a reflexões provindas do contato com a realidade escolar, partindo da necessidade de se pensar alternativas metodológicas pouco utilizadas em salas de aula, que poderiam contribuir para com o processo de aprendizagem dessas crianças, que muitas vezes são vítimas do próprio sistema de ensino.

Considerando as assertivas anteriores, nas seções seguintes pretende-se aprofundar alguns assuntos brevemente discutidos. Para tanto, na seção 2 intitulada *Alfabetização no Brasil: constituição de uma área do conhecimento* há uma contextualização histórica a respeito dos métodos de alfabetização, havendo uma ênfase no Estado de São Paulo, na qual se busca compreender quais métodos foram mais utilizados, e quais as principais características desses métodos. Além disso, discorreu-se sobre as modificações históricas

que permearam o que pode ou não ser considerado como um sujeito alfabetizado, e a incidência cada vez maior de publicações relacionadas à alfabetização, advindas das mais diversas áreas, envolvendo suas múltiplas facetas, e demonstrando com isso uma crescente interdisciplinaridade nesse campo.

Partindo dos métodos mais “antigos” até adentrarmos as “novas” propostas, chegamos ao nosso objeto de estudo, o método/metodologia fonoarticulatória. Nesse contexto, organizou-se uma subseção destinada à explicitação dos pressupostos teóricos, metodológicos e pedagógicos que constituem essa proposta didática. E por fim, houve uma conceituação a respeito da consciência fonológica na alfabetização, buscando estabelecer uma diferenciação entre consciência fonológica e consciência fonêmica.

Na seção 3 *Produção bibliográfica: estudo das publicações sobre a metodologia fonoarticulatória e/ou fonovisuoarticulatória* foi realizado um levantamento bibliográfico em bases de dados estabelecidas, referente ao período de 2000 – 2018, intentando com isso identificar as principais tendências das produções relacionadas à metodologia fonoarticulatória, tal como os principais autores que discorrem sobre o tema. Assim sendo, apresenta-se uma análise quantitativa sobre características específicas dos estudos que compõem o escopo e uma discussão qualitativa das pesquisas utilizadas.

Na seção 4 *A língua escrita e seus desdobramentos*, faz-se uma discussão direcionada à língua escrita e suas especificidades, por meio da qual pretendeu-se realizar uma diferenciação entre língua oral e língua escrita, enfatizando a necessidade de um ensino específico e direcionado para o sistema de escrita alfabética-ortográfica. Ademais, houve também uma explanação sobre a língua escrita segundo a versão atualizada da Base Nacional Comum Curricular (2018), objetivando por seu intermédio, fornecer subsídios que auxiliem na compreensão do que o Ministério da Educação espera que os alunos construam durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, e uma subseção direcionada às diretrizes do município de Rio Claro no referente à língua escrita. Por fim, encerra-se com uma conceituação teórica sobre o

que são as dificuldades de aprendizagem, dado que o público alvo da pesquisa é composto por crianças que apresentam dificuldades em seu processo de alfabetização.

Na seção 5 denominada como *Delineamento da pesquisa* apresenta-se a exposição dos objetivos desta pesquisa, identificados como objetivo geral e objetivos específicos, seguido do percurso metodológico, campo de investigação, caracterização dos alunos participantes do levantamento inicial, instrumentos utilizados, procedimentos de coletas de dados, e procedimentos de análise de dados.

Na sexta e última seção, intitulada como *Resultados e discussão* expõem-se os resultados e a análise dos dados decorrentes do levantamento inicial e final da leitura e escrita, assim como os procedimentos da fase direcionada às intervenções pedagógicas. Para tanto, em um primeiro momento, há a exposição dos resultados coletados a partir de cada instrumento, envolvendo todos os alunos, para posteriormente, de forma mais direcionada haver uma comparação entre os resultados dos integrantes do G1 e do G2, visando com isso identificar as particularidades apresentadas pelo grupo que participou das intervenções baseadas na metodologia fonoarticulatória, e quais as diferenças e/ou semelhanças apresentadas na leitura e escrita dos estudantes dos dois grupos. Como forma complementar há também a exposição das principais características da proposta fonoarticulatória que demonstraram trazer benefícios em relação ao processo de ensino-aprendizagem, bem como as dificuldades em sua aplicação e limitações evidenciadas.

2. ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: CONSTRUÇÃO DE UMA ÁREA DO CONHECIMENTO

A alfabetização nas últimas décadas vem sendo objeto de estudo de inúmeras pesquisas e investigações das mais diversas vertentes metodológicas e pressupostos teóricos. Nesse sentido, múltiplas iniciativas governamentais emergem com o intuito de definir metas para o processo de alfabetização, tal como políticas públicas objetivando a aprendizagem inicial da leitura e escrita.

Soares (2016) define alfabetização como a conversão de aspectos sonoros da fala em escrita, ressaltando ainda, a inevitável complexidade da aprendizagem inicial da língua escrita, que envolve diversas facetas – a *faceta linguística*, que consiste na apropriação do sistema alfabético-ortográfico, *faceta interativa*, que consiste nas habilidades de compreensão e produção de textos, e *faceta sociocultural*, que consiste nas diferentes situações e contextos de uso da escrita - e requer diferentes competências. Ainda nessa perspectiva, Soares e Maciel (2000), definem a alfabetização como o processo de aquisição da língua escrita, ou seja, a aprendizagem inicial de habilidades básicas relacionadas ao ler e escrever. Contudo, apesar disso, as autoras apontam que não se exclui o uso e funções sociais da leitura e escrita nesse cenário.

Para Mortatti (2011), o conceito de alfabetização, no Brasil, é utilizado para denominar o processo de ensino e aprendizagem direcionado à leitura e escrita nos anos iniciais de escolarização, no qual os alunos têm contato com aspectos da língua escrita. A referida autora salienta que apenas, a partir dos anos de 1930, a alfabetização começou a fazer parte efetivamente de políticas públicas, e ações por parte de governos estaduais, tendo em vista, ser uma área estratégica para a promoção do desenvolvimento nacional.

Diante disso, o próprio conceito de alfabetização foi se alterando conforme o passar dos anos, de acordo com concepções de educação e políticas públicas vigentes. Com base nos estudos de Soares (2004) fica esclarecido que o termo alfabetização sofreu muitas mudanças, isso se torna perceptível pelo próprio conceito de sujeito alfabetizado definido pelo Censo Demográfico. Em 1940 era considerado como alfabetizado todos aqueles que declaravam saber ler e escrever, e conseqüentemente, soubessem escrever o próprio nome. Em 1950, eram tidos como alfabetizados as pessoas capazes de ler e escrever bilhetes simples. Atualmente, estar alfabetizado se aproxima muito do conceito de letramento, isto é, ser capaz de fazer uso social da leitura e escrita.

Ao defender tal tese, Soares (2004) salienta que no Brasil, diferentemente de outros países como França, Estados Unidos e Inglaterra, houve uma “desinvenção da alfabetização”, ocasionada pela “invenção do letramento”. Segundo a autora a invenção do letramento ocorreu concomitantemente, em meados de 1980, em diversas sociedades com características distintas, tanto em relação a aspectos geográficos, como sociais, econômicos e culturais. Essa invenção surgiu a partir da necessidade de se “[...] nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” (SOARES, 2004, p.6).

Apesar da utilização do termo emergir simultaneamente nos diversos países, o contexto e a causa desse surgimento são completamente distintos em países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, e em países desenvolvidos, como os Estados Unidos, França e Inglaterra. A diferença fundamental centra-se na ênfase dada entre as relações do conceito de letramento e alfabetização. Por conseguinte, nos países desenvolvidos, a alfabetização e o letramento são tratados de maneira independentes, fato que para a autora demonstra um reconhecimento da especificidade de cada termo, e conseqüentemente uma relação de não-causalidade entre eles. Já no Brasil, houve uma inversão dos conceitos, dado que o uso competente da leitura e escrita passa a ser vinculado com a aprendizagem inicial

da escrita, o que ocasionou em uma interposição dos conceitos de alfabetização e letramento (SOARES, 2004).

Diante disso, a “desinvenção da alfabetização” deu-se em decorrência da perda da especificidade do processo de alfabetização, o qual segundo a autora é um dos fatores responsáveis pelo fracasso em se alfabetizar. Enquanto em momentos anteriores, a alfabetização era caracterizada pela sua excessiva especificidade, que era baseada em materiais específicos para aprender a ler, tal como as cartilhas, com ênfase na fonética, baseando-se principalmente em uma metodologia tradicional, posteriormente, essa especificidade se extinguiu.

Scheffer (2008) considera que as mudanças conceituais por qual o termo alfabetização passou a partir das últimas décadas, alteram também a própria prática de professores alfabetizadores, assim como a produção de materiais didáticos direcionados ao ensino da língua escrita, e a concepção do que é de fato uma pessoa alfabetizada. Haja vista, tal como afirma Scheffer (2008), no século XXI, estar alfabetizado é sinônimo de produzir textos para atender a necessidades de comunicação e interação, buscando e recebendo informações por meio de diferentes suportes textuais, estando inserido em práticas sociais relacionadas à escrita. Por conseguinte, é notável uma confluência entre o conceito de alfabetização vigente, as políticas públicas, as práticas alfabetizadoras e os materiais didáticos direcionados a essa etapa de ensino.

Nesse contexto, há a efervescência de diversos movimentos visando definições de políticas públicas especificamente voltadas para a alfabetização, algo que teve significativa intensificação apenas a partir dos anos de 1980 (MORTATTI, 2013). Um desses movimentos é a denominada “Década da Alfabetização”, que se iniciou no ano de 2003, sendo finalizada em 2012. Essa iniciativa foi declarada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, em 19 de novembro de 2001, e tratava-se “[...] de conjunto de metas e ações, de abrangência internacional, sob a coordenação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), tendo como slogan ‘Alfabetização como Liberdade’” (MORTATTI,

2013, p.16). Por meio da qual, surgem inúmeras políticas públicas voltadas para a educação e para a alfabetização.

Mortatti (2013) ainda indica que por intermédio desse conjunto de ideias, despontam no Brasil muitas iniciativas, que ora apontam para conquistas e avanços na área educacional, ora apontam para o agravamento de problemas relacionados principalmente ao “silenciamento” de discussões em torno do conceito de alfabetização adotado em iniciativas governamentais. Nesse panorama, surge em 2013, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), como uma ação do Ministério da Educação, aliado ao governo federal, assim como aos governos estaduais e municipais, tendo em vista assegurar a alfabetização das crianças até os oito anos de idade, ou seja, estudantes pertencentes ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, essa ação se apoia em alguns eixos de atuação, dentre eles, a formação continuada de professores alfabetizadores, materiais didáticos, livros literários, jogo pedagógicos e tecnologias educacionais (BRASIL, 2015a).

Cabe também destacar que o Plano Nacional da Educação (2014) é um exemplo de documento que traz em sua constituição, metas relacionadas ao processo de alfabetização, bem como proposta que determina, diretrizes e estratégias para os próximos dez anos, tendo como uma de suas diretrizes gerais, a “erradicação do analfabetismo”, e de forma mais específica e direcionada, dentre as vinte principais metas estabelecidas, propõe que todas as crianças devem estar alfabetizadas até o final do 3º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2014).

Atualmente, mudanças nas conjunturas sociais e políticas, ocasionaram também em alterações educacionais, a principal delas refere-se à nova versão da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018), na qual espera-se que se alfabetize os alunos até o 2º ano, referente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, diferentemente das versões anteriores, que previa a finalização da etapa de alfabetização no 3º ano. Diante desse breve cenário, torna-se perceptível a eclosão do tema alfabetização como algo que vem

ganhando força nos discursos oficiais, e que por sua vez deve ser discutido e problematizado, tanto no ambiente acadêmico, quanto nas escolas regulares.

Ao compreender o processo de alfabetização como um direito de todo cidadão, políticas públicas e investimentos nessa área tornam-se imprescindíveis, sobretudo, porque a realidade enfrentada pelas escolas públicas brasileiras, na qual muitos alunos fracassam em seu processo de alfabetização, ainda é preocupante. Mais recentemente, dados do Programme for International Student Assessment (PISA)¹, referentes ao ano de 2015, atestam que o desempenho dos alunos brasileiros em leitura está abaixo da média quando comparado aos alunos dos países que compõem a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Além disso, apesar da média do Brasil na área da leitura se manter estável desde o ano de 2000, a mudança da pontuação de 396 pontos, em 2000, para 407 pontos no ano de 2015, é relativamente baixa, e não representa mudança estatisticamente significativa segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2015).

De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no ano de 2014, 7,7% da população com idade entre 10 ou mais anos eram considerados analfabetos, sendo que a maior parte desse recorte populacional diz respeito a homens. Desde o ano de 2007, as taxas de escolarização das pessoas com idade entre 6 e 14 anos vem aumentando significativamente, sendo que em 2014, 98,5% da população com essa faixa etária foi considerada escolarizada (BRASIL, 2014). Apesar disso, nos resta pensar, sobre a qualidade de educação a que essas pessoas têm acesso, algo que traz

¹ O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes é coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), sendo, portanto, uma avaliação comparada, aplicada com estudantes matriculados a partir do 7º ano do Ensino Fundamental, objetivando produzir indicadores que contribuam para a discussão sobre qualidade de ensino, e proposições de políticas públicas para melhoria do Ensino Básico. Essa avaliação ocorre a cada três anos, e envolve três áreas do conhecimento: leitura, matemática e ciências.

à tona a dualidade entre quantidade de alunos matriculados e qualidade da educação ofertada na rede pública de ensino.

Ainda segundo amostra coletada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística referente ao período de 2001 a 2011, houve um aumento de pessoas de 5 anos ou mais de idade alfabetizadas, sendo que em 2001 havia um total de 85,39%, e dez anos depois, um total 90,17%, isto é, nessa década houve um aumento de menos de 5%.

No concernente a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA)² ocorrida em 2014 no Estado de São Paulo, em relação leitura, 67% dos estudantes brasileiros atingiram os níveis 2 (34%) e 3 (33%), sendo que 22% alcançou o nível 1, e apenas 11% o nível 4. Em relação à interpretação pedagógica desses níveis, sabe-se que o nível 1 implica em habilidades relacionadas a leitura de palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas com sílabas canônicas ou não canônicas com base em imagens. No nível 2, além das habilidades referentes ao nível anterior, os estudantes devem identificar finalidade de textos como convite, cartaz, bilhete e receita; localizar informação explícita em textos curtos e textos de maior extensão, desde que a informação esteja localizada na primeira linha do texto; reconhecer diferentes tipos de textos e suas finalidades; identificar assunto de um cartaz; inferir sentido a piadas e histórias em quadrinhos, que utilizem tanto linguagem verbal como não verbal. No nível 3 espera-se que o aluno, domine habilidades dos níveis 1 e 2, e localizem informações em textos de maior extensão, estando esta localizada no meio ou final do texto; identifique pronome pessoal do caso reto; infira relação de causa e consequência entre textos verbais com base na progressão textual, e em textos que articulam linguagem verbal e não verbal. E no nível 4, o aluno deve

² A avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) teve sua primeira edição no ano de 2013, e constitui-se em uma avaliação externa que visa avaliar os níveis de alfabetização, letramento e matemática, dos estudantes de escolas públicas, matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental. A prova foca em três aspectos: leitura (nível 1 ao 4), escrita (nível 1 ao 5) e matemática (nível 1 ao 4), classificando os alunos em diferentes níveis de proficiência, de acordo com a pontuação referente a determinadas habilidades.

ser capaz de inferir sentido de palavra em textos verbais; reconhecer participantes de um diálogo em uma entrevista; inferir sentido ao texto verbal; reconhecer relações de tempo em texto verbal, e identificar o referente de pronomes possessivos em poemas (BRASIL, 2015b).

No quesito escrita, os resultados da ANA demonstram que a maior parte dos estudantes se concentra no nível 4 na escala de proficiência, totalizando mais da metade (56%), sendo os demais 12% no nível 1, 15% no nível 2, 8% no nível 3 e apenas 5% no nível 5. Nessa escala, no nível 1 estão os estudantes que não escrevem, ou estabelecem poucas correspondências entre fonemas e grafemas. No nível 2, os alunos provavelmente escrevem de forma alfabética, todavia cometem trocas e omissões de letras, e não produzem textos. No concernente ao nível 3, espera-se que os estudantes escrevam ortograficamente com estrutura silábica composta por consoante-vogal, apresentando desvio ortográficos em sílabas com outra estrutura. Na produção de textos, escrevem de forma inadequada, sem conectivos, pontuação, ou estabelecimento de articulações entre as partes do texto.

No nível 4, classificação em que há uma maior quantidade de estudantes, espera-se que os alunos escrevam ortograficamente utilizando diferentes estruturas silábicas; produzam texto dando continuidade a narrativas e/ou partes de histórias; articulem partes de um texto com a utilização de conectivos, entre outros articuladores. Entretanto, é provável que ainda cometam desvios que comprometam o sentido da narrativa, sendo estes relacionados a pontuação e utilização de sinais de forma inadequada. No que se refere aos alunos que se encontram no nível 5, eles atendem a proposta de dar continuidade a uma narrativa de forma coerente, articulando partes do texto com conectivos, e outros articuladores textuais, e a pontuação não compromete a compreensão do todo (BRASIL, 2015b). Esses resultados evidenciam que 35% dos alunos ainda se encontram nos níveis 1, 2 e 3, ou seja, assim como na escala de leitura, poucas crianças atingem o nível máximo, demonstrando

com isso uma ineficiência do sistema de ensino público em conseguir bons resultados.

Esse contexto impulsionou e ainda impulsiona pesquisas sobre alfabetização no âmbito da pós-graduação, como constado por Soares e Maciel (2000). As referidas autoras analisaram teses e dissertações, das áreas de educação, psicologia, letras e distúrbios de comunicação, publicadas no período de 1961-1989, e concluíram que a partir de 1980 houve um progressivo aumento na produção de trabalhos que abordam a alfabetização. Diante disso, considera-se que esse aumento de pesquisas na área, é decorrente da grande diversidade de referenciais, e é uma consequência direta do reconhecimento de que as áreas acadêmicas e científicas podem contribuir para com as escolas, no concernente a alfabetização de seus alunos.

Mortatti, Oliveira e Pasquim (2014) realizaram também um levantamento de teses e dissertações sobre alfabetização, referente à produção acadêmica nacional, com ênfase no período de 1965 a 2011, buscando situar o processo histórico de constituição da alfabetização como objeto de pesquisa desde o final do século XIX, e assim como Soares e Maciel (2000), constataram um aumento considerável de publicações relacionadas ao tema, bem como diferentes áreas de estudos envolvidas nas pesquisas.

Por conseguinte, o que antes era exclusividade de determinadas áreas, passa a ser difundido entre outras tantas, sendo que entre os trabalhos que trouxeram propostas de estudos sobre alfabetização, haviam pesquisas relacionadas à linguística, psicolinguística, psicologia, pedagogia, sociolinguística, sociologia, estatística, educação artística, fonoaudiologia, dentre outros. Entretanto, a maior quantidade de trabalhos ainda é referente aos cursos de pedagogia e psicologia (MORTATTI; OLIVEIRA; PASQUIM, 2014; SOARES; MACIEL, 2000).

Essa multiplicidade de estudos sobre alfabetização traz consigo uma diversidade de olhares sobre o alfabetizar, algo que tem ampliado as possibilidades de análise do processo de aquisição da língua escrita (SOARES; MACIEL, 2000). Isso demonstra uma preocupação crescente por parte dos pesquisadores quanto a esse

tema, que apesar de muito discutido atualmente, ainda é algo que incita diversas reflexões relacionadas à área da educação, ao processo de ensino/aprendizagem, e a formação de professores para essa etapa do ensino.

Pesquisas como as explicitadas anteriormente, se mostram importantes na medida em que além de realizarem um levantamento de trabalhos publicados, reforçam a ideia da “alfabetização como uma área do conhecimento”, que dada a sua complexidade, apresenta múltiplas facetas, analisadas tanto por viés histórico, como didático, pedagógico, psicológico, linguístico, sociológico, dentre outras inúmeras possibilidades. Portanto, partimos do pressuposto de que essa grande diversidade de enfoques, contribui diretamente para avanços significativos na área, demonstrando com isso uma crescente interdisciplinaridade que auxilia não só no desenvolvimento de novas pesquisas acadêmicas, mas também no trabalho do professor alfabetizador em sala de aula.

É possível notar também, que o surgimento dos movimentos que visavam definições de políticas públicas especificamente para a área da alfabetização, enfatizados por Mortatti (2013), corrobora com o período em que há uma intensificação das pesquisadas acadêmicas direcionadas à alfabetização. Por meio disso, é perceptível que os problemas enfrentados pelas escolas para alfabetizar seus alunos, ultrapassaram os muros escolares, e adentraram outras instâncias. Cabe refletir sobre até que ponto as políticas públicas, realmente possuem como princípio norteador a alfabetização integral de todas as crianças, no sentido de propiciar a essas crianças uma aprendizagem efetiva e de formar professores verdadeiramente preparados para alfabetizar, o que nos leva a repensar se existe uma metodologia que promova essa aprendizagem.

Diante dessa assertiva, nas subseções posteriores, pretende-se realizar uma análise histórica e conceitual sobre as metodologias direcionadas à aquisição da língua escrita mais difundidas no contexto brasileiro, tal como se aprofundar nos pressupostos teóricos e metodológicos que alicerçam a metodologia

fonoarticulatória em alfabetização, e compreender a importância da consciência fonológica para esse processo de aprendizagem.

2.1 Breve panorama histórico dos métodos de ensino da leitura e escrita

Ao realizar uma retrospectiva sobre os métodos destinados ao ensino inicial da leitura e escrita no contexto brasileiro, encontra-se uma multiplicidade de propostas, algumas amplamente aceitas, outras rapidamente superadas em prol de metodologias tidas como modernas e inovadoras. Diante disso, buscou-se realizar um breve estudo voltado para a história dos métodos de alfabetização mais difundidos no Estado de São Paulo, por considerar a importância de se compreender os processos históricos que envolvem esse tema, e qual a sua consequente e inegável relação com o presente.

Tendo em vista explicitar o motivo de escolha de determinadas terminologias, neste estudo ora utiliza-se a nomenclatura métodos de alfabetização, ora métodos destinados ao ensino inicial da leitura e escrita. Compreendendo que alfabetização e ensino inicial da leitura e escrita e/ou ensino inicial da língua escrita são sinônimos, e dizem respeito ao mesmo processo de aprendizagem. Logo,

A alfabetização escolar – entendida como processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita em língua materna, na fase inicial de escolarização de crianças – é um processo complexo e multifacetado que envolve ações especificamente humanas e, portanto, políticas, caracterizando-se como dever do Estado e direito constitucional do cidadão” (MORTATTI, 2010, p. 329).

Diante da complexidade inerente ao processo de alfabetização, e de suas múltiplas facetas, no decorrer dos anos houve a emergência de diferentes metodologias e/ou propostas didáticas direcionadas ao ensino inicial da leitura e escrita, visando com isso proporcionar aos alunos um ensino eficaz. De acordo com Soares

(2016), a história da alfabetização é marcada pelo fracasso da escola em ensinar aos alunos princípios básicos da língua escrita, por conseguinte, esse mesmo fracasso impulsionou mudanças de paradigmas relacionadas à alfabetização, tal como concepções de métodos para se alfabetizar. Nesse mesmo sentido, Mortatti (2006) afirma que em nosso país a história da alfabetização é mais visível por meio da história dos métodos de alfabetização, dado que, desde o final do século XIX há inúmeras disputas e impasses entre as denominadas “novas” e “antigas” metodologias e/ou propostas de ensino, que surgem para auxiliar os estudantes, especialmente os da escola pública, nos aspectos relacionados ao ler e escrever.

Assim sendo, antes de focarmos nos aspectos históricos, bem como metodologias de ensino mais difundidas, surge o seguinte questionamento: o que pode ser definido como um método de alfabetização? Soares (2016, p.16, grifos da autora) compreende o método de alfabetização como “[...] um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientem a *aprendizagem inicial da leitura e escrita*, que é o que comumente se denomina *alfabetização*”. Por consequência, alfabetizar com um método, segundo a autora, consiste em orientar a criança em seu processo de aprendizagem, por intermédio de procedimentos, que estimulem operações linguísticas e cognitivas, visando com isso uma aprendizagem efetiva do SEA.

Nesse mesmo seguimento, Frade (2005), considera que metodologias referem-se a um conjunto de decisões relacionadas ao como fazer, são, portanto, um conjunto de princípios de caráter teórico e procedimental, que organiza o trabalho pedagógico relacionado ao processo inicial de apropriação da escrita. Assim, o método seria um caminho a ser percorrido buscando se chegar a um objetivo estabelecido, ressaltando, contudo, que o método não deve ser confundido com controle de aprendizagem, e escolhas rígidas. Nesse contexto, verifica-se que a história dos métodos da alfabetização é marcada por uma tensão, e consequente disputa pela hegemonia de determinados métodos em detrimento de outros, buscando dessa forma um sentido moderno para a aprendizagem

inicial da leitura e escrita. Especificamente em relação ao Estado de São Paulo, segundo Mortatti (2006), essa disputa entre metodologias iniciou-se em consonância com o processo sistemático das práticas de leitura e escrita nas instituições escolares.

Mediante o exposto, Mortatti (2000a, 2006) considera que a questão dos métodos direcionada ao ensino inicial da leitura e escrita pode ser dividida em quatro grandes períodos, que por sua vez representam momentos cruciais de disputa pela hegemonia de determinado método em demarcado contexto histórico, político e social. Neste trabalho, parte-se do pressuposto de que essas disputas não são apenas metodológicas, mas também ideológicas e políticas.

O primeiro momento é definido como a “metodização do ensino da leitura”, que remonta ao século XIX, estendendo-se até início da década de 1890. Nesse contexto, segundo Mortatti (2006), habitualmente, o ensino da leitura era iniciado com as “cartas de ABC”, e somente depois havia a inserção de leitura e cópia de documentos manuscritos. Para o ensino da leitura eram utilizados os “métodos de marcha sintética”, como a soletração, silabação e método fônico. Quanto à escrita, essa habilidade se restringia exclusivamente a caligrafia e ortografia.

De forma geral, o método sintético é caracterizado, de acordo com Frade (2005), como aquele que parte de unidades menores (letras, fonemas, sílabas), para as unidades maiores (palavras, frases, textos). Há também a concepção de que a compreensão do SEA se faz por intermédio da junção de unidades menores, que por sua vez são analisadas tendo como intuito estabelecer relações entre a fala e a escrita. Vieira (2017) enfatiza que o processo inicial de ensino e aprendizagem da leitura e escrita é centrado na codificação, com ênfase nas relações estabelecidas entre fonemas e grafemas; nesse cenário, a escrita possuía um aspecto estritamente formal. Por conseguinte,

[...] o aprendizado da leitura e da escrita ocorreria pelo ensino do alfabeto, pela nomeação das letras, independentemente do seu valor fonético e de sua grafia; por meio da soletração e da repetição em coro

de cada uma pelos alunos. Na sequência, os alunos deveriam aprender as sílabas, obedecendo à ordem alfabética; as palavras monossilábicas e, por último, as mais longas, consideradas difíceis. Os exercícios eram realizados com os alunos cantando e decorando as combinações: *be-a-ba*, *be-e-be*, etc e soletrando para decifrar a palavra *bola*: *be-o-bo,ele-la=bola*. Portanto, seu maior objetivo era ensinar a combinação de letras e sons, enquanto a leitura propriamente dita ficaria para uma segunda etapa (VIEIRA, 2017, p. 45).

Para Frade (2005, 2007), os métodos sintéticos privilegiam a percepção auditiva e sua consequente relação com os sinais gráficos. Em vista disso, eram muito comuns atividades voltadas para ditado e leitura em voz alta. A aprendizagem por esses métodos levava a processos de decodificação e/ou decifração, sendo que havia certa rigidez no controle da aprendizagem. Evidencia-se ainda que o método sintético era utilizado segundo diferentes processos de abordagem, ora utilizava-se a soletração ou método alfabético, ora a silabação ou método silábico, e ora o método fônico. Em relação ao método de soletração, o mesmo é considerado como o mais antigo dos métodos, sendo empregado desde a Grécia, e utilizado amplamente até o século XIX (FRADE, 2005, 2007; VIEIRA, 2017).

Nesse método – soletração, o foco é na apresentação das partes mínimas da escrita, ou seja, as letras do alfabeto, que ao se unirem formavam novas sílabas, que por sua vez dariam origem a palavras. Assim, tal qual afirma Frade (2005), os alunos primeiramente deveriam decorar o alfabeto, para que somente em momentos posteriores, compreendessem que a junção de diferentes letras formam sílabas, e que estas formam palavras. Havia também a soletração, que consistia no treino das letras a partir de diferentes combinações, esse treino era baseado na pronúncia das letras do alfabeto.

No método silábico ou silabação, a unidade mínima é a sílaba, e havia uma ênfase na emissão dos sons, tendo como ponto de partida as letras do alfabeto (MORTATTI, 2000a, 2006; SEBRA; DIAS, 2011).

Assim sendo, Vieira (2017) e Frade (2005), atestam que o trabalho com esse método era iniciado pelas vogais e seus encontros vocálicos, havendo um claro princípio de facilidade, isto é, partia-se das sílabas com menor complexidade, para as mais difíceis. Eram apresentadas também “palavras-chave”, utilizadas exclusivamente para indicar as sílabas que seriam estudadas de forma mais sistemática, sendo que a partir dessas sílabas trabalhadas, eram criadas novas palavras, e posteriormente frases e textos.

Já no método fônico, a unidade mínima é o fonema, e, portanto, partia-se dos sons correspondente a cada letra, o qual segundo Sebra e Dias (2011) tinha como objetivo enfatizar as correspondências grafofonêmicas, desenvolvendo habilidades relacionadas às correspondências entre as letras e seus respectivos sons, estimulando com isso a capacidade de manipular e refletir sobre os sons presentes na fala. Nesse método, conforme compreendido por Vieira (2017), há o estudo voltado para a produção oral dos sons representados pelas letras, de forma a fundi-los para formar novas palavras. Deste modo, o ponto de partida são as palavras curtas, geralmente compostas por dois sons representados por duas letras, para gradativamente estudar três letras, e assim por diante. O destaque é no ensino da decodificação dos sons da língua no momento da leitura, e na codificação, no momento da escrita. Para tanto, há algumas etapas que são distinguidas pela autora em quatro “fases”.

Primeiramente há o trabalho voltado para a discriminação auditiva dos fonemas; na segunda etapa, o aluno aprende a emitir de forma correta os fonemas estudados; posteriormente, começa haver a identificação de letras correspondes aos fonemas; e por fim, a quarta fase, trata do reconhecimento do processo de formação de novas palavras. Após essas etapas é que irá acontecer a aprendizagem de palavras que contém dificuldades fonéticas, e textos simples. A autora supracitada ainda salienta que o método fônico favorece, essencialmente, a “mecânica da leitura”.

Surge também nesse primeiro momento a disputa entre os defensores do “método do João de Deus” ou “método da

palavração” - que integra o grupo de métodos analíticos, e consistia no ensino da leitura pela palavra -, e os defensores dos métodos sintéticos. Soares (2016) afirma que o movimento de alternância entre diferentes metodologias teve início no Brasil, a partir das últimas décadas do século XIX. Antes desse momento os métodos não eram relevantes e, segundo Mortatti (2006), por intermédio dessa disputa se funda uma nova tradição, na qual o ensino da leitura deve envolver necessariamente um método como fundamento. Logo, o foco recai sobre como ensinar, e o ensino da leitura e escrita é tratado exclusivamente como uma questão didática, estando sempre subordinada às questões linguísticas.

O segundo momento define-se como a “institucionalização do método analítico”, e estende-se aproximadamente até meados dos anos de 1920. A partir de 1890, houve a implementação de reformas da instrução pública no Estado de São Paulo, com isso, o método analítico ganha destaque, dado que do ponto de vista didático havia uma evidente necessidade de reformas referentes aos métodos de ensino. O método analítico passa a ser fortemente divulgado e, defendido por professores e pessoas vinculadas à área educacional, tornando-se obrigatório nas escolas públicas paulistas, sendo que essa obrigatoriedade perdurou até entrarem em vigor as propostas da “Reforma Sampaio Dória (Lei 1750, 1920)”. A especificidade desse método frente aos anteriores é que os princípios didáticos baseavam-se em uma concepção de criança, cujo caráter era “biopsicofisiológico” (MORTATTI, 2000a, 2006). Para além disso, o método analítico, diferentemente das propostas anteriores, partia das unidades maiores (palavras, frases, textos) para as unidades menores (fonemas, letras, sílabas). Partia-se da compreensão da palavra escrita, para que somente então fosse possível chegar ao valor sonoro dos grafemas, focando com isso a percepção visual, ao invés da auditiva, como no caso dos métodos sintéticos (SEBRA; DIAS, 2011; SOARES, 2016).

O método analítico trouxe consigo algumas particularidades para o ensino da época, visando principalmente propor uma forma mais “significativa” da codificação da escrita. Sendo assim, o

trabalho do professor ao utilizar esse método deveria voltar-se para aspectos relacionados à investigação e compreensão, por meio do qual a unidade de análise era a palavra, frase ou texto, partindo da compreensão global, para posteriormente se ater a unidades menores como sílabas e fonemas (VIEIRA, 2017).

Frade (2005, 2007) afirma que o referido método defende o trabalho com sentido na alfabetização, por partir do pressuposto de que as propostas que se baseavam na marcha sintética derivavam de unidades de difícil compreensão para as crianças no processo inicial de apropriação da escrita. Os principais exercícios desenvolvidos com esse método eram voltados para o reconhecimento de palavras, sem que houvesse a necessidade de uma leitura labial, havia também forte incentivo à leitura silenciosa, e a cópia. Assim como o método sintético, o método analítico era também utilizado segundo diferentes processos de abordagem, sendo eles: palavração, sentencição e método global de contos e de historietas.

No concernente ao método da palavração, tal como afirmado por Frade (2005) e Vieira (2017), a unidade inicial é a palavra, e a ênfase era no processo de utilização de uma palavra-chave, que subsequentemente era decomposta em sílabas, e memorizada por meio de uma visualização repetitiva, através da qual a criança aprende a reconhecer as palavras estudadas pela sua configuração gráfica. Diante disso, é perceptível que o método da palavração e o método silábico possuem semelhanças que os aproximam, contudo, a diferença primordial se refere ao fato de que no método da palavração, as palavras não são decompostas de maneira obrigatória já no início do processo, uma vez que a proposta é que os alunos aprendam as palavras globalmente, e por reconhecimento. Além disso, não há o princípio de facilidade, as palavras são apresentadas independente de sua regularidade ortográfica. Ao mesmo tempo em que o foco é na “leitura inteligente”, em que aquilo que é proposto ao aluno tem um real sentido para seu processo de aprendizagem, é possível também

incentivar estratégias mais dirigidas às letras, sílabas e sons (FRADE, 2005).

No método de sentença, de acordo com Frade (2007), a unidade mínima é a sentença, através da qual se utiliza um grupo de palavras com sentido, que após ser reconhecida e compreendida em sua totalidade, é decomposta em palavras, e finalmente em sílabas. No que se refere às atividades, enfatiza-se a expressão oral dos alunos, por conseguinte, os enunciados eram transcritos em orações simples, e expostos em faixas de diferentes dimensões, que ficavam exibidas nas paredes das salas de aula para que as crianças tivessem a oportunidade de criar ilustrações, preservando a ordem correta dos fatos.

O método global de contos ou historietas, assim como constatado por Frade (2005), consistia no trabalho com pequenas histórias. Nesse método havia o desmembramento de um texto em frases e sentenças, para que depois houvesse o reconhecimento das palavras, a divisão das palavras em sílabas, e a formação de novas palavras com as sílabas já estudadas. Vale ressaltar, que havia também a questão da memorização global, visto que aos alunos eram repetidas várias vezes uma mesma palavra visando facilitar esse processo. Ao enfatizar o aspecto global, pressupõe-se que os estudantes não decodificavam as palavras, e sim liam com rapidez as palavras conhecidas, nesse sentido, a autora supracitada levanta alguns questionamentos, relacionados ao fato de que os alunos encontrariam dificuldades na leitura de palavras novas e desconhecidas, posto que não aprenderam a decodificar.

Ainda nesse segundo momento que remonta ao período de 1890 até meados de 1920, surge uma disputa entre os defensores dos novos métodos analíticos para o ensino da leitura, e os defensores dos métodos sintéticos, tidos então como “tradicionais”. Nesta fase, evidencia-se que os métodos se referiam exclusivamente ao ensino inicial da leitura, dado que o ensino da escrita era uma questão mais sistemática e restrita, abarcando apenas a caligrafia e ortografia (MORTATTI, 2000a, 2006). Essa característica é relevante, na medida em que diversas pesquisas trazem essa mesma especificidade, em

que o foco é exclusivamente sobre o ensino da leitura, dado também constatado por Frade (2011).

Soares (2016), ao refletir sobre a discussão entre métodos sintéticos versus métodos analíticos, defende que apesar de serem apresentados como opostos, trazem consigo objetivos semelhantes, nos quais a ênfase é na aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico de escrita. Desse modo, o domínio do sistema de escrita alfabético é um pré-requisito, e uma condição para que os alunos verdadeiramente se alfabetizem, desenvolvendo habilidades relacionadas à leitura e produção de textos. As disputas ocorridas nesse segundo momento fundam outra tradição, na qual, segundo Mortatti (2006) o ensino inicial da leitura e escrita é tratado especificamente como uma questão didática, subordinada às questões psicológicas referentes ao processo de desenvolvimento das crianças.

O terceiro momento é definido por Mortatti (2000a, 2006) como “alfabetização sob medida”, e estende-se até aproximadamente o final da década de 1970. Com as mudanças decorrentes das reformas educacionais, a partir de meados de 1920 começa a haver uma resistência por parte dos professores quanto à utilização do método analítico, busca-se então novas propostas, visando solucionar os problemas decorrentes do processo inicial de ensino da leitura e escrita. Diante disso, há uma crescente tendência a conciliar determinadas características dos métodos analíticos e sintéticos, os quais passam a ser denominados métodos mistos ou ecléticos. Apesar dessa junção por parte dos métodos, a disputa entre defensores dos métodos analíticos e sintéticos não se encerra de imediato.

Para Mortatti (2006) a disseminação das ideias de Manoel Bergström Lourenço Filho, trouxe para a discussão as bases psicológicas da alfabetização. Nesse contexto, a importância dos métodos passou a ser deixada em segundo plano e considerada tradicional. A autora ainda afirma que se constituía com isso uma polivalência conceitual em alfabetização, segundo a qual a aprendizagem inicial da leitura e escrita envolvia essencialmente uma “questão de medida”, e o método de ensino é subordinado ao nível de maturidade das crianças. Nessa conjuntura, a nova

tradição emergente referia-se ao método, o como ensinar, submetido à maturidade da criança, e, por conseguinte, as questões de ordem didática ficaram subordinadas às de ordem psicológica.

O quarto e último momento é definido como “alfabetização: construtivismo e desmetodização” (MORTATTI, 2000b, 2006). Nesse quarto momento, o construtivismo surge como uma nova alternativa para a solução do fracasso da escola pública na alfabetização de seus alunos. De acordo com Soares (2004) tanto no Brasil, como em países como os Estados Unidos, por volta dos anos de 1980 e 1990 houve o domínio do paradigma construtivista. Contudo, ao contrário dos Estados Unidos, em que tais pressupostos foram transpostos para o conhecimento escolar como um todo, no Brasil, o construtivismo chegou exclusivamente por meio da alfabetização.

Esse novo pensamento é embasado, sobretudo, nos estudos desenvolvidos por Ferreiro e Teberosky (1999) que desenvolveram uma pesquisa com crianças e definiram hipóteses de construção da escrita. Essas autoras consideram que a aprendizagem da leitura e escrita acontece por meio da interação entre a criança e o objeto do conhecimento. Nessa perspectiva, as autoras compreendem que a criança cria hipóteses e teorias sobre a língua escrita, e, portanto, passa a ser sujeito ativo de seu próprio processo de aprendizagem.

O construtivismo não é apresentado como um método de alfabetização, segundo Mortatti (2006) e, Sebra e Dias (2011), mas sim como uma revolução conceitual, na qual há um descolamento do eixo do método - do como se ensina - para o processo de aprendizagem das crianças - como se aprende. Cabe destacar que o construtivismo foi amplamente disseminado no Brasil e teve forte influência na constituição de alguns documentos oficiais, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997), bem como dos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (BRASIL, 2015a).

Acrescenta-se a isso os estudos de Soares (2016), por meio do qual, a autora considera que houve duas principais mudanças de paradigma em alfabetização, a primeira mudança é mais antiga e

refere-se à ruptura entre soletração e métodos sintéticos, assim como analíticos, que ocorreu no final do século XIX. Enquanto a segunda mudança ocorre apenas em meados de 1980, com as teorias de cunho cognitivista, embasada especialmente na epistemologia genética de Jean Piaget, que no Brasil se difundiu na área da alfabetização como construtivismo.

O deslocamento conceitual que ocorreu com o surgimento do construtivismo, ao enfatizar o processo de aprendizagem das crianças, em detrimento do processo de ensino, para Soares (2016), origina uma consequência que diz respeito à irrelevância do método de alfabetização no contexto educacional, posto que

Por *ensino construtivista* se tem entendido um ensino não diretivo, em que orientação à criança só é dada quando é demandada ou se revela necessária, enquanto o *ensino explícito* é definido como aquele que determina claramente os objetivos a alcançar, e se constitui de procedimentos que conduzam em direção a objetivos prefixados, por meio de permanente orientação e apoio às crianças (SOARES, 2016, p. 337, grifo da autora).

Soares (2004) não nega a contribuição que essa mudança paradigmática trouxe para a alfabetização, contudo, considera que houve muitos equívocos e contradições, que podem estar diretamente relacionados à marginalização, ou ao conceito defendido pela autora de “desinvenção da alfabetização” no contexto brasileiro. Dentre os considerados equívocos, na interpretação a respeito do conceitual teórico, está o privilégio da faceta psicológica em detrimento da linguística; a falsa conclusão de que a utilização de métodos para a alfabetização seria incompatível com o paradigma construtivista, ou seja, a percepção de que não deveria existir métodos, o que para a referida autora resulta em uma teoria sem método; e o falso pressuposto de que apenas através do contato com o material escrito a criança se alfabetizaria sozinha. Nessa conjuntura, Mortatti (2016) traz uma crítica em relação à hegemonia do construtivismo em políticas

públicas e documentos oficiais voltados para a área educacional, alegando que a consolidação do construtivismo no âmbito brasileiro, contribuiu para o agravamento de problemas relacionados à alfabetização, ao analfabetismo funcional, e até mesmo a formação de professores nos cursos de Pedagogia.

Por outro lado, Morais (2012, 2015), considera que as teorias construtivistas são as mais satisfatórias para explicar processos de aprendizagem da língua escrita, e por consequência, defende a metodologia de orientação construtivista, ao compreender que a escrita alfabética é um sistema notacional, e não um código, assim como defendido Ferreiro e Teberosky (1999). Para além disso, o autor evidencia a importância da consciência fonológica para o processo de alfabetização e considera que compreender o sistema notacional é uma tarefa cognitiva complexa, e ao se basear em uma perspectiva construtivista, constata que o domínio da notação escrita, tal como dos gêneros textuais, deve ocorrer por meio de um ensino específico e sistemático. Portanto, no cotidiano escolar deveria haver tanto reflexão sobre o sistema de escrita alfabética, como práticas de leitura e produção de textos, tratando com isso o SEA como um objeto de conhecimento em si.

Mortatti (2010) vai além, e considera que aliado ao construtivismo, outros modelos teóricos ganharam destaque em âmbito nacional, como é o caso do interacionismo linguístico, que tem como um de seus principais preponentes João Wanderley Geraldi e Ana Luiza Smolka. Além disso, há também os pesquisadores que se dedicaram a discussões relacionadas ao letramento, e que por sua vez também incidiram sobre políticas públicas, como é o caso de Mary Kato, Angela Kleiman, Leda Tfouni e Magda Soares.

Outrossim, houve uma evidente hegemonia do construtivismo nos discursos acadêmicos, escolares, assim como nas orientações curriculares, estendendo-se até os anos iniciais do século XXI, quando, para Soares (2016), a questão dos métodos ressurge, e com isso mais uma vez emergem controvérsias a

respeito dos melhores percursos para se conduzir uma alfabetização bem-sucedida.

Por volta dos anos de 1980 o método era entendido como solução para o fracasso, posto que este estava concentrado nas séries iniciais do ensino fundamental. A atual realidade da educação brasileira no século XXI mostra-se um pouco diferente, uma vez que apesar da suposta predominância do construtivismo, Soares (2016) atesta que o fracasso em alfabetização ainda é existente, em consonância com essa constatação há também uma diversidade de estudos recentes (GONTIJO, 2014; OSTI; MARTINELLI, 2016; ROSA; GOMES; PEDROSO, 2012; ZACHARIAS; OSTI, 2016) que apontam para os mesmos índices - a grande quantidade de alunos que ainda permanecem nas salas de aula sem ler e escrever com autonomia. Contudo, para Soares (2016) essa dificuldade possui uma configuração diferente em detrimento das dificuldades dos anos de 1980, o fracasso no século XXI é visível por meio de avaliações em larga escala externas a escola, e a concentração de alunos que apresentam dificuldades referentes ao período de alfabetização, não está apenas nas séries iniciais da escolarização, mas estende-se por todo o Ensino Fundamental, chegando a alguns casos, até o Ensino Médio.

Diante disso, por intermédio da evidência desse fracasso, mais uma vez emerge a questão do método de alfabetização, que ao ser apontado como o responsável pelo fracasso escolar, torna-se ao mesmo tempo uma dificuldade a se resolver e um objeto de polêmica. Essa discussão foi marginalizada nas últimas décadas do século XX, e surge com grande força, no entanto estabelecendo um movimento diferente de anos anteriores, não se referindo às divergências entre métodos, mas sim, nas dúvidas em relação à necessidade de um método para se alfabetizar (SOARES, 2016).

Reiterando tais indícios, Moraes (2006, 2012) defende explicitamente a ideia de que a criança apenas se alfabetiza ao receber um ensino específico sobre a escrita alfabética, e propõe a necessidade de se discutir metodologias de alfabetização, ao invés

de suscitar a antiga guerra dos métodos tradicionais direcionados ao inicial ensino da leitura e escrita, uma vez que

Se o sistema de escrita alfabético é um objeto de conhecimento em si, é necessário desenvolver metodologias de ensino que levem o aprendiz a, quotidianamente, refletir sobre as propriedades do sistema e, progressivamente, aprender e automatizar suas convenções. A compreensão das propriedades da escrita alfabética requer o desenvolvimento de habilidades fonológicas que a escola deve promover em lugar de esperar que os alunos, sozinhos, as descubram (MORAIS, 2006, p.12).

Nessa circunstância, surgem algumas problematizações: em meio a tantos caminhos diversos, será de fato necessário um método para se alfabetizar? Seria uma metodologia consistente a chave para o sucesso da alfabetização dos alunos?

Parte-se da hipótese de que a metodologia pode contribuir, ou não, para com o processo de ensino-aprendizagem. Nessa conjuntura, ter conhecimentos sobre os métodos existentes e suas consequentes possibilidades no âmbito educacional, torna-se uma ferramenta que pode contribuir para com o trabalho do professor em salas de alfabetização. Frade (2007, p.89), atesta que

Se antes esse termo designava o modo de ensinar alguns conteúdos específicos e próprios da fase inicial da aprendizagem, seja por um livro, por princípios ou por uma prática particular de um professor, hoje o termo é abarcado pelo que podemos chamar de uma didática da alfabetização, e a própria noção de metodologia ampliou-se. Não se trata de o professor alfabetização entender apenas dos métodos clássicos de alfabetização, mas de tomar decisões relativas a diversas ordens de fatores relacionados ao como fazer.

Isto posto, é perceptível que ao longo do período retratado até então, identifica-se muitos meandros que marcam o campo da alfabetização, no qual há uma eterna disputa pela primazia de determinado método de alfabetização tido como moderno para a

época, em detrimento do tradicional, exatamente como afirmado por Mortatti (2000a) em seus estudos. Por conseguinte, no decorrer da história, de acordo com Sebra e Dias (2011), o uso e a transição entre os diferentes métodos de alfabetização, foram marcados por períodos de resistência e constante insatisfação, o que fomentou conflitos e disputas, entre defensores de antigas e novas concepções de ensino. Desqualificar o passado, para qualificar o presente, parece ser a grande questão. Seria esse o caminho?

Muitas controvérsias e acaloradas discussões sobre os métodos destinados ao ensino inicial da leitura e escrita, atravessaram o século XX, e ainda perduram em nossos dias. Apesar disso, Vidal (2014) afirma que a própria história da alfabetização deixa transparecer o fato de que os métodos coexistem, e estão diretamente ou indiretamente interligados. Dessa forma, não há um “método puro”, mas sim “hibridações” de variadas metodologias.

Nota-se também, que entre as principais autoras que subsidiam a construção e fundamentação desta subseção, pouco se discute sobre os métodos multissensoriais destinados ao ensino inicial da leitura e escrita. Parte-se do pressuposto de que isso aconteça, em decorrência da pouca utilização de tais métodos no transcorrer dos momentos históricos retratados, e até mesmo pela escassa produção de materiais didáticos, nos quais muitos estudos históricos se baseiam, como as cartilhas utilizadas para alfabetização (FRADE, 2011; MORTATTI, 2000b; MORTATTI, 2014; OLIVEIRA; TREVISAN, 2015).

Assim sendo, pretende-se, a seguir, compreender o que caracteriza um método multissensorial, e quais os principais pressupostos que fundamentam a elaboração e consolidação da metodologia fonoarticulatória.

2.2 Metodologia fonoarticulatória: pressupostos teóricos e metodológicos

Para melhor compreensão sobre os fundamentos da metodologia fonoarticulatória, se faz primordial, uma primeira definição do que vem a ser um método multissensorial em alfabetização.

De acordo com a definição de Sebra e Dias (2011) o método multissensorial possui algumas particularidades, focando em modalidades sensoriais, como a tátil, cinestésica, e a fonoarticulatória, e estabelecendo conexões entre aspectos visuais, auditivos e motores. Portanto, há uma ênfase na estimulação de diversos sentidos do corpo humano, para que por meio disso, seja possível, uma alfabetização mais eficiente e consciente.

O método multissensorial, segundo Serra (2012), envolve estratégias que agregam o uso de modalidades sensoriais diversas, por meio das quais o aluno estabelece relações entre informações coletadas pelos ouvidos, olhos e mãos, de modo a consolidar aprendizagens por intermédio de tais estímulos. Esse método está frequentemente atrelado ao trabalho com crianças que apresentam dificuldades relacionadas ao seu processo de alfabetização.

Desse modo, o objeto de análise adotado nesta pesquisa - o método fonoarticulatório ou fonovisuoarticulatório³ - parte de pressupostos essencialmente multissensoriais, posto que, possui como ponto chave, os movimentos da boca. A referida metodologia tem como uma de suas principais expoentes no Brasil a autora Renata Jardim, que por meio de diversos estudos aliou aspectos de sua formação inicial enquanto fonoaudióloga, à área educacional.

No Brasil, a metodologia fonoarticulatória, conhecida de maneira informal como “Método das Boquinhas” foi desenvolvida inicialmente como proposta de reabilitação e alfabetização de crianças com distúrbios de aprendizagem, que apresentavam

³ Durante a exposição deste texto, optou-se pela adoção da terminologia “fonoarticulatório”, em detrimento de “fonovisuoarticulatório”.

defasagens em seu processo de aquisição e consolidação da leitura e escrita (JARDINI, 2008a, 2008b; JARDINI, 2017; JARDINI; VERGARA, 1997). Assim sendo, de acordo com Jardini (2017, p.32-33), a metodologia fonoarticulatória é considerada multissensorial na medida em que

[...] alia entradas neurológicas fonológicas (som/fonema) às visuais (letras/grafemas), viabilizadas e facilitadas pelas vias articulatórias, sinestésicas (articulemas/bocas), conferindo a tríade necessária para fazer com que o processo de decodificação/codificação (leitura/escrita) seja modificado de abstrato para concreto, possibilitando a sua aquisição de maneira mais simples, rápida e eficaz.

A partir dessas conjecturas iniciais, a autora supracitada faz uma articulação entre autores da área educacional, fonoaudiológica e médica, mediante a qual constatou os benefícios de um ensino interdisciplinar, que utiliza conhecimentos advindos de outras áreas de pesquisa, além da educacional, e que por sua vez, contribuem diretamente para com o processo de ensino-aprendizagem.

A metodologia fonoarticulatória pauta-se em estudos da Fonologia Articulatória, área do conhecimento estudada por Albano (2001) que preconiza o fato de que a unidade fonético-fonológica é um gesto articulatório. Também fizeram parte do acervo que contribuiu para com a fundamentação do método, estudos direcionados à educação de surdos, estudos com concepções multissensoriais, como os desenvolvidos por Maria Montessori, abordagens fônicas e pesquisas advindas da neuroeducação.

Outrossim, diversas pesquisas internacionais (CASTLE; CALTHEART, 2004; COLEMAN, 1998; DEHAENE *et al.*, 2015; LIBERMAN, 1999) dialogam com essa metodologia, apontando aspectos em comum, que beneficiam a aprendizagem da leitura e escrita, e justificam o desenvolvimento de um trabalho baseado nos movimentos articulatórios.

Jardini (2017) considera que somente é possível uma verdadeira evolução na educação, quando houver uma real

compreensão do funcionamento do cérebro humano no processo inicial de ensino-aprendizagem da leitura e escrita, para que por meio disso, seja possível ao professor, alfabetizar seus alunos com consciência de todos os processos cognitivos que envolvem tal ação. Em vista disso, há uma ampla discussão proposta pela autora, na qual se enfatiza a importância do entendimento das áreas cerebrais, suas respectivas funções, e o quanto tais aspectos influenciam diretamente na aquisição da língua escrita.

Por conseguinte, o foco do trabalho proposto pela metodologia é embasar a aprendizagem do SEA em uma boca, que por sua vez é concreta, e produz som. Jardini (2017) destaca que a boca é o ponto de partida na aquisição do conhecimento, dado que inicialmente exerce funções meramente biológicas, como respirar, para em seguida se alimentar e produzir sons, que posteriormente transformam-se em fala. Dessa forma, as habilidades relacionadas à fala e escuta, no concernente aos sons da língua materna, já estariam coordenadas pela criança desde muito cedo.

Ao se trabalhar com a letra e o som, aliados a articulação da boca, há uma estimulação multissensorial de todo o cérebro, por intermédio de diferentes entradas. Essa questão, para Jardini (2017), justifica o fato de que a metodologia fonoarticulatória trata-se de um neuroalfabetização multissensorial. Nesse sentido, na medida em que a criança passa por experiências, em que simultaneamente vários *inputs* neurosensoriais são ativados, há um favorecimento de sua aprendizagem, visto que uma maior quantidade de áreas cerebrais é ativada concomitantemente (JARDINI, 2017).

Dessa maneira, parte-se da inferência de que a boca é a grande questão da metodologia, uma vez que a mesma passa a ser um canal de vínculo entre o som e letra, saindo, portanto, de aspectos meramente abstratos para uma real concretude, pois

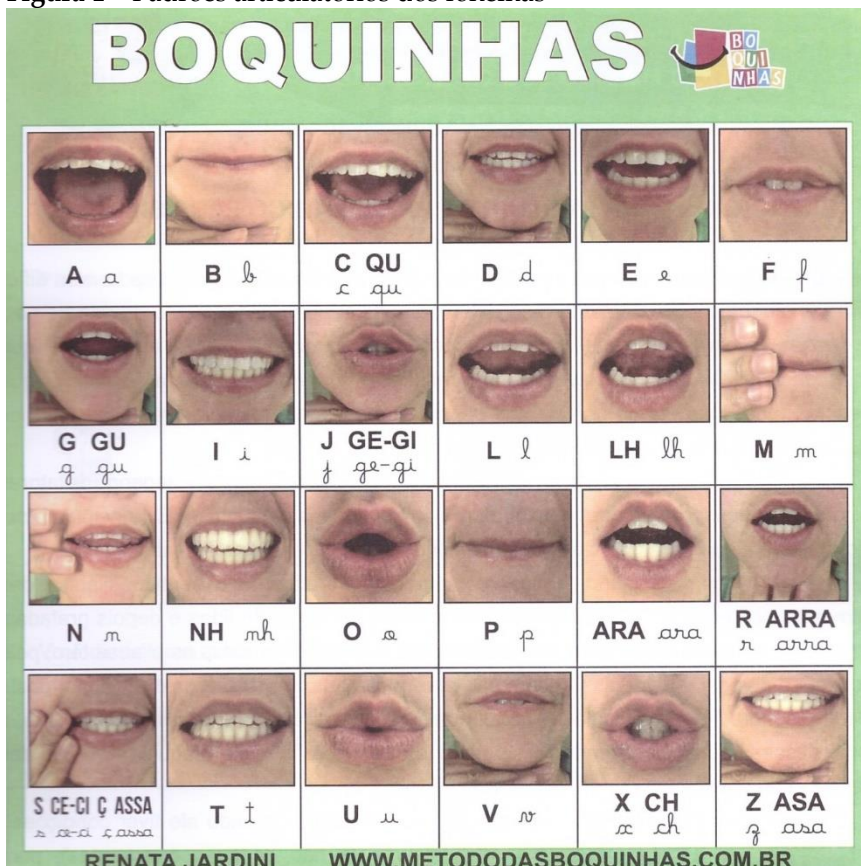
“[...] cada vez que o aprendiz vê a boca, faz o som, uma letra é associada e novos caminhos neuronais são abertos. E aquilo que era muito tênue, um som (lobo temporal cerebral), passou a ter

concretude numa boca que o articula e pode ser sentida (lobo pré-frontal) para ser registrado numa letra, visual que o representa (lobo occipital)” (JARDINI, 2017, p.42).

À vista disso, para cada fonema há uma “boquinha”/articulema que o representa, como visível na Figura 1. Logo, o som é concretizado por meio de uma boca que o articula, permitindo que o aluno utilize essa boca para aprender sons de palavras faladas e escritas, e mediante esse ato possa recordar de tal aprendizado ao se deparar com situação em que a leitura e escrita são necessárias (JARDINI, 2017).

Vale ressaltar, que em diversos momentos Jardini (2017) e Jardini e Souza (2006), apontam que a proposta não é falar o nome das letras, mas sim o seu som (fonema). Diante disso, por meio dos articulemas, os sons (fonemas) são apresentados de forma individual, visando uma compreensão dos mesmos, entretanto, nas atividades propostas, esses articulemas estão inseridos em palavras reais e contextualizadas, posto que o intuito não é o treino mecânico, isolado, e, conseqüentemente, sem sentido. O foco é na descrição facial, se atentando aos movimentos da língua e posições dos lábios. Enfatiza-se também que os articulemas não representam o som de sílabas, mas sim o som de letra, e isso, segundo Jardini (2017) é algo que merece atenção, visto que nossa língua é alfabética, e ter conhecimento sobre esses sons é uma das bases para se alfabetizar.

Figura 1 – Padrões articulatórios dos fonemas



Fonte: Jardini *et al.* (2017, p.45).

As fotos dos articulemas expostas na Figura 1 ilustram padrões articulatórios dos fonemas, os quais, segundo a autora, devem ser trabalhados sinestesticamente, ou seja, pelo sentir, utilizando também um espelho, para enfatizar o aspecto visual, além da percepção auditiva. Jardini (2017, p.76) ainda destaque que

“[...] utiliza-se do termo sinestésico (com S) para referir-se às sensações que a consciência fonovisuoarticulatória promove, isto é, que provém dos sentidos. Difere do termo cinestésico (com C), em que o movimento é a base da aprendizagem. Assim, adquirir essa consciência é muito mais profundo do que apenas observar o

movimento que a boca faz ao articular fonemas. É envolver a consciência do fato, o que seria uma habilidade metalinguística em si. É dar-se conta desse movimento, utilizando-o como ferramenta de aprendizado da leitura e escrita, ou seja, viabilizar o conversor grafema-fonema por meio de sua boca, que é um dos principais instrumentos de que necessita para se alfabetizar.”

Como citado anteriormente, recomenda-se o uso de um espelho como apoio, posto que através desse instrumento o aluno irá comprovar os movimentos da boca ao pronunciar determinada letra. A autora defende o uso do espelho, tendo em vista que o mesmo confere autoria e credibilidade ao processo de ensino e aprendizagem do aluno.

Para além disso, Jardini (2017) afirma que o trabalho com as vogais é simples, na medida em que o nome da letra condiz com o seu som. Assim sendo, a alfabetização proposta por essa metodologia tem como ponto inicial a apresentação das cinco vogais, oferecidas sempre aliando fonema (som), grafema (letra) e articulema (boca). Tal ação justifica-se devido a grande incidência de vogais na Língua Portuguesa.

As consoantes demandam um pouco mais de trabalho, sobretudo, as denominadas “oclusivas” e “plosivas”. Nesses dois exemplos a diferenciação ocorre por meio do fluxo aéreo, que é bloqueado e modificado pela articulação, havendo com isso um apoio na vogal, que por sua vez dá sustentação ao articulema, proporcionando uma coarticulação. São exemplos desses casos, as letras: K, C, Q, G, T, D, P, B” (JARDINI, 2017).

Uma vez assimiladas todas as vogais, começa-se a apresentar as consoantes, todavia, nesse primeiro momento há apenas o trabalho voltado para as sílabas canônicas, isto é, aquelas que envolvem apenas consoante e vogal (CV), e que por sua vez não trazem dificuldades ortográficas.

Nota-se também que as letras K, W e Y não são ilustradas por meio dos articulemas da Figura 1, essa característica se justifica por essas letras não apresentam palavras dentro da Língua Portuguesa,

com exceção dos nomes próprios, e, portanto, são trabalhadas apenas após a finalização do trabalho com as demais letras do alfabeto.

Diferentemente de outras propostas, como o método fônico, que sugere o trabalho sequencial partindo também das vogais, mas dando ênfase a seguinte sequência: A, E, I, O U, ão, F, J, M, N, V, Z, L, S, R, X, B, C, P, D, T, G, Q, H, K, W, Y, CH, QUA/QUO, CE/CI, NH, GE/GI, LH, R/ R intervocálico/ R em final de sílaba/RR, S/ s intervocálico com som de Z/ SS, L com som de U, N e M em final de sílabas, X, BR/BL, CR/CL, FR/FL, GR/GL, PR/PL, TR/TL, DR, VR e NS (CAPOVILA; CAPOVILLA, 2005); Jardini e Guimarães (2015a, 2015b, 2015c, 2015d, 2015e, 2015f) consideram que após o ensino das vogais, as consoantes deveriam ser trabalhadas segundo a seguinte sucessão: L, P, V, T, M, F, B, N, D, C, R, G, r (fraco), J/GE-GI, S/ CE-CI/ Ç, X/ CH, Z/ ASA, H, CH/ LH/ NH, sendo que posteriormente haveria um trabalho com as sílabas complexas (PLA/ PRA, PRA/ PAR, AM/AN, AN/AM/ AS/ AR, AU/AL, AM/ ão, AZ, e as letras K, W e Y), isso porque, segundo as autoras, essa ordem de apresentação das consoantes tem a intenção de favorecer a compreensão grafofonêmica sem ter confrontos de letras parecidas, o que facilitaria a aprendizagem.

Frente a essas constatações, percebe-se que a metodologia propõe um trabalho sistemático, e, acima de tudo, consciente, por intermédio do qual não só o professor tem conhecimento sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, mas o aluno também, visto que o educando transforma o que conhece, construindo com isso seu próprio conhecimento. Nesse cenário, o aluno teria autoconsciência de seu processo de aprendizagem, algo que contribui para bons resultados (JARDINI, 2017).

A autora também elaborou um quadro informativo, no qual há a descrição dos articulemas retratados por meio de fotos na Figura 1, tornando-o um complemento à compreensão de tal proposta metodológica.

Quadro 1 – Descrição dos articulemas aliados aos fonemas e grafemas

FONEMA (som)	ARTICULEMA (Boquinha)	GRAFEMA (LETRA)*
/a/	Boca bem aberta, mostrando-se os dentes. Sonoro.	A
/e/	Boca entreaberta. Sonoro.	E
/i/	Dentes à mostra, lábios esticados. Sonoro.	I
/o/	Boca entreaberta, lábios arredondados. Sonoro.	O
/u/	Boca semifechada, lábios em bico. Sonoro.	U
/b/	Lábios fechados, som explosivo - vibração, sonoro.	B
/k/	Boca entreaberta, som brusco na garganta - sem vibração, surdo.	CA, CO, CU, QUE, QUI, QUA
/d/	Boca semifechada, a língua toca os dentes superiores – vibração, sonoro.	D
/f/	Dentes superiores tocam o lábio inferior, soltando o ar - sem vibração, surdo.	F
/g/	Boca entreaberta, som brusco na garganta - com vibração, sonoro.	GA, GO, GU, GUE, GUI, GUA
/j/	Lábios em bico, língua elevada - com vibração, sonoro.	J, GE, GI
/l/	Boca aberta, a língua toca atrás dos dentes superiores, sonoro.	L
/m/	Boca fechada, som nasal, sonoro.	M

/n/	Boca aberta, língua atrás dos dentes superiores, som nasal, sonoro.	N
/p/	Boca fechada, som explosivo - sem vibração, surdo.	P
/rr/	Boca entreaberta, garganta raspada, sonoro.	R, ARRA, AR
/r/	Boca entreaberta, língua toca no céu da boca.	ARA
/s/	Dentes à mostra, lábios esticados, sopro contínuo, língua toca os dentes inferiores - sem vibração, surdo.	S, Ç, SS, CE, CI
/t/	Boca semifechada, língua toca atrás dos dentes superiores - sem vibração, surdo.	T
/v/	Dentes superiores tocam o lábio inferior, soltando o ar - com vibração, sonoro.	V
/x/	Lábios em bico, língua elevada - sem vibração, surdo.	X, CH
/z/	Dentes à mostra, lábios esticados, sopro contínuo, língua toca os dentes inferiores - com vibração, sonoro.	Z, ASA

**Na coluna da direita, foram incluídos alguns grafemas em sílabas, para ilustrar a sua presença na irregularidade ortográfica, porém mantendo a regularidade fonoarticulatoria (fonema/articulema), mesmo som, mesma boca. Isso se justifica para a formação das "famílias silábicas" no Método das Boquinhas.*

Fonte: Jardini, 2017, p.103-104.

Nossa intenção ao trazer o quadro com a descrição dos articulemas é proporcionar mais uma forma de auxílio à compreensão sobre a metodologia, e seu consequente desenvolvimento no trabalho com crianças em fase de alfabetização. Observa-se no Quadro 1, uma proposta de trabalho pedagógico diferenciada, tendo em vista que ao se trabalhar com o fonema /k/, por exemplo, inevitavelmente trabalha-se com as sílabas CA, CO, CU, QUE, QUI, QUA, dado que essas sílabas possuem o mesmo ponto de articulação, que seria a boca entreaberta, seguida de um som "brusco" da garganta, sendo que esse som não possui vibração. Já as sílabas CI e CE seriam trabalhadas apenas com o fonema /s/, e em conjunto com a família silábica do S, Ç e SS, visto que possuem o ponto de articulação em comum, que é caracterizado pelos dentes a mostra, lábios esticados, seguido de um sopro, através do qual a língua toca os dentes inferiores, e novamente, é um som surdo, pois não possui vibração.

Como é visível na descrição do Quadro 1, esse método também propõe a diferenciação entre sons surdos e sonoros, uma vez que alguns fonemas possuem o mesmo articulema. Os sons surdos seriam aqueles que não produzem vibração das pregas vocais, enquanto os sons sonoros produzem vibração, são exemplos de fonemas com vibração: A, E, I, O, U, L, V, M, B, N, D, R, G, J, Z, e sem vibração: P, T, F, C, S, Ç, X (JARDINI, 2008a, 2008b; JARDINI, 2017; JARDINI *et al.*, 2017). Visando adequar tais conceitos ao universo infantil, a autora parte do pressuposto de que ao tocar o pescoço com a mão, a criança pode sentir ou não a vibração, salientando com isso o aspecto sinestésico.

Evidentemente, tal proposta causa certo estranhamento, uma vez que se destoa um pouco da forma como frequentemente vem se trabalhando nas escolas. Não obstante, Jardim (2017) e Jardim *et al.* (2017) defendem esse tipo de trabalho, em virtude de que a Língua Portuguesa é considerada semitransparente, pois há uma maior correspondência entre grafema e fonema, com exceções, no caso de algumas letras em que há mais de um grafema para representar um mesmo som.

Isto posto, Jardim (2017) e, Jardim e Souza (2006), salientam que não há um método de alfabetização universal e infalível, preceito que também compartilhamos. Conquanto, como já exposto anteriormente, conhecer diferentes aportes teóricos e possibilidades pedagógicas mostra-se como uma ferramenta imprescindível para a formação e consequente trabalho de todo e qualquer professor alfabetizador.

Diante do constatado até o momento, é perceptível o quanto a consciência fonoarticulatória traz contribuições diretas para com o processo inicial da leitura e escrita, contribuindo inclusive, com o desenvolvimento de aspectos fonológicos necessários para a alfabetização, como constatado por Heinemann e Salgado-Azoni (2012).

Ao discorrer sobre a consciência fonoarticulatória, Santos (2012) considera que esse é um assunto raramente tratado nos cursos de formação de professores, sendo trabalhado apenas no campo da fonoaudiologia e linguística. Coadunamos com tal concepção, visto

que ao se aprofundar sobre o tema, constatou-se a quase inexistência de trabalhos com esse viés desenvolvidos por pedagogos, ou, de forma mais geral, direcionados a área educacional.

Santos (2012, p. 60-61) enfatiza que ao se pensar em consciência fonológica

“[...] faz-se referência à habilidade de distinguir os diferentes pontos de articulação dos segmentos sonoros, isto é, perceber que os sons são modificados de acordo com a posição dos seus articuladores. Consciência fonológica, portanto, é a capacidade de o indivíduo refletir sobre os sons e gestos motores orais. Essa capacidade é importante não somente na produção e na percepção dos sons, mas também na aprendizagem do sistema alfabético de escrita”.

Nesse contexto, a consciência fonológica é parte integrante da consciência fonológica (JARDINI, 2017; SANTOS, 2012), em vista disso, a seguir, pretende-se discorrer sobre a consciência fonológica na alfabetização, assim como suas principais características, estabelecendo uma diferenciação entre consciência fonológica e consciência fonêmica.

Tendo em vista finalizar a discussão estabelecida até então, é importante destacar que ao assumir a metodologia fonológica como objeto de análise desta pesquisa, não se pretende apresentar uma proposta salvacionista, tal como qualificar um determinado método como mais eficiente, defendendo-o como uma forma de superação de qualidade didática em detrimento de propostas anteriores, mas sim, conhecer um assunto até então pouco explorado, sobretudo, em pesquisas acadêmicas da área educacional, buscando com isso, compreender até que ponto tal metodologia pode contribuir verdadeiramente para a alfabetização de nossos alunos, em especial aqueles que apresentam dificuldades relacionadas à leitura e escrita.

2.3 Consciência fonológica

A consciência fonológica é definida por Morais (2012) como a capacidade de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras. Acrescenta-se a isso o afirmado por Moojen *et al.* (2003), Santos e Maluf (2010), e Soares (2016), que a definem como a capacidade de reconhecer que a cadeia sonora da fala é formada por diferentes sons, e que, com isso há inúmeras possibilidades de segmentações.

Segundo Soares (2016) há uma complexidade no chamado construto da consciência fonológica, e suas conseqüentes implicações para a alfabetização, ao se levar em consideração que essa “consciência” é decomposta em diferentes níveis, sendo eles: consciência da palavra ou consciência lexical; a consciência de rimas (semelhanças sonoras no final das palavras) e aliterações (fonemas semelhantes repetidos no início de palavras ao longo de frases); a consciência de sílabas ou consciência silábica. Morais (2012) ainda complementa com alguns aspectos referentes ao processo, como: a identificação de qual palavra é maior de acordo com o número de sílabas; identificação de palavras parecidas, e identificação de palavras dentro de palavras.

Verifica-se na literatura recente um considerável número de estudos que atribuem as dificuldades na alfabetização a falhas na consciência fonológica, memória fonológica, ou habilidades metalinguísticas. Autores nacionais (CAPELLINI, 2012; CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2002; CARDOSO; SILVA; PEREIRA, 2013; ENRICONE; SALLES, 2011; JUSTINO; BARRERA, 2012; SANTO; MALUF, 2010; ZUANETTI; FUKUDA, 2012) e internacionais (CASTLES; COLTHEART, 2004; CUETOS; RODRIGUES; RUANO, 2012; CUNNINGHAM, 2002; DEHAENE *et al.*, 2015; EHRI, 2014; PARRILA; KIRBY; MCQUARRIE, 2004; REED, 2008; RUEDA, 2017; VELLUTINO; SCANLON, 2002) acreditam haver uma relação direta entre consciência fonológica e aquisição da leitura e escrita.

Reiterando tais indícios, Zuanetti e Fukuda (2012), ao desenvolverem uma pesquisa voltada aos aspectos perinatais, cognitivos e sociais, e suas relações com as dificuldades de aprendizagem, constataram que crianças com alterações de consciência fonológica e problemas de memória fonológica possuem mais chances de apresentarem dificuldades relacionadas à escrita, leitura e aritmética. Demonstrando por intermédio dos dados evidenciados, a inter-relação entre consciência fonológica e tarefas escolares, dado que quando a criança não entende que um mesmo som pode pertencer a várias palavras, e que esse som por sua vez pode ser utilizado em palavras com significados diferentes, há um comprometimento da linguagem escrita.

À vista disso, alguns autores (CARDOSO; SILVA; PEREIRA, 2013; HEIMANN; SALGADO-AZONI, 2012; SANTOS; MALUF, 2010) apontam a importância da consciência fonológica para o processo de alfabetização, considerando que a consciência fonológica é essencialmente um dos aspectos que possibilitam a aprendizagem formal da escrita, e que tal consciência se desenvolve em paralelo com o com práticas de leitura e escrita, conforme evidenciado por Justino e Barrera (2012), que afirmam que a escrita alfabética tem como princípio básico a utilização de grafemas para representar as menores unidades da fala, os fonemas.

De acordo com Bertelson (1989), Cardoso-Martins (2006), Ehri (2014) e Jardini *et al.* (2016) o desenvolvimento da consciência fonológica depende estritamente da instrução escolar, e sua importância reside no fato de que a criança só conseguirá estabelecer a relação grafofonêmica se tiver desenvolvido a consciência fonológica, o que implica em seu processo de alfabetização.

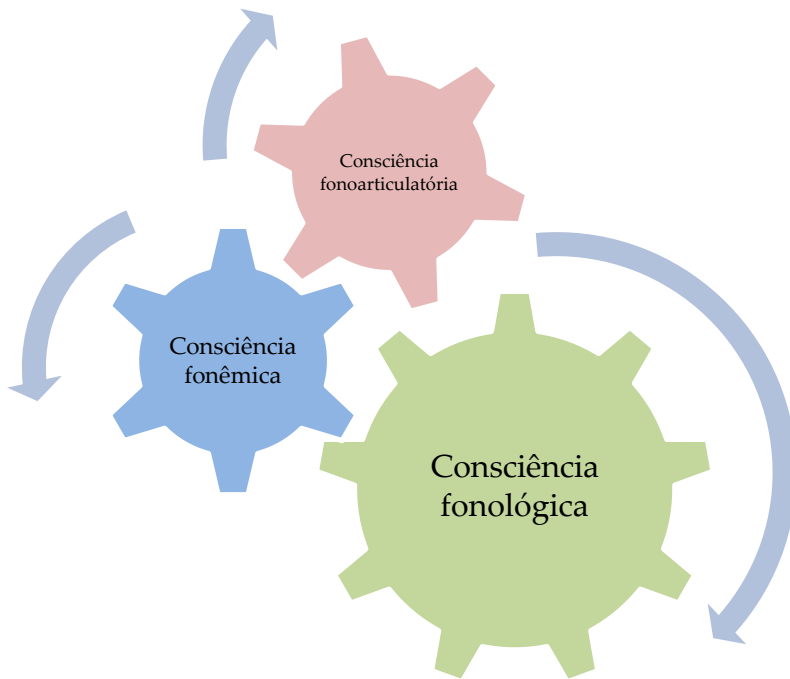
Contudo o desenvolvimento de tal consciência deve ser promovido em um quadro amplo, com atividades que envolvem reflexão sobre as palavras, assim como suas partes escritas e orais, levando-se em consideração que as oportunidades propiciadas aos alunos são fundamentais para que desenvolvam habilidades relacionadas a consciência fonológica (MORAIS, 2012).

Em relação à consciência fonêmica, para Soares (2016), ela é uma das dimensões da consciência fonológica, desse modo, deve haver uma clara distinção entre ambas, visando o não reducionismo de determinados aspectos inerentes a cada uma delas. A consciência fonêmica apresenta algumas singularidades em detrimento da consciência fonológica, posto que a criança começa a adquirir habilidades condizentes com essa consciência quando vai se tornando sensível a etapa de “fonetização da escrita”, o que sinaliza a passagem da consciência da sílaba, que seria uma habilidade fonológica, para a identificação do fonema.

Dessa maneira, torna-se perceptível que diferentemente da consciência fonológica que parte da oralidade, a consciência fonêmica parte da escrita, uma vez que o aluno começa a identificar a sequência de sons presentes dentro de palavras em suas unidades mínimas, os fonemas. Soares (2016) considera que a sensibilidade da criança para identificar fonemas é um pouco mais complexa do que a sensibilidade fonológica de reconhecer sílabas, dividindo-as em seus segmentos. Isso acontece em virtude de que os fonemas são abstratos e dificilmente pronunciáveis de forma isolada. Logo, a consciência fonêmica na maioria dos casos não se desenvolve de maneira espontânea, exigindo processos de ensino.

Por intermédio do constatado, nota-se uma relação de interdependência, tal como observado na Figura 2, na qual, tanto a consciência fonoarticulatória, como a consciência fonêmica, integra e trabalha em conjunto com a consciência fonológica, possibilitando com isso um processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita, efetivo e coerente.

Figura 2 – Relações entre consciência fonológica, consciência fonêmica e consciência fonoarticulatória



Fonte: Dados de Pesquisa – Elaborada pela autora.

Não obstante, tendo em vista a finalização desta subseção, parte-se da inferência que consciência fonológica, consciência fonêmica e consciência fonoarticulatória são ideias entremeadas, que estabelecem relações de interação, bem como influência bilateral, e por sua vez, são imprescindíveis ao processo de alfabetização.

3. PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA: ESTUDO DAS PUBLICAÇÕES SOBRE A METODOLOGIA FONOARTICULATÓRIA E/OU FONOVISUOARTICULATÓRIA

O levantamento bibliográfico proposto nesta seção, objetiva sintetizar as pesquisas acadêmicas e científicas produzidas em âmbito nacional sobre o tema metodologia fonoarticulatória e/ou fonovisuoarticulatória no contexto da alfabetização. Inicialmente serão apresentadas as bases de dados e bibliotecas virtuais utilizadas, bem como, haverá uma síntese dos respectivos índices quantitativos em relação aos trabalhos selecionados. A seguir, será realizada uma breve discussão qualitativa sobre os trabalhos que efetivamente se encaixam na temática, enfatizando os seguintes aspectos: ano de publicação, objetivos, sujeitos participantes, instrumentos, local da pesquisa, coleta de dados, análise de dados, e principais resultados. .

O intuito desta seção não é trazer um detalhamento extensivo sobre a produção da área, mas sim evidenciar alguns aspectos importantes nesse âmbito, partindo do pressuposto de que o conhecimento científico produzido/construído até o momento é primordial para se avançar em discussões que envolvem a temática sobre alfabetização. Considera-se também que a produção expressa nesses veículos de informação contribui diretamente para o enriquecimento e aperfeiçoamento de propostas sobre o assunto no âmbito educacional, e em contrapartida, demonstram um panorama geral sobre a produção no Brasil, enfatizando aspectos teóricos conceituais mais pesquisados, e as possíveis lacunas nas discussões já estabelecidas.

As bases de dados utilizadas para o levantamento bibliográfico foram: Scientific Electronic Library Online (SciELO), Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade de São Paulo, e

Sistema de Bibliotecas da Universidade Estadual de Campinas. Por conseguinte, os trabalhos encontrados em um primeiro momento, incluíram artigos, dissertação e tese.

O recorte temporal estabelecido envolveu os anos de 2000 a 2018, intentando selecionar trabalhos condizentes com os últimos dezoito anos, que como retratado anteriormente, foi cenário de algumas mudanças de ordem conceitual, política e social no concernente à alfabetização. As palavras-chave utilizadas para a pesquisa foram: fonoarticulatório, fonovisuoarticulatório, método das boquinhas. Optou-se pela utilização dessas palavras-chave, por se considerar que seria possível realizar um levantamento geral sobre as pesquisas que abordam a questão fonoarticulatória, devido à dificuldade em encontrar trabalhos direcionados exclusivamente para a metodologia supracitada.

A partir do levantamento bibliográfico, encontrou-se um total de onze trabalhos acadêmico-científicos sobre o tema pesquisado, sendo nove artigos, uma dissertação de mestrado e uma tese de doutorado. Dentre esses trabalhos, quatro pesquisas foram excluídas, são, pois, uma dissertação (GOMES, 2004), pela impossibilidade de leitura do material, posto que o arquivo completo não estava disponível na base de dados online, tal como uma tese de doutorado e dois artigos. A tese era direcionada ao aprimoramento da coordenação fonoarticulatória, por meio de jogos computacionais, envolvendo crianças e adolescentes com deficiência auditiva. Para tanto, o foco recaiu no desenvolvimento do jogo, a partir de aplicações de modelos matemáticos, e a ênfase foi na realização dos sons por parte do usuário do jogo, com pouco esforço articulatório (ARAÚJO, 2000).

Enquanto que, um artigo envolveu a utilização clínica do método fonovisuoarticulatório em um paciente pós-AVC, por meio de terapia fonoaudiológica (PEREIRA; COSTA-FERREIRA; CARDOSO, 2017), e o outro artigo, discorreu sobre os distúrbios fonoarticulatórios na síndrome de Down, baseando-se em um estudo da literatura sobre o tema produzida nos últimos 50 anos (BARATA; BRANCO, 2010). Logo, os três últimos trabalhos citados

(ARAÚJO, 2000; BARATA; BRANCO, 2010; PEREIRA; COSTA-FERREIRA; CARDOSO, 2017), não se encaixaram na discussão proposta nesta seção, dado que abordavam aspectos essencialmente de ordem médica, ou pouco relacionados com a área educacional. Diante disso, sete trabalhos irão efetivamente compor nossa amostra.

3.1 Análise quantitativa do levantamento bibliográfico

A discussão sob o viés quantitativo, proposta nesta subseção, objetiva enfatizar aspectos direcionados aos dados gerais das pesquisas, tal como indicação das bases de dados em que cada uma foi encontrada, destacando e comparando alguns aspectos específicos, dentre eles: anos em que houve maior quantidade de publicações, instituições de ensino superior nas quais os autores eram vinculados, revistas em que os textos foram publicados e sua avaliação segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), abordagem das pesquisas, tema principal, dentre outras características que serão elencadas nos quadros abaixo.

No Quadro 2, há uma descrição dos dados gerais sobre cada pesquisa que compôs a amostra. Houve a utilização apenas do sobrenome dos autores dos textos, assim como o destaque ao ano de publicação, vinculação dos autores segundo instituição acadêmica, revistas em que as pesquisas foram publicadas, e o tema central abordado em cada estudo.

Quadro 2 – Dados gerais sobre as pesquisas do levantamento bibliográfico

Autores	Ano	Instituições acadêmicas	Revistas	Tema
Jardini e Souza	2006	---	Pró-fono Revista de Atualização Científica (Qualis – Capes: B3/ área: educação)	Método fonoarticulatório
Vidor-Souza, Mota e Santos	2011a	Universidade Federal de Santa Maria	Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia (Qualis – Capes: B5/ área: ensino)	Consciência fonoarticulatória
Jardini e Ruiz	2011	---	Revista Psicopedagogia (Qualis – Capes: B2/ área: educação)	Método fonoarticulatório
Vidor-Souza, Mota e Santos	2011b	Universidade Federal de Santa Maria	Revista CEFAC (Qualis – Capes: B1/ área: educação)	Consciência fonoarticulatória
Heinemann e Salgado-Azoni	2012	Universidade Estadual de Campinas	Revista Psicopedagogia (Qualis – Capes: B2/ área: educação)	Método fonoarticulatório
Jardini, Blanco, Paula e Ruiz	2016	---	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação (Qualis – Capes: A2/ área: educação)	Método fonoarticulatório
Jardini	2018	--	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	Método fonoarticulatório

			(Qualis – Capes: A2/ área: educação)	
--	--	--	--	--

Fonte: Dados de Pesquisa – Elaborado pela autora.

Em relação aos autores, verifica-se que as publicações concentram-se no trabalho desenvolvido por grupos específicos, como é o caso de Vidor-Souza, Mota e Santos (2011a, 2011b) que apresentaram duas publicações sobre o tema. A autora Jardini também está presente em quatro trabalhos, ou seja, 57,14% das pesquisas analisadas, assim como Ruiz, que esteve presente em dois, dos quatro trabalhos desenvolvidos por Jardini e demais colaboradores. Esse dado nos direciona para a questão de que o tema ainda é pouco explorado, restringindo-se a determinadas equipes de pesquisa. Também há de se destacar que Jardini é a autora proponente da Metodologia de Boquinhas e atua na formação de professores em exercício.

No concernente ao ano de publicação, a pesquisa mais antiga remete ao ano de 2006, enquanto a mais atual é referente ao ano de 2018, havendo uma significativa quantidade de publicações em 2011. Logo, torna-se evidente que o estudo direcionado ao assunto é recente no contexto brasileiro. Sobre as instituições acadêmicas, quatro trabalhos não são vinculados a nenhuma instituição, enquanto dois outros trabalhos foram desenvolvidos na Universidade Federal de Santa Maria, e apenas um pertence à Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

No tocante às revistas em que os artigos foram publicados, houve uma grande diversidade, sendo que duas publicações dizem respeito à Revista de Psicopedagogia, assim como dois estudos foram publicados em uma revista direcionada ao público da área educacional (Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação). E por fim, em relação ao tema principal abordado pelos textos, cinco estudos (71,42%) foram especificamente direcionados ao método fonoarticulatório, enquanto dois estudos (28,57%) direcionaram-se para a consciência fonoarticulatória.

Ainda no referente às revistas, de acordo com a avaliação Qualis segundo a CAPES, cinco revistas são pertencentes à área da educação, sendo que apenas uma é avaliada como A2, enquanto as demais dizem respeito a B1, B2 e B3. Ademais, a única revista referente à avaliação na área de ensino, é classificada como B5, a menor pontuação dentre as demais.

No Quadro 3, houve a caracterização de cada pesquisa, baseada na abordagem metodológica, número de participantes, tipo de participantes, e instrumentos mais utilizados.

Quadro 3 – Caracterização das pesquisas do levantamento bibliográfico

Autores	Abordagem	Número da amostra	Tipo de participantes	Instrumentos
Jardini e Souza	Intervenção	30	Alunos do Ensino Fundamental	Questionário
Vidor-Souza, Mota e Santos	Diagnóstica	90	Alunos da Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental	Instrumento de Investigação da Consciência Fonoarticulatória
Jardini e Ruiz	Diagnóstica	1678 (10 multiplicadores e 1668 educadores)	Multiplicadores dos cursos e educadores	Questionário
Vidor-Souza, Mota e Santos	Diagnóstica	60	Alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental	Instrumento de Investigação da Consciência Fonoarticulatória

Heinemann e Salgado-Azoni	Intervenção	11	Alunos do 1º ano do Ensino Fundamental	Prova de Consciência Fonológica; Teste de repetição de não-palavras; Prova ditado; Teste de nomeação rápida de figuras e dígitos
Jardini, Blanco, Paula e Ruiz	Intervenção	9	Alunos da Educação de Jovens e Adultos	Questionário
Jardini	Conceitual	---	---	---

Fonte: Dados de Pesquisa – Elaborado pela autora.

Foi constatado que três pesquisas envolveram a abordagem diagnóstica, isto é, realizaram apenas um levantamento de determinados dados dentro de um grupo estabelecido, e três pesquisas envolveram propostas de intervenção, que por sua vez diz respeito a atividades pedagógicas direcionadas aos alunos participantes. Apenas um trabalho trouxe somente aspectos conceituais sobre o tema, não tendo realizado nem diagnóstico nem intervenção.

No concernente ao número da amostra de cada pesquisa envolvida, notou-se que duas pesquisas envolveram pequenos grupos entre 9 e 11 alunos, três pesquisas envolveram grupos mais numerosos havendo de 30 a 90 participantes, e apenas uma pesquisa envolveu uma grande amostra populacional, totalizando 1678 participantes. Por meio desses dados, é perceptível que as

pesquisas direcionadas a proposta de intervenções apresentaram números menores de participantes. Acreditamos que isso pode articular-se ao fato de que pesquisas dessa natureza envolvem um maior direcionamento, e dedicação singular a cada sujeito, uma vez que implicam na observação e intervenção direta com os participantes por certo período de tempo, o que inviabiliza o trabalho com um número maior de pessoas.

Os tipos de participantes mais decorrentes nas pesquisas analisadas foram os estudantes do Ensino Fundamental I, totalizando quatro das sete pesquisas. Contudo, esses grupos tiveram diferentes características, sendo que em dois deles além dos alunos do Ensino Fundamental, também participaram alunos da Educação Infantil. Diante disso, de forma geral, a maioria desses estudos concentram-se no final da Educação Infantil e início do Ensino Fundamental, em especial o 1º ano. Logo, é evidente a falta de investigações em que o foco recai sobre o 2º ou 3º ano, fase em que os alunos estão em processo de consolidação da leitura e escrita, ou até mesmo os anos finais do Ensino Fundamental I, como o 4º e 5º ano.

Os instrumentos mais utilizados foram os questionários (três artigos), seguido do instrumento de Avaliação da Consciência Fonoarticulatória (dois artigos). Ademais, a característica interessante nessa categoria é que os três trabalhos que envolvem a utilização de questionário pertencem aos mesmos autores, variando apenas em número, ou seja, a autora Jardini está presente em todos, enquanto Ruiz está em dois trabalhos, e nos demais há outros autores que desenvolvem o trabalho em conjunto. O mesmo acontece com os dois trabalhos que utilizam o instrumento de Avaliação da Consciência Fonoarticulatória que por sua vez envolve as mesmas autoras. Apenas um estudo fez a utilização de vários instrumentos, utilizando-os em pré e pós-teste.

O Quadro 4 traz os dados referentes às bases de dados e bibliotecas virtuais em que os trabalhos foram encontrados, assim como a modalidade dos trabalhos e área do conhecimento.

Quadro 4 – Base de dados e/ou bibliotecas virtuais

Autores – ano	Base de dados/ bibliotecas virtuais	Modalidade de trabalho	Área
Jardini e Souza (2006)	Scientific Electronic Library Online	Artigo	Fonoaudiologia /Educação
Vidor-Souza, Mota e Santos (2011a)	Scientific Electronic Library Online	Artigo	Fonoaudiologia
Vidor-Souza, Mota e Santos (2011b)	Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade de São Paulo	Artigo	Fonoaudiologia
Jardini, Blanco, Paula e Ruiz (2016)	Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade de São Paulo	Artigo	Educação
Jardini (2018)	Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade de São Paulo	Artigo	Educação
Jardini e Ruiz (2011)	Sistema de Bibliotecas da Unicamp	Artigo	Educação
Heinemann e Salgado-Azoni (2012)	Sistema de Bibliotecas da Unicamp	Artigo	Educação

Fonte: Dados de Pesquisa – Elaborado pela autora.

De forma a sintetizar os dados, todas as pesquisas analisadas dizem respeito a artigos científicos. Dentre os sete trabalhos, dois foram encontrados no Scielo, três no Sistema Integrado de Bibliotecas

da Universidade de São Paulo, e dois Sistema de Bibliotecas da Unicamp, fato que nos remete a uma distribuição homogênea.

No tocante à área do conhecimento dos artigos, quatro relacionam-se diretamente a área da educação, dado que a maioria apresenta propostas de intervenções com atividades pedagógicas, em alguns casos tendo como contexto a escola. Dois dizem respeito à área da fonoaudiologia, posto que enfatizam aspectos bem específicos em relação à fala e percepção auditiva, e apenas um trabalho foi categorizado como pertencente a área da educação e fonoaudiologia, uma vez que retratou a pesquisa desenvolvida por uma fonoaudióloga e uma pedagoga, abordando, portanto, aspectos pedagógicos e fonoaudiológicos.

Mediante o exposto, pode-se afirmar que as produções que envolvem a temática relacionada à metodologia fonoarticulatória e/ou fonovisuoarticulatória representam um número extremamente baixo de artigos publicados, constatando-se também, entre as bases de dados e bibliotecas virtuais utilizadas, a inexistência de estudos de caráter mais extenso, como dissertações e teses.

O período em que as publicações se concentram mostrou-se restrito, posto que a primeira produção data o ano de 2006, e a última o ano de 2018, o que nos direciona para o fato de que o tema tornou-se objeto de estudo recentemente, tendo maior ênfase nos últimos doze anos.

Dentre as pesquisas, mais da metade (71 %) abordam o método em si, embora nem sempre estejam diretamente articuladas a área da educação, bem como a questão específica do ensino da leitura e escrita. Os estudos em que a abordagem é baseada na proposta de intervenções, vão todos no mesmo sentido, que refere-se ao trabalho voltado a grupos de crianças e adultos que apresentam dificuldades referente a apropriação de sistema de escrita alfabética-ortográfica, e por algum motivo não conseguiram acompanhar o desenvolvimento da turma regular. Assim sendo, partimos do pressuposto de que seria extremamente interessante estudos voltados para turmas completas, não se restringindo somente aos alunos que apresentam alguma dificuldade.

Ainda nesse sentido, a maioria dos estudos tem como foco grupos específicos, em especial no início da alfabetização, demonstrando a inexistência de pesquisas envolvendo o final do período destinado ao processo de aprendizagem inicial da leitura e escrita (2º ou 3º ano), e até mesmo aos anos finais do Ensino Fundamental I.

Há também a tendência de parcerias entre grupos de autores específicos, e que nem sempre estão vinculados a uma instituição acadêmica, como é o caso de 57% dos estudos analisados. A baixa quantidade de publicações, tal como a questão de que quase em sua totalidade os artigos existentes dizem respeito aos mesmos grupos, sinalizam dois aspectos principais. Ao mesmo tempo em que apontam para a continuidade de estudos em desenvolvimento, indicam também a limitação quanto à análise da utilização da metodologia, ou dos aspectos que envolvem a consciência fonológica articulada ao gesto fonoarticulatório.

Conquanto, o número limitado de pesquisas sobre o tema aponta para uma lacuna na produção acadêmico-científica em relação a estudos no âmbito da educação que abordem a alfabetização pautada nos pressupostos fonoarticulatórios, tal como a necessidade de maiores investigações na área, com diferentes amostras populacionais, que possam a vir contribuir para com reflexões da metodologia como possibilidade para práticas pedagógicas, bem como para a formação de professores alfabetizadores.

Outrossim, a seguir, pretende-se realizar uma análise qualitativa dos trabalhos utilizados, intentando identificar a diversidade das produções científicas sobre o tema, bem como observar aspectos metodológicos sobre cada produção analisada.

3.2 Análise qualitativa do levantamento bibliográfico

Nesta subseção, haverá a exposição das diferentes pesquisas analisadas, que por sua vez possuem fundamentações teórico-metodológicas, que ora se aproximam, ora se distanciam, e

abordam o viés fonarticulatório sob diferentes perspectivas de análise. Os estudos encontrados serão apresentados de acordo com o ano de publicação em ordem crescente.

Jardini e Souza (2006) desenvolveram um estudo com trinta crianças, entre 7 e 10 anos de idade, em fase de aquisição da língua escrita, e com diagnósticos variados, envolvendo dislexia, transtorno de déficit de atenção com hiperatividade (TDHA), atraso cognitivo leve, limítrofes e psicoses infantis. A pesquisa objetivou alfabetizar e/ou reabilitar crianças que apresentavam distúrbios na leitura e escrita, por intermédio do “método das boquinhãs”, também definido como método fonovisuoarticulatório.

Todas as crianças participantes apresentavam atrasos em relação à leitura e escrita. Os critérios para inclusão consistiram em dificuldade em acompanhar a turma em sala regular por mais de cinco meses, ou repetência; houve também uma avaliação inicial feita pela psicopedagoga e fonoaudióloga, confirmando o nível de dificuldades das crianças escolhidas. De forma mais específica, dentre as crianças, 10 eram deficientes mentais leves ou limítrofes, 14 eram disléxicos, 8 possuíam transtornos do TDHA, e 3 possuíam psicoses infantis. Houve também casos em que o aluno apresentava dislexia e TDHA.

Após avaliação inicial, os estudantes foram separados em três grupos, de acordo com seu nível da leitura e escrita. Para tanto as autoras se basearam nas hipóteses de escrita formuladas por Ferreira e Teberosky (1999). No nível I, que correspondia ao estágio pré-silábico ou silábico inicial, os estudantes não reconheciam vogais. No nível II, que equivalia ao estágio silábico final e silábico-alfabético, os alunos possuíam um nível rudimentar de leitura, e no nível III, que seria o estágio alfabético, os estudantes demonstravam graves trocas de letras, e dificuldade em compreensão de texto.

A pesquisa foi desenvolvida em uma instituição particular de reabilitação de distúrbios de aprendizagem, em uma cidade no interior do Estado de São Paulo. Houve também colaboração dos

pais e dos professores dos alunos, que eram tanto de escolas particulares como públicas.

A coleta de dados baseou-se na abordagem terapêutica, adotando o método fonovisuoarticulatório durante as intervenções que ocorriam em duas sessões semanais com duração de 60 minutos cada, desenvolvida tanto pela psicopedagoga, como pela fonoaudióloga. Além disso, também usou-se de um questionário múltipla escolha, direcionado aos pais e professores, através do qual houve uma avaliação de diferentes perspectivas sobre o processo de aprendizagem das crianças, nos quais as crianças eram tidas como incapaz frente à determinada tarefa, intermediária e capaz. Esses questionários foram respondidos no início do tratamento, com 3 meses de intervenções, e após 6 meses de intervenções. As autoras intentaram por meio disso avaliar leitura, interpretação de textos, atenção, concentração, dentre outros aspectos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem.

Jardini e Souza (2006) reiteram que no contexto brasileiro ainda há inúmeras crianças que permanecem nas salas de aula, e mesmo assim não são completamente alfabetizadas, ocasionando uma exclusão dentro do próprio contexto escolar. Diante desse panorama, afirmam a importância de um trabalho em parceria, tanto de pedagogos, como psicopedagogos e fonoaudiólogos, objetivando, proporcionar uma real aprendizagem aos alunos que apresentam dificuldade em sua escolarização, e conseqüentemente têm sua autoestima e credibilidade abaladas.

Para além disso, enfatiza-se que as intervenções propostas aos alunos não foram baseadas em uma técnica mecanicista, fazendo com que o processo de alfabetização se tornasse algo sem sentido e descontextualizado. Mas sim, em práticas em que havia a compreensão e reflexão da linguagem e seus significados, de forma a unir fonema, grafema e articulema.

Os resultados apontam para a importância da estimulação da consciência fonológica no processo de aprendizagem da leitura e escrita, ademais, entre os alunos participantes, houve significativa evolução em todos os níveis avaliados pelos pais e professores,

demonstrando que após 6 meses de intervenções os alunos se mostraram capazes em cada item avaliado. Esses dados, para Jardim e Souza (2006), comprovam que o “método das boquinhas” tem demonstrado resultados positivos quando utilizados no trabalho direcionado ao processo de aquisição e reabilitação da leitura e escrita.

O trabalho desenvolvido por Vidor-Souza, Mota e Santos (2011a), investigou a consciência fonoarticulatória de crianças sem alterações no desenvolvimento fonológico, de acordo com o gênero, idade e escolaridade, analisando o desempenho dos estudantes em tarefas de percepção e produção da fala. O estudo foi desenvolvido em quatro instituições, dentre as quais, duas eram escolas públicas, uma escola filantrópica, e o último era um serviço de atendimento fonoaudiológico.

Participaram da coleta de dados noventa crianças com idades entre 5 e 7 anos, pertencentes à Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental, para tanto as crianças passaram por triagem fonoaudiológica, na qual houve a investigação de aspectos relacionados a audição, órgãos fonoarticulatórios, fala e linguagem, sendo que permaneceram na pesquisa somente aquelas que não apresentaram nenhuma alteração de ordem neurológica, cognitiva, psicológica ou emocional.

O instrumento utilizado foi a Investigação da Consciência Fonoarticulatória (IFCA), de Santos, Vieira e Vidor-Souza. Esse instrumento, de acordo com as autoras, objetivava avaliar a capacidade dos sujeitos participantes de refletir sobre os movimentos que os lábios, língua, dentes e palato, faziam ao produzir sons. Além disso, o instrumento buscou também pesquisar as habilidades de consciência fonoarticulatória, utilizando para isso fotografias reais de bocas produzindo gestos articulatórios de determinados sons, como por exemplo: P, B, M, F, V, L, S, Z, K e G. Ao total, foram propostas cinco tarefas, sendo três tarefas destinadas a identificação do gesto fonoarticulatório frente a diferentes estímulos, como a identificação de imagens fonoarticulatórias a partir de um som produzido, e a partir de palavras, e, identificação de palavras a partir do gesto

fonoarticulatório. As outras duas tarefas eram direcionadas a produção de som a partir de imagem fonoarticulatória, e produção de palavra partindo do gesto fonoarticulatório.

A análise dos dados foi feita por meio de estatísticas descritivas das variáveis contínuas, através das quais evidenciou-se que, as meninas apresentaram um desempenho superior em consciência fonoarticulatória quando comparadas aos meninos que compuseram o grupo participante, assim como, os estudantes do Ensino Fundamental demonstraram melhor desempenho quando comparado aos estudantes da Educação Infantil. Esse dado, para as autoras, corrobora com outros estudos que afirmam que a consciência fonoarticulatória é uma habilidade que se aprimora com o avanço da idade dos alunos. Constatou-se também que há uma correlação entre os resultados obtidos em tarefas de percepção do gesto fonoarticulatório, e tarefas de produção do gesto fonoarticulatório, na medida em que, quanto maior o escore em tarefas de percepção do gesto, maior o escore, também, em tarefas de produção do gesto.

Essa pesquisa, apesar de abordar a consciência fonoarticulatória, elemento integrante da metodologia que está sendo nosso objeto de estudo, sintetiza os dados encontrados por intermédio de uma visão fonoaudiológica, se atendo principalmente na relação entre a percepção e a produção do gesto fonoarticulatório, isto é, a percepção visual e a produção da fala, não havendo com isso, nenhuma articulação direta com aspectos educacionais, embora aborde conceitos que podem influenciar no processo de aprendizagem da leitura e escrita.

Vidor-Souza, Mota e Santos (2011b) desenvolveram um trabalho voltado para a consciência fonoarticulatória em crianças com desvio fonológico. Nesse contexto, buscaram verificar as habilidades no concernente a consciência fonológica de crianças com desvio fonológico, para a partir disso realizar uma comparação com as habilidades em consciência fonológica de crianças sem desvio fonológico. Segundo as autoras, os desvios fonológicos são

caracterizados por dificuldades específicas da linguagem, que se manifestam por padrões incorretos na produção da fala.

Participaram do estudo 60 crianças de ambos os sexos, divididas igualmente em dois grupos: grupo estudo com 30 crianças com desvio fonológico, e grupo controle com 30 crianças com desenvolvimento fonológico normal. Os participantes pertenciam a quatro instituições distintas, sendo duas escolas públicas, uma filantrópica, e o serviço de atendimento fonoaudiológico de uma universidade.

Inicialmente, foi realizada uma triagem fonoaudiológica com as crianças envolvidas, composta por triagem auditiva, avaliação dos órgãos fonoarticulatórios, avaliação de linguagem compreensiva e expressiva oral, e avaliação dos sistemas fonético e fonológico. Os critérios de inclusão diziam respeito aos sujeitos terem idade entre cinco e sete anos onze meses e vinte e nove dias, e não participar de terapia fonoaudiológica.

O instrumento utilizado na coleta de dados foi “o Instrumento de Investigação da Consciência Fonoarticulatória” de Santos, Vieira e Vidor-Souza. Esse instrumento é composto por cinco tarefas distintas, que avaliam diferentes habilidades em consciência fonoarticulatória. A tarefa 1, envolvia a identificação do gesto fonoarticulatório por meio do som. A tarefa 2, consistia na produção de um som tendo como ponto de partida um gesto fonoarticulatório. A tarefa 3, envolvia a identificação do gesto fonoarticulatório a partir de palavras, enquanto a tarefa 4, consistia na identificação da palavra a partir do gesto fonoarticulatório. E a última tarefa, baseou-se na produção de uma palavra a partir de um gesto fonoarticulatório.

A análise de dados foi realizada de forma descritiva, por intermédio de tabelas de frequência e estatísticas descritivas. Houve também a análise comparativa do percentual de acertos, e pontuação nas tarefas do instrumento utilizado, através do teste de Mann-Whitney. Os resultados apontam para uma diferença significativa entre grupo estudo e grupo controle nas tarefas de

consciência fonoarticulatória, sendo que o grupo controle apresentou melhor desempenho.

As autoras constataram que crianças com desvio fonológico apresentaram maior dificuldade nas tarefas que exigiam habilidades relacionadas à consciência fonoarticulatória, quando comparadas com as crianças com desenvolvimento fonológico normal. Nesse sentido, ainda afirmam que o apoio na fonoarticulação é extremamente importante para o processo de aquisição, bem como desenvolvimento dos sons da fala, algo que está ligado também ao aprendizado da língua escrita.

Para além disso, reforça-se o fato de que a consciência fonoarticulatória é uma parte elementar da consciência fonológica, e que aliado a isso, está a questão de que as crianças demonstram mais facilidade para perceber que palavras são formadas por fonemas quando se apoiam no gesto articulatório, portanto, esse apoio é um facilitador para os estudantes associarem os fonemas com as respectivas representações gráficas.

Esse estudo (VIDOR-SOUZA; MOTA; SANTOS, 2011b) assemelha-se muito ao trabalho discutido anteriormente (VIDOR-SOUZA; MOTA; SANTOS, 2011a), publicado pelas mesmas autoras, no mesmo ano, contudo, enfatizando um viés diferente de análise sobre a consciência fonoarticulatória. Enquanto um aborda a questão da relação entre percepção e a produção do gesto fonoarticulatório, o outro envolve o desenvolvimento da consciência fonoarticulatória em um grupo de crianças com desvio fonológico. Apesar disso, os resultados corroboram, na medida em que atestam a importância da consciência fonoarticulatória tanto para aspectos direcionados a fala em si, como para o processo de aquisição da língua escrita.

A pesquisa desenvolvida por Jardini e Ruiz (2011) teve como objetivo avaliar os cursos e os multiplicadores do “Método das Boquinhas”, tal como a metodologia especificamente. Para que isso fosse possível o estudo baseou-se na análise quantitativa, na qual o instrumento foi um questionário de múltipla escolha composto por dez questões com quatro alternativas cada.

Os sujeitos participantes foram 10 multiplicadores, que por sua vez ministraram 37 cursos para um número de 1668 educadores, em 13 cidades pertencentes aos Estados do Paraná e Rio Grande do Sul, no decorrer do ano de 2010. A carga horária dos cursos envolveu diferentes configurações, sendo elas: um dia de atividade de no máximo 8 horas, ou vários dias não consecutivos, totalizando 40 horas.

Por meio dos questionários respondidos individualmente por cada participante, os dados foram devidamente tabulados e analisados baseando-se em dois aspectos, que envolvem a atuação/capacitação do multiplicador, e a utilização/eficiência do método em questão. Em relação ao primeiro aspecto abordado, que diz respeito aos multiplicadores do método, os participantes do curso indicaram para resultados positivos quanto à forma de trabalho, atuação do multiplicador com os alunos e domínio do conteúdo abordado. No concernente ao segundo aspecto, que refere-se ao método em si, houve forte aceitação por parte dos docentes em relação à metodologia apresentada, além disso, mais da metade dos participantes consideraram que a recepção de seus alunos frente ao método se daria de forma prazerosa, algo que as autoras indicam estar intimamente relacionado com a aprendizagem lúdica dos alunos em fase de alfabetização. A maioria dos entrevistados afirmou que a metodologia pode ser utilizada em sala de aula com todos os alunos, embora com ênfase nos que apresentam alguma dificuldade.

A partir disso, Jardini e Ruiz (2011) destacam que o trabalho proposto pela metodologia deve ser integrado aos recursos e conteúdos já utilizados em sala de aula, não desconsiderando, dessa forma, toda a bagagem anterior para substituir por algo “novo”. Nesse sentido, os professores apontaram também para a necessidade de formação continuada, bem como a importância do contato com a metodologia durante a formação inicial, dado que isso poderia contribuir para com o trabalho desenvolvido em sala de aula.

Ademais, as autoras afirmam que por meio dos dados obtidos torna-se perceptível a necessidade de uma articulação entre

fonoaudiologia e pedagogia, visando o desenvolvimento de um trabalho eficiente, que por sua vez, acarrete o melhor desempenho tanto dos alunos como dos professores, principalmente, se pensarmos nos alunos com dificuldades no processo de aquisição da leitura e escrita.

Heinemann e Salgado-Azoni (2012) desenvolveram uma pesquisa voltada ao público do Ensino Fundamental, na qual o objetivo era verificar a eficácia da intervenção psicopedagógica baseada nos pressupostos do “método das boquinhas” em crianças com dificuldade de aprendizagem devidamente matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental I. Para tanto, foi analisado o desempenho dos estudantes com dificuldade de aprendizagem e sem dificuldade de aprendizagem no concernente ao processo de alfabetização, tal como a verificação dos resultados evidenciados por meio de avaliação de pré e pós-teste das crianças submetidas e não submetidas ao programa de intervenção.

Os participantes foram 11 crianças do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal da cidade de Campinas – SP. A faixa etária era de 6 a 7 anos de idade, e as crianças eram de ambos os sexos. Os alunos com e sem dificuldade de aprendizagem foram selecionadas previamente a partir do encaminhamento da professora efetiva da turma, a qual desenvolvia um trabalho baseado na metodologia silábica.

Os estudantes foram divididos em três grupos, denominados como Grupo experimental I (GE1), Grupo experimental II (GE 2) e Grupo controle (GC). O GE1 envolveu 3 crianças com dificuldade de aprendizagem que foram submetidas a intervenção psicopedagógica com o enfoque fonovisuoarticulatório; o GE2 envolveu 3 crianças com dificuldade de aprendizagem que não foram submetidas a intervenção fonovisuoarticulatória; e o GC envolveu 5 crianças sem dificuldades de aprendizagem, que não foram submetidas a intervenção.

A pesquisa foi dividida em pré e pós-testagem, e programa de intervenção. O pré e pós-teste envolveu os mesmos instrumentos, sendo eles: Prova de consciência fonológica (CAPOVILLA;

CAPOVILLA, 2007); Teste de repetição de não-palavras (KESSLER, 1997); Prova de ditado (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2007); Teste de nomeação rápida de figuras e dígitos (CAPELLINI; SMYTHE, 2008).

O programa de intervenção foi baseado na metodologia multissensorial, também denominada como fonovisuoarticulatória e/ou “método das boquinhos”. As intervenções envolveram 12 sessões de 60 minutos cada, nas quais as crianças eram atendidas individualmente. Para tanto, o material utilizado foi baseado no método já referido, e envolveu o trabalho com os fonemas na seguinte sequência: A, E, I, U, O, U, L, P, V, T, M, B e F.

Os resultados apontam que tanto as crianças do GE1 como do GE2 apresentaram dificuldades em todas as provas do pré-teste, demonstrando baixo rendimento. No decorrer do programa interventivo o GE1 demonstrou melhora nas habilidades cognitivo-linguísticas trabalhadas durante as intervenções, tal como em aspectos relacionados à leitura e escrita, aproximando-se qualitativamente do GC.

Segundo as autoras, a significativa melhora no desempenho das crianças do GE1 demonstra que refletir sobre a metodologia de alfabetização utilizada em sala de aula é algo necessário. Ademais, por intermédio dos resultados, para Heinemann e Salgado-Azoni (2012) é perceptível que as habilidades que fazem parte do processo fonológico são fundamentais à aquisição da leitura e escrita, tal como constatou-se que a intervenção psicopedagógica sob o enfoque fonovisuoarticulatório demonstrou ser eficaz no desenvolvimento do trabalho com as crianças participantes.

Já o estudo desenvolvido por Jardini *et al.* (2016) objetivou acompanhar o desempenho de alunos regularmente matriculados em uma sala de EJA – Educação de Jovens e Adultos, nos aspectos relacionados a leitura e escrita, após utilização do método fonovisuoarticulatório durante o período de seis meses. Para além disso, houve também a comparação entre a evasão dos alunos participantes com os alunos do ano anterior ao desenvolvimento do projeto.

Os sujeitos foram nove alunos, sendo três do sexo masculino e seis do sexo feminino, com idade média de 43 anos e seis meses, pertencentes à rede pública de uma escola no interior de São Paulo. Todos os participantes já frequentaram a EJA variando de 1 a 5 anos. Os critérios de inclusão envolveram ter idade mínima de 15 anos completos, e frequência de 75% do total de horas da grade curricular estabelecida pela escola.

Para que a pesquisa fosse desenvolvida, o trabalho baseou-se, sobretudo, na utilização do livro “EJA: alfabetizando e letrando com boquinhos”, elaborado por Jardini e Guimarães. As unidades apresentadas pelo livro enfatizavam o trabalho com a diversidade de gêneros textuais, os aspectos do SEA e o letramento, que por sua vez, segundo as autoras, propiciavam a autoria dos alunos, respeitando com isso, o tempo de aprendizagem de cada participante.

No início das aulas, todos os participantes passaram por uma avaliação de leitura e escrita, que consistiu em uma “sondagem livre” composta por um ditado de quatro palavras e uma frase, todas relacionadas ao contexto da educação de jovens e adultos. A partir disso, os alunos foram agrupados em três grupos distintos: nível 1 – fase pré-silábica e silábica, com um aluno; nível 2 – fase silábica alfabética, contando com três alunos, e nível 3 – fase alfabética, com cinco alunos. Todos participaram das atividades na mesma sala de aula, estando, inclusive, na mesma unidade, embora o conteúdo recebesse adaptações de acordo com o grau de dificuldade adequado a necessidade do aluno. .

Durante o decorrer do estudo foram desenvolvidas sondagens mensais, tendo em vista realizar um levantamento sobre o nível de aprendizagem dos alunos, baseado na psicogênese da escrita. Houve também a comparação de frequência dos alunos em detrimento do ano anterior, e um questionário semiestruturado para a professora e os estudantes, envolvendo desde questões socioemocionais a questões de aprendizagem.

Os resultados indicam para uma evolução significativa dos aspectos analisados nos questionários. As autoras afirmam que aspectos relacionados à fluência, compreensão na leitura,

diminuição na troca de letras, e a retenção na aprendizagem mostraram resultados positivos desde o primeiro mês de trabalho. Ademais, também foi evidente melhorias na velocidade da leitura e diminuição de erros ortográficos.

Por conseguinte, considera-se que todos os itens avaliados demonstraram melhorias conforme houve a intensificação do uso da metodologia adotada em sala de aula, sinalizando que a evolução na aprendizagem se mostrou diretamente relacionada ao aumento na frequência dos estudantes às aulas. Nesse sentido, Jardini *et al.* (2016) pressupõe que a metodologia adotada desafiou e encorajou os alunos frente a suas dificuldades, fazendo com que por meio disso os índices de frequência aumentassem.

O último artigo encontrado referente ao tema, de Jardini (2018), mostrou-se diferente dos demais, na medida em que trouxe para a discussão apenas aspectos teóricos que fundamentam a metodologia fonoarticulatória e/ou “métodos das boquinhãs”, e ao mesmo tempo, enfatiza a importância da consciência fonológica para o processo de alfabetização, estabelecendo uma articulação entre consciência fonoarticulatória e consciência fonológica.

Dessa maneira, o objetivo geral do artigo foi abordar a forma como vem sendo discutida algumas questões práticas que envolvem a alfabetização, e os entraves metodológicos decorrentes de tais práticas. Para tanto, em um primeiro momento a autora traz a definição e estabelece uma diferenciação entre consciência fonológica e fonêmica e suas consequentes funções. Defendendo por meio disso que para a compreensão dos processos que envolvem o princípio alfabético da língua escrita, inevitavelmente se passa pelo aprendizado de habilidades de consciência fonológica.

Jardini (2018) enfatiza ainda que as unidades da fala podem ter diversas subdivisões, além da divisão das letras e dos sons, sendo elas: a consciência de palavras, que consiste no aspecto lexical; consciência de sílabas; consciência de elementos intrassilábicos, como a rima e aliteração (repetição consecutiva de sons consonantais no início das palavras), e consciência fonêmica. Apesar dessa variedade, todas são

igualmente importantes tanto no processo de aprimoramento da fala, como na aquisição da leitura e escrita.

A partir disso, a autora menciona que há diferentes maneira de se ensinar a consciência fonológica, destacando três possibilidades mais difundidas. A primeira delas tenta desfocar o som, realizando uma contextualização com as unidades maiores, isto é, parte-se das palavras e textos. Para a autora, os defensores do ensino contextualizado, consideram de relativa importância à reflexão sobre os sons das palavras, e um ensino que não trabalhe isoladamente esses sons, principalmente pelo caráter abstrato atribuído ao fonema. Por conseguinte, nesse contexto os fonemas não são elaborados como segmentos isolados, e o foco é no significado das palavras, algo que a autora articula a um ensino do som de forma “disfarçada” entre palavras e textos. Assim sendo, os sons não são analisados sonoramente, sendo que para Jardini (2018), nessa proposta não existe significado, apenas significantes.

A segunda maneira de se trabalhar consciência fonológica evidenciada pela autora é por meio do uso explícito do conceito de sílaba, envolvendo em sua maioria a presença de sílabas canônicas, compostas apenas por consoante e vogal. Essas propostas podem partir da metodologia de alfabetização silábica, ou de desdobramentos de metodologias analíticas, nas quais para se ensinar o SEA, o ponto inicial é o texto, frase ou palavras, e a partir disso, seleciona-se uma palavra e realiza a fragmentação em sílabas, sendo a sílaba a unidade mínima de análise.

E a terceira e última possibilidade, é considerada pela autora como “talvez” a mais coerente, dado que parte do princípio da alfabetização fônica, em que cada letra possui um som (com exceção do H inicial), e esse som é ouvido e fixado de forma isolada, sendo geralmente associado a uma imagem mental ou desenho, proporcionando o trabalho com músicas, históricas, e até mesmo a verbalização do traçado espacial.

A partir da descrição dessas três possibilidades de trabalho, Jardini (2018) apresenta o gesto fonoarticulatório como uma proposta diferenciada para o ensino da leitura e escrita.

Considerando os benefícios do uso de metodologias multissensoriais, para o ensino da consciência fonológica e posterior alfabetização. Nessas metodologias, haveria, portanto, um trabalho voltado para aspectos auditivos, visuais e fonoarticulatórios. Especialmente, em relação à questão fonoarticulatória enfatiza-se que ao se falar determinado som, o mesmo é articulando, criando com isso uma imagem mental dos seus articuladores, algo que pode contribuir para com o processo de aprendizagem dos alunos, dado que há um apoio concreto.

Ressalta-se, contudo, que apesar da utilização de imagens com produções de fones individuais, o que a autora articula a questão fonética, há um trabalho direcionado também a utilização desses fones em palavras reais, algo que pode ser articulado à fonologia, partindo, inicialmente da consciência auditiva das palavras. Nesse contexto, para Jardini (2018), a proposta das “boquinhas” pode favorecer diretamente a consolidação do SEA, podendo ser trabalhada desde a Educação Infantil.

Por intermédio da revisão atualizada da literatura, constatou-se que poucos estudos são direcionados para a alfabetização alicerçada em pressupostos fonoarticulatórios e aspectos multissensoriais. Dentre as pesquisas que compuseram a amostra, algumas trataram especificamente da consciência fonoarticulatória, enquanto outras abordaram a metodologia fonovisuoarticulatória/ fonoarticulatória/ método das boquinhas de forma sistemática. Nesse segundo grupo de trabalhos, todos os resultados apontam para aspectos positivos em relação à utilização do método, sobretudo, de alunos que apresentam defasagem de aprendizagem.

4 A LÍNGUA ESCRITA E SEUS DESDOBRAMENTOS

A língua escrita possui muitas especificidades, e ao tratarmos de alfabetização, inevitavelmente torna-se imprescindível abordar alguns aspectos que se relacionam com o tema. Nesta pesquisa optou-se pela utilização de língua escrita, em detrimento de linguagem escrita, posto que considera-se que língua possui um caráter específico e sistemático, aproximando-se com isso do conceito de sistema de escrita alfabética-ortográfica.

De acordo com Batista *et al.* (2008) a língua é um sistema que tem como centro a interação verbal, que se faz através de textos ou discursos, falados ou escritos e se estrutura no uso e para o uso, escrito e falado, sempre contextualizado. Nesse sentido, a principal condição para “[...]o uso escrito da língua, que é a apropriação do sistema alfabético, envolve, da parte dos alunos, aprendizados muito específicos, independente do contexto de uso, relativos aos componentes do sistema fonológico da língua e as suas inter-relações” (BATISTA *et al.*, 2008, p. 11).

Nesta perspectiva Nobre (2011) também enfatiza que a língua escrita possui características próprias, como o tamanho e o tipo de letras, cores e formatos, elementos graficamente representados. A linguagem, segundo Zuin e Reyes (2010) é compreendida como um trabalho coletivo construtivo que resulta de um longo período histórico, e que o sistema linguístico e comunicativo utilizado numa dada comunidade é entendido como língua.

Diante disso, a presente seção objetiva trazer uma sintética discussão teórica acerca de algumas diferenças fundamentais entre a aquisição da língua oral e a aquisição da língua escrita. Ademais, haverá também uma explanação sobre a língua escrita segundo alguns documentos oficiais que norteiam a construção dos currículos das escolas da rede pública brasileira, e/ou os objetivos

para o processo de alfabetização, isto é, abordaremos a versão mais recente da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tentando fornecer subsídios que nos auxiliem a compreender o que Ministério da Educação (MEC) espera que os alunos construam durante seu percurso escolar no referente à língua escrita, assim como o Projeto Político Pedagógico da escola em que a pesquisa foi desenvolvida.

Por fim, encerra-se com uma conceituação teórica sobre o que são as dificuldades de aprendizagem, dado que o público alvo da pesquisa é composto por crianças que apresentam dificuldades em seu processo de alfabetização, e, por conseguinte, compreender conceitualmente o que pode ser definido como dificuldade de aprendizagem, torna-se algo imprescindível para o desenvolvimento do trabalho proposto nesta pesquisa.

De acordo com Soares (2016) a aprendizagem inicial da língua escrita é um fenômeno complexo que envolve duas funções, o ler e escrever, que se igualam em determinados aspectos, e se diferenciam em outros. Essas semelhanças e diferenças são visíveis por meio das três facetas, já discutidas anteriormente, sendo elas a faceta linguística, faceta interativa e faceta sociocultural. Apesar de essas facetas distinguirem-se quanto a sua natureza, elas fazem parte de um mesmo objeto, a língua escrita.

Em consonância, Zorzi (2003) considera que aquisição da língua escrita possui particularidades. Intentando ressaltar a especificidade de tal questão, o autor busca fazer uma diferenciação entre a língua oral e a língua escrita, ao alegar que aprender a falar faz parte da herança biológica do ser humano, apesar da língua oral se diferenciar de acordo com a raça, cultura ou condições geográficas. Contudo, independente dessas diferenças, o autor enfatiza que não há notícias de sociedades que não dominem alguma forma de linguagem oral, isso quer dizer que a capacidade de desenvolver a língua oral é uma característica intrínseca da humanidade, sendo algo que nos diferencia de outras espécies.

Para Andrade (2011) e Zorzi (2003) a apropriação da língua oral, ocorre de modo natural por meio da convivência com pessoas falantes por um período de tempo, entretanto, o mesmo não ocorre com a

língua escrita. A apropriação da língua escrita somente ocorrerá se a criança viver em uma sociedade letrada, e fizer parte de um meio social, no qual, há acesso à leitura e escrita. Por conseguinte, a aprendizagem da língua escrita é uma invenção cultural (SOARES, 2016; ZORZI, 2003), dado que existem sociedades que escrevem, e sociedades não letradas. Nessa conjuntura, a escrita é uma construção essencialmente social, e como tal, só se transmite por meio de um ensino sistemático e planejado.

Em vista disso, parte-se da inferência que a aprendizagem da escrita não é um processo natural, não podendo ser comparado à aprendizagem da língua oral, dado que, para Soares (2016), a escrita é uma construção social, baseada na visualização dos sons da fala, e não pode ser equiparada com algo aprendido naturalmente por instinto. Acrescenta-se a isso, a questão de que:

[...] a apropriação da escrita implica compreender seus usos, funções e também envolve uma capacidade de atribuir-lhe graus variados de significações, o que irá identificar um leitor mais ou menos “astuto”. Podemos ir um pouco adiante e afirmar, [...] que essa capacidade de atribuir significados não se resume a decodificar o que está escrito, dependendo, em alto grau, de experiências de vida do sujeito, as quais vão muito além do que as escolas, em geral, se propõem a ensinar. A dimensão desse conhecimento não tem sido contemplada adequadamente por situações escolares que, muitas vezes, reduzem a escrita a uma função acadêmica, voltada para o domínio de seus mecanismos “técnicos” de codificação e decodificação, e para o acesso do aluno ao conhecimento escolar (ZORZI, 2003, p. 12).

Por intermédio do constatado, nota-se que a língua oral e a língua escrita envolvem práticas com características específicas, apresentando com isso, condições de produção distintas (ANDRADE, 2011). Outrossim, sendo a língua escrita um objeto construído socialmente, sua presença ainda é recente no decorrer da história da humanidade, e a apropriação desse construto social vai muito além de aspectos relacionados à codificação e decodificação, posto que, tal como constatado por Zorzi (2003), o

sistema de escrita alfabética é compreendido como um processo evolutivo, que se desenvolve em consonância com as oportunidades de interação entre os alunos e a escrita.

Ainda nesse sentido, Morais (2012) considera que a escrita alfabética não é mera transcrição da fala, visto que constitui-se como um objeto de conhecimento, “[...]com propriedades (regras) que o aprendiz precisa compreender, para poder memorizar e automatizar as convenções (relações letra-som, segmentação entre palavras, uso de acentos) e poder ler/escrever com autonomia” (MORAIS, 2015, p. 59).

Dessa forma, compreender o SEA é uma tarefa cognitivamente complexa, que conseqüentemente, necessita de um ensino específico, planejado, sistemático e com claros objetivos. Entretanto, parte-se do pressuposto, assim defendido por Morais (2015), que um ensino sistemático não é sinônimo de atividades pedagógicas padronizadas e descontextualizadas, tendo pouco ou nenhum sentido para os alunos.

Para Moraes e Capellini (2000) compreender o SEA envolve a percepção da correspondência grafofonêmica, ou seja, a criança deve entender que as letras correspondem a segmentos sonoros. Lemle (1999) aprofunda essa discussão ao constatar que no sistemático alfabético do português é possível a incidência de três relações distintas. A primeira refere-se à relação única entre grafema e fonema, que acontece quando um som corresponde apenas um grafema (p, b, t, d, f, v, a). A segunda envolve uma correlação múltipla, que ocorre quando há uma variação do som, de acordo com a posição do grafema na palavra (lupa, sol). A terceira refere-se à relação de concorrência entre dois grafemas, na qual ortograficamente duas letras podem representar um mesmo som (casa, reza). Tais fatos permitem dizer que a Língua Portuguesa é pouco transparente em virtude das diversas irregularidades que não são passíveis de previsão, e da complexidade de algumas construções silábicas

Isto posto, considera-se que a língua escrita necessita de um ensino direcionado e específico, não podendo depender

meramente do acaso para se consolidar, e esse ensino, na maioria dos casos está relacionado à educação formal. Nesse contexto, pressupõe-se que objetivos bem definidos são essenciais para o desenvolvimento de um trabalho coerente, especialmente quando o que está em pauta é alfabetização, afinal, só é possível se chegar a algum lugar, quando realmente há o conhecimento do que se almeja para a educação dos alunos.

Mediante ao exposto, considera-se relevante neste momento proceder a uma exposição dos conhecimentos/habilidades que determinados documentos oficiais estabelecem em relação ao que os alunos devem construir durante seu percurso escolar, no referente a língua escrita, atendo-se aos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º anos).

4.1 Diretrizes do Ministério da Educação no concernente à língua escrita/ Língua Portuguesa

Nesta subseção pretende-se apresentar quais os conhecimentos e as habilidades que os alunos deveriam desenvolver durante seu processo de alfabetização, segundo os pressupostos estabelecidos em documentos criados por órgãos governamentais, como o Ministério da Educação. No decorrer dos anos houve o surgimento de diferentes iniciativas que visavam propor uma base comum para a construção de currículos, dentre elas está os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2013) e a Base Nacional Comum Curricular em suas diferentes versões (2015c, 2016a, 2017, 2018a).

Atualmente a Base Nacional Comum Curricular está sendo gatilho para amplos debates, questionamentos e críticas no campo acadêmico (ALCÂNTARA; STEIG, 2016; GONTIJO, 2015; MACEDO, 2015; MORTATTI, 2015) posto que através da Portaria nº331, de 5 de abril de 2018, é instituído o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular, que estabelece diretrizes,

parâmetros e critérios para a sua implementação, tendo em vista o processo de revisão e/ou construção dos currículos das escolas em contexto nacional alicerçados na BNCC (BRASIL, 2018b). Diante disso, surgem inúmeras questões quanto a esse documento, visto que ele emerge como uma iniciativa de se estabelecer um conjunto de aprendizagens que os alunos devem desenvolver durante seu percurso na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio), objetivando ser uma referência em âmbito nacional para a construção dos currículos das instituições escolares.

Segundo Gontijo (2015) a construção de propostas que tencionam bases gerais para a construção dos currículos da educação básica é uma preocupação constante por parte do governo, estando presente em diferentes momentos da história da educação do Brasil. Entretanto, a incidência dessas propostas torna-se mais recorrente a partir do final de 1990, tendo os anos iniciais do Ensino Fundamental como foco majoritário.

À vista disso, traremos alguns aspectos enfatizados pela BNCC por esse ser um documento de abrangência nacional. De acordo com o apresentado na proposta, a BNCC possui como propósito solucionar a fragmentação das políticas educacionais, por intermédio de aprendizagens comuns para todos os estudantes, que ocorrerão através de um currículo com uma parte básica, aliada aos aspectos diversificados de cada escola, de acordo com seu contexto social e cultural, bem como especificidades de seus alunos. Destaca-se também que as competências que os alunos devem desenvolver não são fundamentadas em conteúdos mínimos a serem ensinados, mas sim aprendizagens essenciais (BRASIL 2018a).

O Ensino Fundamental, foco deste estudo, está dividido em cinco áreas do conhecimento: Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa), Matemática, Ciências da Natureza (Ciências), Ciências Humanas (Geografia e História), e Ensino Religioso. Vale ressaltar que neste trabalho não se planeja realizar uma análise exaustiva desse documento, apenas trazer determinados pontos relacionados a nossa área de estudo, a saber: a área da Língua Portuguesa e alguns de seus desdobramentos.

Cada área do conhecimento é dividida em “eixos de integração”, sendo eles: leitura/escuta, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica (que consiste em conhecimentos linguísticos sobre o sistema de escrita alfabética e norma-padrão, conhecimentos textuais, discursivos e modos de organização). Nosso foco recairá sobre os eixos de leitura, produção de textos e análise linguística, por considerar que os mesmos estão mais próximos desta pesquisa.

Segundo explicitado no documento, o eixo análise linguística/semiótica, consiste essencialmente na alfabetização, que deve ocorrer nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, e desenvolver-se ao longo dos três anos seguintes, portanto, os alunos deverão analisar o funcionamento da língua, e de outras linguagens, bem como seus efeitos nos discursos. No eixo da leitura/escuta, deve-se ampliar o letramento, através de estratégias de leitura a partir de textos com nível de complexidade crescente, enquanto que o eixo de produção de texto implica na incorporação de estratégias de produção de textos de distintos gêneros textuais.

Nessa proposta, a alfabetização foi direcionada apenas aos dois primeiros anos do Ensino Fundamental (1º e 2º anos). Essa característica se destoa de propostas precedentes, como Plano Nacional de Educação (2014), PNAIC (2013) e versões anteriores da própria BNCC (2015c, 2016), nas quais o processo de alfabetização envolvia os três primeiros anos do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º anos), havendo um maior tempo para a aquisição e consolidação de conhecimentos que por sua natureza são extremamente complexos. Ressalta-se que não pretendemos aprofundar a questão relacionada ao tempo adequado para se alfabetizar, visto que ela por si só envolve muitos fatores, proporcionando com isso uma ampla discussão. O intuito aqui é realmente sinalizar que houve um movimento de redução do período destinado à alfabetização em detrimento de propostas anteriores, algo que irá incidir diretamente sobre o desenvolvimento do trabalho pedagógico dos professores em sala de aula.

Nota-se também que a BNCC (2018a) faz menção a aspectos alusivos à alfabetização desde a Educação Infantil. A organização curricular da Educação infantil está disposta em cinco campos de experiência, dentre eles: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimento; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

O campo de experiências intitulado como “escuta, fala, pensamento e imaginação” traz em sua constituição alguns aspectos referentes à língua escrita como um todo, dado que o documento considera que desde cedo a criança manifesta curiosidade no concernente à escrita. Diante disso, a imersão na cultura escrita deve ter como ponto de partida o que as crianças já conhecem, envolvendo experiências com a literatura infantil, contato com diferentes tipos de histórias e convívio com textos escritos. Especificamente em relação aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a escrita espontânea está muito presente no trabalho com crianças de 4 a 5 anos e 11 meses de idade, assim como o trabalho oral direcionado a rimas e aliterações; recontagem de histórias orais, tendo o professor como escriba; produção de histórias orais e escritas, por meio da escrita espontânea; levantamento de hipóteses sobre gêneros textuais, dentre outros.

Ainda no concernente a alfabetização, de acordo com a BNCC (2018a), nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental é necessário que a escola garanta oportunidades para que os alunos se apropriem do SEA, sendo, necessariamente a alfabetização o foco da ação do professor, aliando a isso a necessidade de articular outras habilidades relacionadas a leitura e escrita.

No tópico direcionado ao processo de alfabetização é enfatizado a importância de que os estudantes conheçam o alfabeto e a “mecânica da escrita/leitura”, por meio da codificação e decodificação dos fonemas em grafemas. Tal habilidade envolve também a consciência fonológica e o conhecimento do alfabeto em seus diferentes formatos (letra imprensa e cursiva).

Diante da complexa tarefa que envolve o domínio do SEA, o documento traz a concepção de que esse é um processo de construção de habilidades e capacidade de análise e

“transcodificação linguística”. Além disso, considera-se também que alfabetizar é trabalhar com a ortografia, compreendendo como acontece esse longo processo de construção. Para tanto, surge a necessidade de se conhecer as relações entre os sons do português oral de acordo com as suas variações, e as letras do português escrito, estabelecendo com isso, novamente uma referência à importância da consciência fonológica (BRASIL, 2018a).

De forma a sintetizar, as principais habilidades descritas no concernente ao processo de alfabetização, envolvem:

- Compreender *diferenças entre escrita e outras formas gráficas* (outros sistemas de representação);
- Dominar as *convenções gráficas* (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e *script*);
- Conhecer o *alfabeto*;
- Compreender a *natureza alfabética do nosso sistema de escrita*;
- Dominar as *relações entre grafemas e fonemas*;
- Saber *decodificar palavras e textos* escritos;
- Saber ler, *reconhecendo globalmente as palavras*;
- Ampliar a sacada do olhar para *porções maiores de texto* que meras palavras, desenvolvendo assim *fluência* e rapidez de leitura (*fatiamento*) (BRASIL, 2018a, p. 91)

No referente à utilização de textos, infere-se que os professores utilizem os mais simples, como as listas, bilhetes, convites, fotolegenda, manchetes e lides (primeiro parágrafo da notícia contendo informações básicas sobre o conteúdo), lista de regras, dentre outros. O intuito de partir desse princípio de facilidade, do mais fácil para o mais difícil, decorre do fato de que, assim seria possível dedicar um maior foco a grafia dessas palavras. Enquanto que a partir do 3º ano os conhecimentos e análise linguística deveriam avançar para outros aspectos notacionais da escrita, como pontuação e acentuação (BRASIL, 2018a).

Diante do elucidado, nos dedicaremos a uma breve exposição das habilidades esperadas que os alunos desenvolvam a cada ano escolar. Para isso, faz-se necessário enfatizar algumas questões quanto

a forma de organização do documento. A BNCC (2018a) traz o conceito de campos de atuação (campo da vida cotidiana; campo artístico-literário; campo de estudo e pesquisa; campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública), e a partir disso apresenta as práticas de linguagem (leitura, escrita, análise linguística/semiótica, produção de texto, oralidade), objetos de conhecimento, e habilidades de acordo com o ano escolar. Ao abordar os campos de atuação, estes dividem-se em: todos os campos de atuação e campos específicos, assim como mencionado anteriormente.

No Quadro 5 realizamos uma adaptação de algumas informações, sendo que enfatizaremos aspectos relacionados apenas à categoria direcionada a todos os campos; no referente as práticas de linguagem, elas serão denominadas como eixos, e as habilidades serão organizadas de acordo com o esperado, segundo o documento, para cada ano escolar. Houve o foco no 1º, 2º e 3º anos, dado que os sujeitos desta pesquisa são pertencentes aos 3º ano do Ensino Fundamental.

Há também algumas especificidades na própria BNCC, uma vez que a análise linguística/semiótica nos 1 e 2º anos está relacionada a alfabetização, enquanto no 3º ano é relacionada a “ortografização”, que seria a consolidação dos conhecimentos adquiridos durante a alfabetização, com ênfase na ortografia do português do Brasil. Existe também uma diferença na concepção de escrita, posto que nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental as práticas de linguagem se referem apenas a escrita, enquanto do 3º ano em diante se referem a produção de textos.

Quadro 5 - Habilidades relacionadas ao tópico todos os campos de atuação da BNCC, no concernente à leitura e escrita do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental

Eixos	Habilidades de acordo com o ano escolar		
	1º ano	2º ano	3º ano
Leitura	Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a		Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia

	direita e de cima para baixo da página.		e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado.* ⁴
	Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização.		Selecionar livros da biblioteca e/ou do cantinho de leitura da sala de aula e/ou disponíveis em meios digitais para leitura individual, justificando a escolha e compartilhando com os colegas sua opinião, após a leitura.
	Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses.		Identificar a ideia central do texto lido, demonstrando compreensão global.*
			Inferir informações implícitas nos textos lidos.*
			Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.*
			Recuperar relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos,

⁴ * Habilidades a serem desenvolvidas do 3º ao 5º ano.

			demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto.*
Escrita	Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas.		Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso.*
	Observar escritas convencionais, comparando-as às suas produções escritas, percebendo semelhanças e diferenças.	Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.	Utilizar, ao produzir um texto, recursos de referência (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos), vocabulário apropriado ao gênero, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com

			nível suficiente de informatividade.*
	Copiar textos breves, mantendo suas características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita das palavras e pontuação.		Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual.*
Análise linguística/semiótica	Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos.		Recorrer ao dicionário para esclarecer dúvida sobre a escrita de palavras, especialmente no caso de palavras com relações irregulares fonema-grafema.*
	Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala.		Ler e escrever palavras com correspondências regulares contextuais entre grafemas e fonemas – c/qu; g/gu; r/tr; s/ss; o (e não u) e e (e não i) em sílaba átona em final de palavra – e com marcas de nasalidade (til, m, n).
	Segmentar oralmente palavras em sílabas.	Segmentar palavras em sílabas e remover e substituir sílabas iniciais, mediais ou finais para criar novas palavras.	Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, VC, VV, CVV, identificando que

		existem vogais em todas as sílabas.
Identificar fonemas e sua representação por letras.	Ler e escrever palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (f, v, t, d, p, b) e correspondências regulares contextuais (c e q; e e o, em posição átona em final de palavra).	Ler e escrever corretamente palavras com os dígrafos lh, nh, ch.
Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita.	Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas.	Memorizar a grafia de palavras de uso frequente nas quais as relações fonema-grafema são irregulares e com h inicial que não representa fonema.*
Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais.	Ler e escrever corretamente palavras com marcas de nasalidade (til, m, n)	Usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em monossílabos tônicos terminados em a, e, o e em palavras oxítonas terminadas em a, e, o, seguidas ou não de s.
Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras.	Perceber o princípio acrofônico que opera nos nomes das letras do alfabeto.	Identificar o número de sílabas de palavras, classificando-as em monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas.
Conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato imprensa e	Escrever palavras, frases, textos curtos	Identificar a sílaba tônica em palavras, classificando-as em

cursiva, maiúsculas e minúsculas.	nas formas imprensa e cursiva.	oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.
Reconhecer a separação das palavras, na escrita, por espaços em branco.	Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos.	Identificar a função na leitura e usar na escrita ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação e, em diálogos (discurso direto), dois-pontos e travessão.
Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais.		Identificar e diferenciar, em textos, substantivos e verbos e suas funções na oração: agente, ação, objeto da ação.
Identificar outros sinais no texto além das letras, como pontos finais, de interrogação e exclamação e seus efeitos na entonação.	Usar adequadamente ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.	Identificar, em textos, adjetivos e sua função de atribuição de propriedades aos substantivos.
Agrupar palavras pelo critério de aproximação de significado (sinonímia) e separar palavras pelo critério de oposição de significado (antonímia).	Identificar sinônimos de palavras de texto lido, determinando a diferença de sentido entre eles, e formar antônimos de palavras encontradas em texto lido pelo acréscimo do prefixo de negação in-/im-.	Identificar em textos e usar na produção textual pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos, como recurso coesivo anafórico.*
	Formar o aumentativo e o diminutivo de palavras com os	Reconhecer prefixos e sufixos produtivos na formação de palavras derivadas

		sufixos -ão e -inho/-zinho.	de substantivos, de adjetivos e de verbos, utilizando-os para compreender palavras e para formar novas palavras.
--	--	-----------------------------	--

Fonte: Base Nacional Comum Curricular, 2018a, p.96-99, 110-117.

A partir dos dados elencados no Quadro 5, é perceptível a grande diversidade de habilidades direcionadas ao processo de alfabetização. No referente à leitura, há uma ênfase em conceitos básicos como disposição textual, leitura e compreensão de textos que fazem parte dos materiais que circulam em nossa sociedade; há também a utilização do conceito de decodificação, memorização e leitura global. A decodificação é entendida como associação direta entre grafemas e fonemas, especialmente na leitura de novas palavras, enquanto que a memorização e leitura global estão diretamente articuladas, na medida em que, a criança deve memorizar em sua totalidade as palavras conhecidas que fazem parte do cotidiano escolar, de forma que não haja uma leitura por decodificação - isto é, pelas unidades menores, como associação entre sons e letras ou sílabas - sendo que só ao olhar para a palavra em questão já conseguirá identificar seu significado, sinalizando com isso a leitura global.

Em relação à escrita, fala-se em ditado e produção espontânea, pontuação, cópia, ortografia e organização textual, entretanto, na parte do documento utilizada neste trabalho - que refere-se a aspectos comuns a todos os campos - não há a menção a produção de textos nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, sendo que essa referência está concentrada nas habilidades estabelecidas a cada campo de atuação isoladamente, algo que não pretendemos abordar, visto que nosso intuito é fornecer apenas um panorama geral. Por fim, em relação à análise linguística/semiótica há um destaque a aspectos da consciência fonológica, acentuação, utilização dos diferentes tipos

de letras, dentre outras habilidades, fatores que remetem a aspectos mais sistemáticos da apropriação do SEA.

Por intermédio do documento, é perceptível também que o conceito de apropriação do sistema de escrita alfabética, esta intimamente atrelado a outras habilidades de leitura e escrita, que dizem respeito a práticas diversas de letramento. Nota-se que durante a redação do documento é assumida a perspectiva enunciativa-discursiva de linguagem, que pressupõe “[...] a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (BRASIL, 2018a, p. 67). Contudo, ao mesmo tempo há concomitantemente menção a aspectos que envolvem a “mecânica da escrita-leitura”, utilizando-se da terminologia de “codificar e decodificar” os fonemas em grafemas, dando ênfase especial à consciência fonológica no processo de alfabetização. No concernente a alunos com dificuldade de aprendizagem, não há nenhuma menção ou orientação de trabalho a esse público.

A partir dessa assertiva, será realizada a seguir uma breve exposição das diretrizes estabelecidas no âmbito municipal no concernente à leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O intuito, portanto, é trazer uma visão macro e micro sobre essa questão, abordando as diretrizes nacionais e do município em que foi realizado o estudo.

4.1.1 Diretrizes do município de Rio Claro no concernente a língua escrita

Nesta subseção haverá uma breve exposição das diretrizes do município de Rio Claro, cidade localizada no interior do Estado São Paulo, na qual a presente pesquisa foi desenvolvida. Após estudos de alguns documentos, constatou-se que no âmbito municipal não há orientações curriculares específicas para o Ensino Fundamental, havendo apenas a Reorientação Curricular da Rede Municipal de

Ensino de Rio Claro (2008) que traz aspectos gerais sobre objetivos, habilidades e conteúdos para cada seguimento da Educação Básica. Diferentemente do constatado para o Ensino Fundamental, há uma orientação curricular específica para a Educação Infantil (2016a), uma proposta curricular pertencente à área da Educação Física (2016b) e outra ao Ensino de Artes (2016c).

Diante de tais fatos, cabe a cada unidade escolar a elaboração quadrienal do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, sendo que esse documento aborda a contextualização da comunidade atendida; recursos físicos, materiais e humanos; objetivos da escola; proposta pedagógica; metas da escola e objetivos a médio e longo prazo; plano de curso, dentre outros. O plano de curso é tópico que aborda os objetivos gerais do Ensino Fundamental, assim como os objetivos e as sínteses dos conteúdos de cada área do conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, Ciências da Natureza, Arte, História, Educação Física, e Língua Estrangeira), e, portanto, é onde nosso foco recairá, novamente com ênfase na Língua Portuguesa, dado a inexistência de um documento normativo geral para o município. Ressalta-se que o Projeto Político Pedagógico atual da instituição estava em vigor para o quadriênio de 2015 a 2018.

Segundo consta no PPP da escola os objetivos para o Ensino Fundamental são embasados nos Parâmetros Curriculares Nacionais, e Base Nacional Comum Curricular. Isto posto, as habilidades básicas para o Ensino Fundamental consistem em: falar, escutar, ler, escrever e interpretar. Essas habilidades estão organizadas em dois eixos: língua oral e escrita, e análise e reflexão sobre a língua (RIO CLARO, 2015).

Os objetivos, por sua vez, envolvem todos os anos do Ensino Fundamental, não havendo uma separação entre cada ano escolar. Dentre os objetivos da escola está o alfabetizar os alunos no tempo correto, o que nos remete ao tempo estabelecido pelos documentos normativos.

Especificamente em relação à Língua Portuguesa espera-se que os alunos interajam com práticas de linguagem em diferentes

modalidades; compreendam o sentido das mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto, sabendo atribuir significado e identificando elementos relevantes; compreendam o sentido de ler os diversos gêneros previstos para o ciclo em questão, combinando estratégias de decifração, seleção, antecipação, inferência e verificação; utilizem a linguagem oral de forma adequada as intenções e situações comunicativas; participem de diferentes situações de comunicação oral; produzam textos coerentes e coesos; reflitam sobre os usos da linguagem e efeitos de sentido de diferentes recursos expressivos; escrevam textos dos gêneros previstos para o ciclo, utilizando a escrita alfabética e ortográfica; compreendam o sentido das mensagens orais e escrita de que é destinatário direto ou indireto, reconhecendo a intencionalidade implícita; leiam autonomamente diferentes tipos de textos, de acordo com o previsto para o ciclo; utilizem a linguagem oral com eficiência, adequando-a a situações comunicativas; produzam textos escritos com coesão e coerência, ajustado a objetivos e leitores; escrevam textos de acordo com as normas ortográficas, utilizando pontuação e acentuação; revisem e reescrevam textos de sua autoria (RIO CLARO, 2015).

Para além disso, há também referência ao reconhecimento de suportes textuais; reconhecimento da função da escrita e sua utilização como forma de registro; reconhecimento de diferentes tipos de textos, de acordo com sua intencionalidade; adequada separação entre palavras, divisão de textos em frases; reconhecimento das variedades linguísticas dos diferentes grupos; identificação de diferenças entre língua oral e escrita; reconhecimento da necessidade da utilização da língua escrita para planejar e realizar tarefas, dentre outros. Em relação aos conteúdos há menção ao trabalho com gêneros textuais como contos, mitos, lendas, poemas, canções, parlendas, piadas, instruções, relatos, entrevistas, notícias, anúncios, seminários, narração de fatos em sequência, receitas, listas, cartas, bilhetes, diários, quadrinhos, textos de jornais e revistas (RIO CLARO, 2015).

Conquanto, nota-se que há a menção a aspectos mais amplos da língua escrita, como a ortografia e pontuação, assim como a importância do desenvolvimento geral da língua oral e escrita, sendo que o eixo central de trabalho são os gêneros textuais, algo que corrobora com o estabelecido pelos documentos oficiais nacionais. Acrescenta-se a isso o fato de que não há recomendações a métodos direcionados ao processo de alfabetização, bem como não há menção a conteúdos ou orientações sobre consciência fonológica, e estratégias relativas ao trabalho com alunos com DA. Existe apenas a proposição de um projeto paralelo, intitulado como “reforço escolar”, que tem como intuito desenvolver um trabalho voltado a crianças que apresentam dificuldades relacionadas à Língua Portuguesa e Matemática.

Nesse sentido, perante o evidenciado nos diferentes âmbitos, a língua escrita mostra-se como um conhecimento complexo que ocorre gradativamente, envolvendo diversas habilidades, tal como vivências pedagógicas com objetivos definidos, visando proporcionar aos alunos situações em que haja contato com as diferentes facetas que envolvem a aprendizagem inicial da leitura e escrita, e a conseqüente reflexão sobre esse processo.

Ante a especificidade que envolve o assunto, diversos alunos apresentam inúmeras dificuldades na aquisição e consolidação de conhecimentos que envolvem a língua escrita, diante disso, na subseção final, procura-se discorrer sobre alguns aspectos relativos as dificuldades de aprendizagem no âmbito escolar, principalmente aquelas relacionadas ao processo de alfabetização, visando contextualizar o que caracteriza essas dificuldades, bem como qual o sentido atribuído a utilização dessa terminologia, considerando a importância de se compreender esse fenômeno, para por meio disso, intervir efetivamente no contexto escolar, tendo em vista auxiliar esses alunos com propostas metodológicas alternativas.

4.2 Dificuldades de aprendizagem na aquisição e consolidação da língua escrita

Diante das inúmeras nuances que envolvem o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, aprender a ler e escrever pode ser um enorme desafio para crianças que se encontram no início, percurso, ou até mesmo final de sua escolarização. É exatamente nesse contexto que esta pesquisa se insere, visto que perante as particularidades da língua escrita, bem como a complexidade do processo de alfabetização, muitas crianças permanecem nas salas de aula sem aprender a ler e escrever com autonomia e coerência, assim como evidenciado nos estudos de Osti e Martinelli (2014), Osti e Zacharias (2017), Sisto e Martinelli (2006), Soares (2004), e, Zacharias e Osti (2016).

Perante esse cenário, apreende-se que apesar de as crianças terem o seu direito a educação garantido pela legislação vigente, como a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (1996) e o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (2012), por meio de vaga nas instituições escolares, algumas ainda são marginalizadas dentro do próprio sistema educacional, posto que, ter o acesso à escola é algo muito distinto de ter acesso aos conhecimentos construído no decorrer da história da humanidade.

Diversos fatores podem influenciar no processo de ensino e aprendizagem, dentre eles encontram-se os fatores sociais, econômicos, culturais, políticos (SOARES, 2016), afetivos, infraestrutura das instituições escolares, materiais didáticos, formação de professores, currículo e até mesmo o método adotado em sala de aula. Conquanto, nesse ponto é necessário enfatizar que compartilhamos da concepção de Soares (2016), quando a autora afirma que os métodos nunca atuam de forma independente dos demais fatores elencados, uma vez que se efetivam na inter-relação entre professor e aluno, em situações de aprendizagem coletiva.

De acordo com Zucoloto e Sisto (2002), assim como Capellini (2012), não há uma definição amplamente aceita sobre as dificuldades de aprendizagem (DA), suas causas e manifestações. Apesar disso, os

autores atestam que essas dificuldades são formadas por um grupo diverso de manifestações, sendo com isso difícil defini-las. Zucoloto e Sisto (2002) enfatizam que a DA pode ser caracterizada como permanente ou transitória, podendo inclusive ocorrer em qualquer momento do processo de ensino e aprendizagem.

Uma outra definição, apontada por Osti (2010), considera que a dificuldade de aprendizagem é entendida como um grupo heterogêneo de transtornos que podem vir a afetar crianças, adolescentes e/ou adultos e se manifestam por meio de atrasos ou dificuldades na leitura, escrita e cálculo, em pessoas com inteligência potencialmente normal ou superior, sem deficiências visuais, auditivas, motoras, com ou com desvantagens no meio social ou cultural. Neste sentido, a dificuldade não afeta todas as áreas de uma só vez, podendo também estar relacionada a problemas emocionais, de atenção, comunicação e adaptação social, sendo talvez agravada pela falta de motivação ou baixa autoestima, ocasionadas em decorrência do fracasso escolar.

Sánchez (2004) ao basear-se na conceituação internacional, considera que a DA se caracteriza por um desempenho abaixo do esperado, levando em consideração idade e quociente intelectual, fatos que intercedem no rendimento acadêmico. Soma-se a isso, o evidenciado por Capellini (2012) em relação à questão de que as dificuldades de aprendizagem podem ser de origem primária ou secundária. As dificuldades de origem primárias estão relacionadas a fatores extrínsecos as crianças, enquanto as de origem secundária referem-se a dificuldades decorrentes de fatores intrínsecos as crianças.

Outrossim, essas dificuldades atingem um grande número de alunos, sobretudo, aqueles em fase de alfabetização, ocasionando em um não acompanhamento de atividades direcionadas a leitura e escrita, dificuldades referentes a produção e compreensão de textos, falta de conhecimentos básicos e elementares relacionados ao sistema de escrita alfabético, e aspectos linguísticos.

Para Capellini (2012) muitas das dificuldades de aprendizagem estão relacionadas à falta do ensino direcionado à relação entre letra e som, ora denominado fonografêmico, ora grafofonêmico, sendo que

essas características estão na base do sistema de escrita alfabética. Para além disso, a autora considera também que tanto o meio socioeconômico-cultural quanto sociolinguístico precários, podem influenciar na aprendizagem da criança, em razão do pouco contato com práticas relacionadas a cultura letrada.

Nesse seguimento, Zuanetti e Fukuda (2012) apontam que os principais processos cognitivos que envolvem a aprendizagem da língua escrita estão relacionados ao processamento fonológico e processamento auditivo. Por conseguinte, para as autoras, crianças com alterações na consciência fonológica podem apresentar dificuldade na escrita, posto que não conseguem compreender que cada letra pode apresentar distintos sons, bem como estar presente em palavras com diferentes significados. Justino e Barreta (2012) partem da mesma conjectura, contudo, acrescentam que apenas o domínio da consciência fonológica não é suficiente para uma aprendizagem bem sucedida, uma vez que essa aprendizagem envolve também outras habilidades de origem metalinguística.

Com ideias destoantes das expostas até o momento, Carvalho (2015) defende a hipótese de que as dificuldades não podem ser associadas a fatores socioeconômicos e a problemas de ordem individual. A autora considera que as dificuldades de aprendizagem são uma produção cultural, muitas vezes direcionadas a patologização dos erros cometidos pelos alunos, e busca por diagnósticos clínicos, quando na verdade o problema está relacionado a questões educacionais. Corroborando com esta perspectiva, Xavier e Cunha (2017) afirmam que a DA pode ser resultado de falhas do próprio processo de ensino. Para as autoras é importante que os professores tenham conhecimentos sobre o tema, visto que muitas crianças são encaminhadas a avaliações especializadas sem de fato haver causas justificáveis de origem orgânica, que poderiam confirmar um distúrbio. Na maioria dos casos os problemas são de caráter pedagógico, relacionado à inadequação com o método de ensino utilizado pela professora em sala de aula.

O conhecimento a cerca do tema, proporciona uma visão não reducionista sobre a questão, ratificando o afirmado por Oliveira *et*

al. (2012) quando os autores destacam que as dificuldades de aprendizagem não devem ser consideradas exclusivamente sob uma perspectiva rotuladora, posto que o professor deve sempre buscar compreender em que circunstâncias elas se manifestam.

Não obstante, essas dificuldades não se restringem apenas a questões referentes ao desempenho acadêmico, mas apresentam aspectos que influenciam o aluno na percepção de si próprio, provocando baixa autoestima, problemas emocionais e psicológicos. Ainda nesse sentido, Zorzi (2009) afirma que há diversas razões para os alunos não se alfabetizarem, todavia é notório que a maioria das crianças não possuem oportunidades e vivências educacionais que as levem a superação dos obstáculos que surgem durante a aprendizagem inicial da leitura e escrita.

Por intermédio do evidenciado até o momento, torna-se importante identificar com clareza as causas das dificuldades dos alunos, para que através disso seja possível planejar intervenções que contribuam efetivamente para o processo de aprendizagem das crianças (XAVIER; CUNHA, 2017).

No contexto brasileiro, segundo Osti (2015), ainda há inúmeras falhas nas questões condizentes a alfabetização, considerando-se que isso pode estar articulado à má formação de professores nos curso de Pedagogia, que saem da Universidade sem estarem devidamente preparados para desenvolver um trabalho pedagógico que abarque as diferentes facetas da língua escrita. Portanto, partimos do pressuposto de que esse tema deve ser abordado nos cursos direcionados à formação de professores, dado sua pertinência e incidência no ambiente escolar.

Ademais, torna-se necessário identificar quais as múltiplas particularidades das dificuldades apresentadas pelos alunos em relação à leitura e escrita de forma contextualizada, tendo em vista garantir a qualidade da vida acadêmica e social dessas crianças. Considera-se também que apenas compreendendo as dificuldades em sua amplitude é possível agir sobre elas, de maneira eficiente, proporcionando com isso uma alfabetização menos excludente.

5. DELINEAMENTO DA PESQUISA

Nesta seção apresenta-se a exposição dos objetivos desta pesquisa, identificados como objetivo geral e objetivos específicos, seguido do delineamento do percurso metodológico, enfatizando a caracterização da escola em que o estudo foi desenvolvido, tal como a caracterização dos alunos participantes, tanto os alunos pertencentes ao grupo do levantamento inicial, como aqueles que efetivamente participaram da coleta de dados semanal; aliado aos procedimentos de coletas de dados, instrumentos utilizados e forma de análise de dados.

5.1 Objetivos

Objetivo geral: Investigar a estimulação direta da consciência fonoarticulatória com um grupo de estudantes com dificuldades de aprendizagem relacionadas à leitura e escrita, pertencentes ao Ensino Fundamental da rede pública de ensino.

Objetivos específicos:

1. Explorar a produção acadêmica nacional situando o percurso histórico da alfabetização, com ênfase na metodologia fonoarticulatória;
2. Identificar as dificuldades e os erros mais comuns na escrita e leitura em um grupo de alunos com dificuldade na leitura e escrita;
3. Verificar e comparar o desempenho na leitura e escrita antes e após o processo interventivo no grupo de alunos;
4. Analisar se a metodologia adotada influencia no tempo da aprendizagem do sistema de escrita alfabético.

5.2 Percurso metodológico

O estudo desenvolvido trata-se de uma pesquisa de natureza quanti-qualitativa, com proposta de intervenções, que envolveu três etapas denominadas como: levantamento inicial da leitura e escrita, intervenções pedagógicas, e levantamento final da leitura e escrita. A pesquisa define-se como quantitativa, na medida em que há a quantificação dos resultados obtidos por meio dos testes padronizados que serão utilizados no levantamento inicial e final da leitura e escrita, contudo, é também qualitativa, uma vez que haverá a observação do progresso (ou não) dos alunos que receberam a intervenção fonoarticulatória. Conjectura-se, com base em Goldenberg (2004, p. 62, grifo da autora) que a “[...] integração da pesquisa quantitativa e qualitativa permite que o pesquisador faça um *cruzamento* de suas conclusões de modo a ter maior confiança que seus dados não são produto de um procedimento específico ou de uma situação particular”. Portanto, considera-se importante ressaltar que apesar da comparação entre o desempenho antes e após as intervenções, o processo é a parte primordial de todo esse estudo.

No concernente à etapa das intervenções pedagógicas, segundo Damiani (2012) a utilização da palavra intervenção em pesquisas direcionada à área da educação, refere-se a estudos nos quais práticas de ensino “inovadoras” são planejadas, implementadas e finalmente avaliadas, com o intuito de contribuir para com o processo de aprendizagem dos alunos participantes. Para Teixeira e Megid Neto (2017, p.1056) as pesquisas interventivas são “[...] caracterizadas por articularem, de alguma forma, investigação e produção de conhecimento, com ação e/ou processos interventivos”.

Ainda nesse sentido, Damiani (2012) enfatiza que a maioria das pesquisas de natureza interventiva tem como objetivo provar determinada proposta didática, metodológica ou teórica, nesse contexto, essas pesquisas podem ser consideradas também como

experimentos, como é o caso do presente estudo. Contudo, de acordo com Gil (2002), Gressler (1983) e Laville e Dionne (1999) pesquisas experimentais exigem etapas rígidas que envolvem isolar variáveis, identificar a relação causa-efeito por meio do controle das variáveis, escolher grupos de forma aleatória, dentre outras. Logo, diante do caráter típico desse tipo de investigação, parte-se do pressuposto de que as intervenções realizadas nesta pesquisa caracterizam-se como quase-experimentais, devido à dificuldade de isolar as variáveis que interferem efetivamente na relação causa-efeito.

No nosso caso buscou-se desenvolver essa proposta voltada para as práticas pedagógicas, visando com isso investigar os benefícios da estimulação da consciência fonarticulatória no processo de alfabetização de crianças que apresentam dificuldades. Desse modo, o presente estudo propôs intervenções pedagógicas a alunos considerados pela instituição escolar, como crianças que possuem dificuldade/atraso no processo de alfabetização. Por conseguinte, houve o desenvolvimento de atividades pedagógicas que possuíam como principal objetivo auxiliar de forma individual e direcionada os alunos participantes, visando a superação das dificuldades na leitura e escrita decorrentes do processo de aquisição e consolidação da língua escrita.

Nesse contexto, de forma mais específica, o levantamento inicial envolveu o desenvolvimento de atividades que visavam identificar quais as dificuldades mais evidentes relacionadas à leitura e escrita. Essas atividades consistem no Ditado – Observação Ortográfica, de Zorzi (1998) e Provas de Avaliação dos Processos de Leitura – PROLEC, de Cuetos, Rodrigues e Ruano (2012) versão reduzida. Após identificação dos alunos com mais dificuldades dentre o grupo indicado pela escola, foi aplicado junto aos estudantes selecionados o Consciência Fonológica Instrumento de Avaliação Sequencial – CONFAS, de Moojen *et al.* (2003), e as crianças foram divididas em dois grupos menores (grupo fonarticulatório – G1 e grupo regular – G2) para participarem da fase das intervenções pedagógicas. E por fim, o levantamento final,

consistiu na utilização dos mesmos instrumentos do levantamento inicial, tendo em vista realizar uma comparação dos resultados iniciais e finais.

5.3 Campo de investigação

A escola em que a presente pesquisa foi desenvolvida é uma instituição municipal, situada na cidade de Rio Claro. A escolha dessa escola baseou-se em alguns aspectos, a saber: a) ser da rede pública de ensino; b) atender especificamente o público do Ensino Fundamental.

O público atendido é pertencente ao Ensino Fundamental I (ciclo I do 1º ao 3º ano, e ciclo II do 4º ao 5º ano), e a instituição escolar possui uma localização geográfica privilegiada, ficando próxima ao centro de cidade. No ano de 2018 a escola possuía 28 turmas, distribuídas entre os períodos da manhã e tarde, dentre elas: 4 turmas de 1º ano, 6 turmas de 2º ano, 6 turmas de 3º ano, 6 turmas de 4º ano e 6 turmas de 5º ano. Segundo dados do Projeto Político Pedagógico (2015-2018) os alunos atendidos são oriundos de bairros adjacentes à escola, e a grande maioria utiliza transporte público ou vans particulares para ir às aulas. No referente à infraestrutura, conta-se com sala de recursos, laboratório de informática, auditório, quadra esportiva, sala de vídeo, brinquedoteca e biblioteca.

Em relação ao perfil da comunidade atendida, por meio de um levantamento socioeconômico realizado pela equipe da instituição escolar no ano de 2016, constatou-se que em média 50% dos responsáveis possuem Ensino Médio completo, e 10% possui curso superior completo. Dentre as famílias, 57% possui casa própria, e 58% declarou possuir renda de 1 a 3 salários mínimos, enquanto que 7% declarou renda de até 1 salário mínimo, tais dados, segundo a equipe escolar, sinalizam que o público atendido pertence a classe média baixa (RIO CLARO, 2015).

5.3.1 Caracterização dos alunos participantes do levantamento inicial

Inicialmente foi previsto um levantamento inicial de dados com 30 alunos, contudo, devido a condições do próprio grupo de estudantes, houve apenas a participação efetiva de 24 alunos. Isso ocorreu em virtude de que muitas crianças não possuíam o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelos pais e/ou responsáveis, ou em alguns casos foram transferidas para outras instituições escolares.

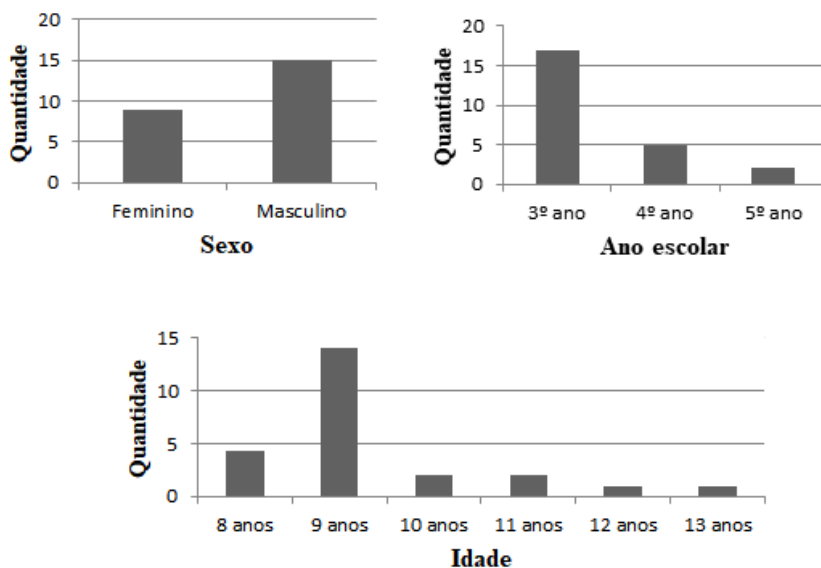
Diante do constatado, os 24 alunos participantes, eram pertencentes ao 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, e regularmente matriculados na escola. Os estudantes foram indicados pelas professoras efetivas das turmas, assim como pela coordenadora pedagógica, por possuírem dificuldades de aprendizagem relacionadas à leitura e escrita. A Tabela 1 e o Gráfico 1 trazem uma caracterização geral desses estudantes, no concernente ao sexo, ano escolar e idade.

Tabela 1 – Dados gerais dos alunos participantes do levantamento inicial

Categorias		N	%
Sexo	Feminino	9	37,5
	Masculino	15	62,5
Ano escolar	3º ano	18	75
	4º ano	4	16,7
	5º ano	2	8,3
Idade	8 anos	4	16,7
	9 anos	14	58,3
	10 anos	2	8,3
	11 anos	2	8,3
	12 anos	1	4,2
	13 anos	1	4,2
TOTAL		24	100

Fonte: Dados de Pesquisa – Elaborada pela autora.

Gráfico 1 – Variáveis dos perfis dos alunos por sexo, ano escolar e idade



Fonte: Dados de Pesquisa – Elaborado pela autora.

A partir da Tabela 1 e Gráfico 1 é perceptível que há maior incidência de alunos do sexo masculino que sinalizam dificuldades, assim como um maior número de alunos do 3º ano (75%) que apresentam dificuldades relacionadas à alfabetização, indicando que ainda temos estudantes que permanecem nas salas de aula por muitos anos, e mesmo assim não aprendem a ler e escrever. Em relação à idade, mais da metade do grupo (58,3%) possui nove anos, apesar disso há também alunos de 11, 12 e 13 anos, cenário este um tanto quanto preocupante, dada a correspondência idade e série cursada.

De forma preliminar à inserção no campo de pesquisa, optou-se por desenvolver esse estudo apenas com os estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental, dado que esse momento sinaliza o período até então destinado ao processo de alfabetização, tal como é estabelecido por alguns documentos oficiais, como o Plano Nacional de Educação (2014) e a LBD (1996), ou seja, do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Entretanto, o grupo de estudantes com

dificuldades de aprendizagem relacionadas ao processo de alfabetização da escola em que a pesquisa foi desenvolvida, não se restringia exclusivamente aos anos iniciais, portanto, no levantamento inicial, houve a inclusão de quatro alunos do 4º ano e dois alunos do 5º ano, tendo em vista o caráter imprevisível e heterogêneo do ambiente escolar.

Os critérios definidos para inclusão dos participantes dizem respeito aos estudantes serem indicados pela equipe escolar como crianças que apresentam dificuldades em seu processo de alfabetização, e apresentarem o Termo de Assentimento e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelos alunos, pais e/ou responsáveis. E os critérios para exclusão são: apresentar alguma deficiência mental ou dificuldade visual e auditiva e não possuir o Termo de Assentimento e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelos pais e/ou responsáveis.

5.4 Instrumentos

Os instrumentos utilizados no levantamento inicial com o grupo de 24 estudantes foram: Ditado – Observação Ortográfica, de Zorzi (1998) e Provas de Avaliação dos Processos de Leitura – PROLEC, de Cuetos, Rodrigues e Ruano (2012) versão reduzida.

O Ditado – Observação Ortográfica, de Zorzi (1998) é composto por dois roteiros de observações, um destinado à 1ª e 2ª séries, o que atribuímos ao 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, e o outro é destinado à 3ª e 4ª séries, isto é, 3º e 4º anos de acordo com a nomenclatura atual. O instrumento é constituído por um ditado contendo 39 palavras com diferentes constituições silábicas, tal como consoante-vogal-consoante e suas variações (CVC, CCV, CVV, CV), um ditado de 7 frases, um ditado de texto (O mistério da lua – Sonia Junqueira), e a elaboração de duas redações com temas pré-estabelecidos.

O segundo instrumento utilizado foi a versão reduzida da Prova de Avaliação dos Processos de Leitura – PROLEC, de Cuetos,

Rodrigues e Ruano (2012). Esse instrumento é composto por distintas tarefas que exploram vários processos que interferem na leitura, portanto, para os autores através de sua utilização é possível compreender quais as dificuldades de leitura que os alunos apresentam.

Visando explicar o processo de aprendizagem da leitura os autores do PROLEC, basearam-se no modelo de Dupla Rota (COLTHEART, 1985). Esse modelo considera que a leitura pode ocorrer por meio da rota fonológica, que consiste na leitura feita por intermédio do conhecimento de regras de conversão entre grafemas e fonemas, ou pela rota lexical, que envolve o conhecimento prévio da palavra, por memorização do reconhecimento visual do todo.

Conquanto, por meio desse instrumento será possível avaliar os processos e subprocessos que interferem na leitura, e conseqüentemente identificar a causa de algumas dificuldades em relação a essa questão. As provas são agrupadas em quatro grandes grupos, que de acordo com os autores, correspondem aos processos que interferem na leitura, sendo eles: identificação de palavras (nome ou som das letras e igual-diferente em palavras e pseudopalavras), processo léxico (decisão léxica, leitura de palavras e leitura de pseudopalavras), processo sintático (estruturas gramaticais e pontuação), e processo semântico (compreensão de orações e compreensão de textos). A versão reduzida engloba uma atividade de cada grupo, visando com isso avaliar diferentes aspectos.

As provas pertencentes à versão reduzida são: igual-diferente em palavras e pseudopalavras, leitura de pseudopalavras, estruturas gramaticais e compreensão de textos. Na prova intitulada igual-diferente em palavras ou pseudopalavras o aluno deve segmentar as palavras em suas respectivas letras, e partindo de dois exemplos identificar se essas palavras e/ou pseudopalavras são graficamente iguais ou diferentes. Ao total são 20 palavras, e a pontuação varia de 0 a 20, sendo que cada acerto vale 1. Na prova direcionada a leitura de pseudopalavras o objetivo é comparar o desenvolvimento das

rotas de reconhecimento de palavras. Para tanto, a tarefa é composta por 30 pseudopalavras formadas por sílabas com diversas constituições como CCV, VC, CC, CVV, CCVC, CVVC.

Na prova referente às estruturas gramaticais, diferentemente das anteriores, não são apresentadas palavras isoladas, mas sim orações, tentando identificar se o aluno atribui “papéis sintáticos” às palavras que compõem a oração em questão. Essa tarefa envolve variadas estruturas sintáticas, explorando especialmente três tipos: voz passiva, voz ativa e complemento focado. Ao total há 15 itens, sendo que em cada tarefa há um desenho seguido de três orações. A última prova é direcionada a compreensão de textos sendo formada por quatro pequenos textos, dos quais dois são narrativos e dois são expositivos. O objetivo dessa tarefa é investigar se o aluno é capaz de extrair o significado do texto lido, integrando esse significado aos seus conhecimentos. Cada texto possui quatro perguntas.

Após a utilização dos instrumentos citados anteriormente, apenas para os grupos pertencentes à etapa das intervenções houve a inclusão do instrumento “Consciência fonológica instrumento de avaliação sequencial - CONFIAS, de Moojen *et al.* (2003). Esse instrumento tem como objetivo avaliar a consciência fonológica de forma abrangente e sequencial. Para tanto, o instrumento é dividido em duas partes, a primeira corresponde à consciência de sílaba, e a segunda à consciência de fonema. A primeira parte é composta por atividades de síntese, segmentação, identificação de sílaba inicial, identificação de rima, produção de palavra com a sílaba dada, identificação de sílaba medial, produção de rima, exclusão e transposição. A segunda parte envolve produção de palavra iniciada com o som pré-estabelecido, identificação de fonema inicial, identificação de fonema final, exclusão, síntese, segmentação e transposição.

De forma geral, todos os instrumentos utilizados para o desenvolvimento dessa pesquisa foram selecionados, pois, avaliavam diferentes competências linguísticas que estão

intimamente relacionados ao processo de alfabetização, envolvendo, dessa forma, a leitura e a escrita em diversas situações.

5.5 Procedimentos de coleta de dados

A pesquisa iniciou-se a partir da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus Rio Claro, sob o parecer 2.276.994 (APÊNDICE A). Após o aceite, houve o contato com a Secretária da Educação e com a equipe da escola, envolvendo tanto as gestoras como as professoras, visando explicitar a pesquisa e propor um trabalho conjunto com já desenvolvido pela instituição escolar (APÊNDICE B).

Uma vez resolvido os aspectos legais, a inserção em campo teve início, sendo que a partir disso o de Termo de Assentimento e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE C) foram distribuídos entre os alunos indicados pelas professoras e pela coordenadora pedagógica como crianças com dificuldades de aprendizagem. Dentre os 30 termos enviados, apenas 24 retornaram com a devida autorização dos pais e/ou responsáveis, portanto, a coleta de dados se restringiu a esse grupo.

Inicialmente, foram aplicados os instrumentos de avaliação de leitura e escrita, sendo eles: Ditado – Observação Ortográfica, de Zorzi (1998) e Provas de Avaliação dos Processos de Leitura – PROLEC, de Cuetos, Rodrigues e Ruano (2012) versão reduzida, para que por meio dos indícios coletados com o grupo de 24 alunos, fossem selecionados apenas 10 estudantes que apresentassem dificuldades mais acentuadas, e que, por conseguinte, iriam compor o grupo que efetivamente participaria das intervenções semanais.

Ressalta-se que no momento de coleta dos dados iniciais foram necessárias algumas adaptações, visando adequar a nossa proposta ao contexto da escola e especificidades dos alunos participantes. Diante disso, em relação ao instrumento Ditado – Observação Ortográfica, de Zorzi (1998) inicialmente o intuito era utilizar o ditado de palavras, de frases e do texto, entretanto, ao adentrar na

escola, o contexto que encontramos exigiu algumas modificações, posto que, os alunos em sua totalidade demonstraram muitas dificuldades com diversas características específicas, sendo que mal produziam/escreviam frases.

Nesse sentido, utilizou-se apenas o ditado de palavras e frases. No ditado de palavras, ao invés de 39, utilizamos apenas 20, uma vez que a extensão da atividade se mostrou um empecilho para seu desenvolvimento, logo, sua redução revelou-se plausível, na medida em que, o tempo com os alunos era restrito, e nosso intuito não era tornar esse momento constrangedor para as crianças. No ditado de frases, ao invés de 7, utilizamos 2, isso se justifica pelo mesmo motivos descritos anteriormente, acrescentando-se o fato de que consideramos que por meio dessas duas frases já foi possível ter uma visão geral sobre as principais características da escrita dos alunos.

No concernente ao instrumento Prova de Avaliação dos Processos de Leitura – PROLEC, de Cuetos, Rodrigues e Ruano (2012), houve o desenvolvimento das quatro atividades pertencentes à versão reduzida, associada a uma prova extra que optamos por adicionar, posto que considerou-se que tal ação auxiliaria na análise das dificuldades apresentadas pelos alunos.

A prova adicional foi direcionada ao nome ou sons das letras, na qual o intuito era realizar um levantamento das letras conhecidas pelos alunos, ou identificar se havia alguma dificuldade quando a esse reconhecimento. Nessa tarefa, os autores elegeram 20 letras mais representativas, dentre as 26 do alfabeto.

A opção pelo desenvolvimento da pesquisa a longo prazo apenas com o grupo menor, ocorreu pelo fato de que o caráter dessa proposta de estudo exige um ensino direcionado às necessidades e especificidades dos estudantes participantes, diante disso, o grupo menor mostra-se como mais produtivo, visto que as atividades pedagógicas foram planejadas de forma sistemática e personalizada, algo que seria mais difícil e demandaria maior tempo de pesquisa se fosse desenvolvido com o grupo completo de 24 alunos.

Tendo em vista a grande rotatividade de estudantes para outras instituições, optou-se por selecionar 13 alunos, criando com isso uma

margem extra para possíveis desistências ou transferências. A seleção dos 13 alunos baseou-se também em alguns critérios estabelecidos previamente: a) menor pontuação no PROLEC (maior quantidade de atividades classificadas na categoria DD – dificuldade grande ou D - dificuldade); b) maiores dificuldades na escrita de palavras e escrita de frases; c) ano escolar, tendo prioridade os alunos pertencentes ao 3º ano, dado que encontram-se na fase de consolidação do processo de alfabetização; d) período das aulas. Isto posto, as principais características dos alunos participantes das intervenções semanais serão expostas na Tabela 2.

Tabela 2 – Dados gerais dos alunos participantes da etapa interventiva

Categorias		N	%
Sexo	Feminino	7	53,8
	Masculino	6	46,2
Ano escolar	3º	12	92,3
	4º	1	7,7
	5º	0	0
Idade	8 anos	3	23,1
	9 anos	9	69,2
	10 anos	0	0
	11 anos	1	7,7
	12 anos	0	0
	13 anos	0	0
TOTAL		13	100

Fonte: Dados de Pesquisa – Elaborada pela autora.

Por intermédio da Tabela 2 observa-se que a maioria (92,3%) dos alunos pertencem ao 3º ano do Ensino Fundamental, sendo que 69,2% possui 9 anos, e 23,1% possui 8 anos. Em relação ao sexo, o grupo ficou bem homogêneo, dado que 53,8% eram meninos e 46,2% eram meninas.

Após a seleção dos 13 alunos dentre os 24, os estudantes foram divididos em dois pequenos grupos, sendo que o Grupo 1 (fonoarticulatório) foi constituído por 6 alunos, e o Grupo 2 (regular) foi constituído por 7 alunos. O primeiro grupo recebeu intervenções

pautadas no método fonoarticulatório, com isso, durante o desenvolvimento das atividades pedagógicas havia ênfase no gesto articulatório, aliado ao trabalho sistemático com grafemas e fonemas, assim como frases e textos; enquanto o segundo grupo não recebeu as mesmas intervenções, isso significa que não houve qualquer proposta didática em que havia um trabalho direcionado ao gesto articulatório. O critério para a composição dos grupos consistiu nos horários de aulas disponíveis de cada criança, que por sua vez, não envolvessem aulas diversificadas como arte, educação física, xadrez, leitura, inglês, dentre outras. A partir desse contexto, será analisado junto aos dois grupos, se a intervenção fonoarticulatória promoveu melhora no desempenho geral em leitura e escrita desses estudantes, avaliando a qualidade da leitura, autonomia na escrita e compreensão de textos.

Assim como já mencionado, a investigação foi composta por três fases: levantamento inicial da leitura e escrita, intervenções pedagógicas e levantamento final da leitura e escrita. O início da coleta de dados ocorreu em 09 de março de 2018, e a finalização da coleta em 23 de agosto de 2018. No levantamento inicial e final os alunos foram submetidos individualmente aos mesmos critérios de avaliação, desse modo, a eles foram aplicados as mesmas tarefas para verificação dos níveis de leitura e escrita.

O levantamento inicial de dados relativos à leitura e escrita envolveu 5 encontros, totalizando 17 horas, em diferentes dias de semana, e com diferentes grupos de alunos, de acordo com o ano escolar e grade de aulas. A duração inicialmente prevista era de 4 encontros de 50 minutos cada, contudo, os alunos demandaram mais tempo para o desenvolvimento das atividades, o que justifica o número elevado de horas para essa etapa da pesquisa. Ademais, a média de cada estudante para o desenvolvimento das atividades foi de 40 minutos.

As intervenções iniciaram-se no começo do primeiro semestre letivo (22 de março de 2018) e finalizaram-se no início do segundo semestre (26 de julho de 2018), isso ocorreu em decorrência da adequação das intervenções ao calendário escolar do município.

Vale ressaltar que após a finalização da coleta dos dados que efetivamente compôs esta pesquisa, o segundo grupo também recebeu a intervenção fonoarticulatória, com início em 30 de agosto de 2018 e término em 06 de dezembro de 2018, como forma de não ser prejudicado em relação ao primeiro grupo, no que diz respeito à garantia dos mesmos direitos de aprendizagem a todas as crianças participantes.

Uma vez definido os grupos, antes de adentrar realmente nas atividades pedagógicas, foi desenvolvida a tarefa proposta por Moojen *et al.* (2003) intitulada Consciência Fonológica Instrumento de Avaliação Sequencial - CONFIAS. A partir disso, a fase interventiva baseou-se nas atividades fonoarticulatórias desenvolvidas por Jardini e Guimarães (2015a, 2015b, 2015c, 2015d, 2015e, 2015f) e Jardini e Souza (2008). No decorrer dos encontros foram propostas atividades que enfatizassem aspectos alusivos à leitura e escrita em que os alunos apresentaram mais dificuldades. A coleta de dados aconteceu em horário de aula, e envolveu 30 encontros direcionados ao desenvolvimento de atividades pedagógicas. Cada encontro teve duração máxima de 50 minutos, o equivalente a uma hora-aula. O local foi fornecido pela equipe escolar da instituição em que a pesquisa foi desenvolvida.

As atividades propostas ao Grupo 1 tiveram como foco embasar a aprendizagem do SEA em gestos articulatórios, estabelecendo sempre a relação direta entre grafema-fonema-articulema. Outrossim, apesar da diferenciação quanto a abordagem entre o Grupo 1 (G1) e Grupo 2 (G2), todas as atividades foram planejadas de acordo com as principais dificuldades evidenciadas por meio do levantamento inicial, diferindo apenas no concernente ao processo de abordagem quanto a utilização ou não do gesto articulatório. Ressalta-se que as atividades serão descritas mais detalhadamente na seção 6.2.

Assim como defendido por Jardini e Guimarães (2015) e Jardini e Souza (2008), as atividades pedagógicas partiram das cinco vogais, para em seguida apresentarmos as consoantes, enfatizando em um primeiro momento a constituição das sílabas canônicas, sendo

trabalhadas na seguinte sucessão: L, P, V, confronto entre L/P, T, M, F, confronto entre F/V, B, confronto entre B/P, e N. A sucessão em que as letras foram trabalhadas foi a mesma para os dois grupos, entretanto, para o grupo 2, como já citado, não houve o trabalho com os articulemas, aliados aos fonemas e grafemas, desse modo, não foram propostas atividades que trabalhassem com os padrões articulatorio dos fonemas, tal como consta na Figura 1. Foram desenvolvidas também atividades lúdicas, em conjunto as atividades mais sistemáticas, como jogos e dinâmicas.

O levantamento final de dados relacionado aos dois grupos envolveu cinco encontros de 50 minutos cada, no período de 09 de agosto de 2018 a 23 de agosto de 2018, em que foram desenvolvidas as atividades de ditado, PROLEC e CONFIAS. A proposta do ditado foi realizada coletivamente, enquanto que o PROLEC e CONFIAS foi desenvolvido de maneira individual. O tempo médio de cada alunos para desenvolvimento das atividades foi de 25 minutos.

Conquanto, houve um total de 30 encontros direcionados a etapa interventiva, desenvolvidos em um período de 5 meses e 14 dias, e totalizando 25 horas de atividades pedagógicas. Soma-se a isso 10 encontros direcionados ao levantamento inicial (5 encontros) e levantamento final (5 encontros) da leitura e escrita, totalizando em média 21 horas e 20 minutos.

5.6 Procedimentos de análise de dados

A análise de dados ocorreu por meio da observação e verificação do desempenho e desenvolvimento dos alunos no decorrer no processo interventivo, procurando identificar possíveis avanços nos estudantes que irão compor o G1, e a diferença (ou não) entre os alunos que irão compor o G2. No entanto, como a pesquisa se utiliza de testes padronizados, será realizada também a análise tal como indica cada um deles.

Nesse contexto, a correção tanto do PROLEC como do CONFIAS foi realizada como consta nas orientações do instrumento, atribuindo-

se um ponto para cada resposta correta, sendo o resultado a soma dos pontos obtidos em cada prova. Contudo o PROLEC baseia-se em uma categorização própria, na qual Cuetos, Rodrigues e Ruano (2012) estabelecem algumas normas de interpretação, entendendo-se que, frequentemente, é compreendido que o estudante possui dificuldade quando apresenta dois ou mais pontos a baixo da média. Diante disso, são utilizadas três categorias normativas: N – normal, D – dificuldade e DD- dificuldade grande. A Tabela 3 representa uma visão geral a respeito de cada prova, e a pontuação condizente com o ano escolar.

Tabela 3 – Pontuação das Provas de Avaliação dos Processos de Leitura (PROLEC), segundo categorias normativas

Provas	3º ano			4º ano			5º ano		
	DD	D	N	DD	D	N	DD	D	N
Nome ou som das letras	0-17	18-19	20	0-17	18-19	20	0-17	18-19	20
Igual ou diferente	0-16	17-18	19-20	0-17	18-19	20	0-17	18-19	20
Leitura de pseudopalavras	0-21	22-23	24-30	0-23	24-25	26-30	0-23	24-25	26-30
Estruturas gramaticais	0-5	6-8	9-15	0-8	9-10	11-15	0-8	9-10	11-15
Compreensão de textos	0-3	4-7	8-16	0-9	10-11	12-16	0-9	10-11	12-16

Fonte: Cuetos, Rodrigues e Ruano, 2012.

De forma mais específica, na prova direcionada ao nome ou som das letras para o 3º, 4º e 5º anos considera-se dificuldade grande a pontuação entre 0-17; dificuldade a pontuação entre 18-19; e normal a pontuação 20, que consiste no número máximo de acertos. Na prova igual ou diferente, para o 3º ano considera-se dificuldade grande a pontuação entre 0-16; dificuldade a pontuação entre 17-18, e normal, a pontuação entre 19-20. Para o 4º e 5º anos há algumas diferenças, considerando dificuldade grande a pontuação entre 0-17; dificuldade entre 18-19, e normal a pontuação 20.

Na prova de leitura de pseudopalavras é considerado com dificuldade grande o aluno pertencente ao 3º que pontua entre 0-21; dificuldade entre 22-23, e normal entre 24-30. Novamente há algumas diferenças na pontuação do 4º e 5º anos, nesse contexto, é considerado com dificuldade grande o aluno que pontua entre 0-23; dificuldade entre 24-25, e normal entre 26-30.

Na prova de estruturas gramaticais, no referente aos alunos do 3º ano, considera-se com dificuldade grande a pontuação entre 0-5; dificuldade a pontuação entre 6-8, e normal, a pontuação entre 9-15. Para os alunos do 4º e 5º anos é considerado com dificuldade grande aquele que atinge a pontuação entre 0-8; dificuldade entre 9-10, e normal entre 11-15. E na última prova, direcionada a compreensão de textos, os alunos do 3º ano que atingem a pontuação entre 0-3 encontram-se na categoria dificuldade grande; entre 4-7 na categoria dificuldade, e entre 8-16 na categoria normal. Para os alunos do 4º e 5º anos considera-se com dificuldade grande a pontuação entre 0-9; dificuldade entre 10-11, e normal entre 12-16.

O levantamento final do nível de leitura e escrita permitiu realizar uma comparação com os resultados obtidos antes das intervenções, de forma a se ter uma visão mais sistemática da possível contribuição da metodologia fonoarticulatória para com o processo de aprendizagem das crianças envolvidas na pesquisa, e qual o papel da consciência fonoarticulatória nesse percurso. Entretanto, destaca-se que a preocupação não foi exclusivamente com os resultados obtidos no levantamento inicial e final, mas também com o processo de desenvolvimento dos alunos durante as intervenções pedagógicas. Após a conclusão da análise dos resultados quantitativos e qualitativos, houve a interpretação dos dados a partir das atividades pedagógicas desenvolvidas, de modo a organizar e sistematizar os mesmos de acordo com os objetivos propostos.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção estão descritos e analisados os resultados encontrados a partir da coleta de dados decorrentes das três fases mencionadas anteriormente, a saber: levantamento inicial da leitura e escrita, intervenções, e levantamento final da leitura e escrita, intentando identificar as dificuldades e os erros mais comuns na leitura e escrita, assim como comparar o desempenho dos alunos antes e após o processo interventivo, buscando analisar se a metodologia adotada influencia no tempo da aprendizagem do SEA.

6.1 Levantamento inicial da leitura e escrita

Assim como mencionado nas seções 5.3.1 e 5.5, houve um total de 24 estudantes participantes da coleta de dados inicial, essa etapa envolveu 5 encontros subsequentes, no período de 09 de março de 2018 a 16 de março de 2018. Para tanto, os alunos eram retirados da sala de aula conforme disponibilidade no quadro de aulas das turmas. Essa questão foi uma preocupação frequente, dado que o intuito não era atrapalhar o desenvolvimento das atividades diárias das professoras polivalentes, assim como não ocupar o horário destinado a aulas diversificadas, como inglês, educação física, xadrez, leitura, dentre outras.

Portanto, após conversar com cada professora responsável pelos alunos que iriam participar, houve o agendamento de diferentes horários, visando atender a diversidade de cada turma. Os grupos consistiram nos alunos pertencentes a cada turma em questão, isto é, todos os alunos indicados do 3º ano D participavam de um encontro, conforme o horário agendado, todos os alunos do 3º ano F de outro encontro, e assim sucessivamente. Esses grupos envolveram no mínimo 2 e no máximo 6 alunos.

Os resultados decorrentes da aplicação de cada instrumento serão descritos em tópicos individuais, seguidos de exemplos do material coletado e análise subsequente dos dados evidenciados.

6.1.1 Levantamento inicial: Ditado – Observação Ortográfica

O primeiro instrumento utilizado foi o Ditado – Observação Ortográfica, de Zorzi (1998). Inicialmente houve uma conversa com as crianças, explicando o motivo de estarmos juntos, e qual a finalidade do que estava sendo proposto a eles. Nesse momento procurou-se deixar suficientemente esclarecido, que essa era uma atividade totalmente voluntária, e que a qualquer momento poderiam desistir e optar por voltar para a sala de aula. Essa conversa inicial foi muito importante, visto que os alunos se mostraram extremamente receptivos e curiosos frente à proposta.

A partir disso a aplicação do instrumento teve início, e ocorreu de forma coletiva. Em um primeiro momento realizou-se a explicação do instrumento para as crianças, explicitando que a pesquisadora iria ditar uma lista de palavras, algumas frases e um texto, e eles deveriam escrever da forma como julgassem correto. Novamente, foi dada a ênfase de que em caso de extrema dificuldade poderiam pular a palavra em questão, e que o objetivo era identificar como eles escreviam. Para tanto, cada criança recebeu uma folha de linguagem, na qual deveriam escrever o que seria ditado. Tanto as palavras como as frases eram ditadas lentamente, contudo, não de forma silabada. Isso quer dizer que, havia um tempo significativo entre uma palavra e outra, visando não apressar os alunos nesse momento de escrita.

Esse primeiro contato demandou algumas adaptações, uma vez que apesar de serem alunos do 3º ao 5º ano, apresentaram muitas dificuldades que impossibilitaram o desenvolvimento do instrumento completo, por conseguinte, o instrumento foi reduzido, assim como relatado na seção 5.5, objetivando adequar à proposta a realidade e especificidade do grupo atendido. Apesar

da aparente dificuldade demonstrada pelos alunos, em sua totalidade e a sua maneira cada criança fez o proposto.

Nesse momento algumas características apresentaram maior incidência entre as crianças participantes, tais como, o fato de grande parte dos alunos verbalizavam as sílabas isoladamente para tentar escrever a palavra em questão, dificuldade em diferenciar palavras de frases, sendo que nas frases, apesar de as palavras serem ditadas pausadamente, havia dúvidas quanto a questão de quando terminava uma palavra e começava outra. Percebeu-se, inclusive, que algumas crianças não sabiam escrever o nome completo ou informar a sua idade e data de nascimento.

Alicerçado nos dados coletados, optou-se por adotar o quadro classificatório desenvolvido por Zorzi (1998), composto por 10 categorias ou tipos de alterações ortográficas encontrados com maior frequência na escrita de crianças. As categorias são:

1. *Alterações ou erros decorrentes da possibilidade de representações múltiplas.* Segundo o autor supracitado, no sistema de escrita da língua portuguesa existem relações entre letras e sons em que não há estabilidade na forma de grafar. Diante disso, nessa categoria foram classificadas alterações ortográficas decorrentes da confusão gerada em virtude de não haver forma fixa ou única representação gráfica de determinados sons, como no exemplo do fonema /s/, que pode ser escrito por s, ss, c, sc, xc, x e z; fonema /z/, que pode ser representado pelas letras z, s e x; fonema /k/, que pode ser escrito com q, c e k; erros envolvendo j e g; erros envolvendo x e ch; erros decorrentes do uso das letras m e n para indicar nasalidade das vogais nasais, dentro outros exemplos.

2. *Alterações ortográficas decorrentes do apoio na oralidade.* Nessa categoria foram classificadas palavras grafadas com base no apoio ao modo de falar.

3. *Omissões de letras.* Palavras grafadas de modo incompleto devido à omissão de uma ou mais letras.

4. *Alterações caracterizadas por junção ou separação não convencional das palavras*

5. *Alterações decorrentes da confusão entre terminações am e ão.* Palavras terminadas em ão que são escritas com am e vice-versa.

6. *Generalização de regras.* Foram classificadas nessa categoria formas de grafar palavras que revelam o modo como as crianças generalizam certos procedimentos que envolvem a escrita, e os aplicam em contextos incorretos.

7. *Alterações caracterizadas por substituição envolvendo a grafia de fonemas surdos e sonoros.* Nessa categoria foram inseridas palavras em que há confusão em sua grafia devido a representação de fonemas que se diferenciam pelo traço da sonoridade, sendo considerados surdos aqueles que não apresentam vibração nas cordas vocais (p, t, k, f, s) e sonoros aqueles que produzem vibração nas cordas vocais (b, d, g, v, z). Havendo com isso trocas referentes à p/b; t/d; f/v, dentre outros.

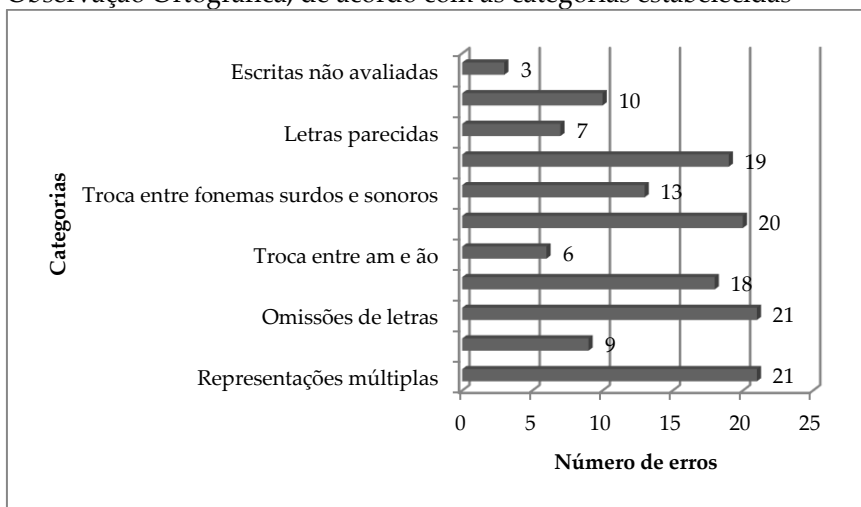
8. *Acréscimo de letras.* Essa categoria representa o oposto das omissões, isto é, a criança utiliza mais letras do que necessário para grafar as palavras.

9. *Letras parecidas.* Nessa categoria estão palavras que possuem letras com grafias semelhantes, e que devido a características gráficas são utilizadas incorretamente.

10. *Inversão de letras.* Letras ou sílabas apresentando posição invertida no interior da palavra.

A avaliação de cada ditado foi feita de forma individual e cada erro foi contabilizado apenas uma vez em cada categoria, isso quer dizer que, se o aluno apresentasse omissões em todas as palavras escritas, havia apenas a contabilização de um ponto. Diante disso, o número máximo de erros em cada categoria era de 24, condizente, portanto com o número total de alunos. Tais dados foram expostos no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Quantificação dos resultados iniciais obtidos no Ditado – Observação Ortográfica, de acordo com as categorias estabelecidas



Fonte: Dados de Pesquisa – Elaborado pela autora.

De forma geral, por meio da observação do Gráfico 2, nota-se que as categorias em que os alunos apresentaram maiores dificuldades foram representações múltiplas, omissões de letras, generalização de regras, acréscimo de letras, junção ou separação indevida e troca entre fonemas surdos e sonoros. Conquanto, ao avaliar as escritas encontramos inúmeros obstáculos, visto que esse instrumento é utilizado para avaliar a ortografia, e ao selecioná-lo para o desenvolvimento dessa pesquisa partiu-se do pressuposto de que as crianças estariam alfabetizadas, dado que pertenciam as séries finais do Ensino Fundamental I, contudo, essa não foi a realidade que encontramos. Havia alunos que mal faziam associação entre grafemas e fonemas, utilizando letras de forma indiscriminada, dessa maneira, perante as escritas em que a avaliação não foi possível, pela impossibilidade da leitura, criou-se uma nova categoria, intitulada como escritas não avaliadas, na qual houve o total de 3 alunos.

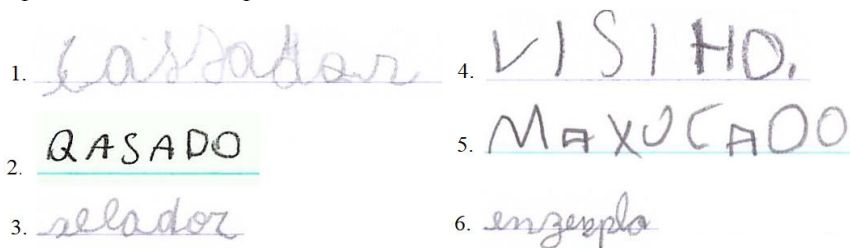
Perante a dificuldade encontrada para classificar a escrita dos estudantes a partir das categorias estabelecidas por Zorzi (1998),

evidenciou-se que os alunos apresentavam defasagens que ora poderiam ser atribuídas ao início do processo de alfabetização, ora ao processo de aquisição de normas ortográficas. As dificuldades inerentes ao processo de alfabetização, dizem respeito a conceitos mais básicos, como identificar e/ou diferenciar letras, associar a letra ao som, ou escrever palavras com diferentes constituições silábicas, como por exemplo: CVC (consoante – vogal – consoante), CCV, CVV, CVVV, VC. Ademais, no referente às dificuldades relacionadas à aquisição de normas ortográficas, nota-se que os erros estão associados a palavras em que há encontro consonantal e irregularidades ortográficas.

Destaca-se que neste estudo, o erro é compreendido como desvios apresentados em relação à norma padrão da Língua Portuguesa. Sendo assim, a avaliação proposta tanto nesse instrumento como nos demais, possui um caráter estritamente pedagógico, compreendendo que ao se partir da análise dos erros é possível identificar quais aspectos os alunos apresentavam mais dificuldades, e consequentemente proporcionar um maior direcionamento ao trabalho didático.

Com base nos dados expostos até o momento, serão apresentados exemplos de escritas produzidas pelas crianças participantes. Haverá, portanto, a exposição e discussão sobre as características evidenciadas, de acordo com as dez categorias estabelecidas por Zorzi (1998), tentando distinguir as escritas que apresentam aspectos mais destoantes. A primeira categoria se refere a alterações ou erros decorrentes da possibilidade de representações múltiplas. Para tanto, foram selecionadas seis palavras pertencentes à produção de diferentes alunos, tal como exposto na Figura 3.

Figura 3 – Alterações ortográficas iniciais decorrentes da possibilidade de representações múltiplas



1. Caçador/ 2. Caçador/ 3. Zelador/ 4. Vizinho/ 5. Machucado/ 6. Exemplo
Fonte: Dados de Pesquisa – Elaborada pela autora.

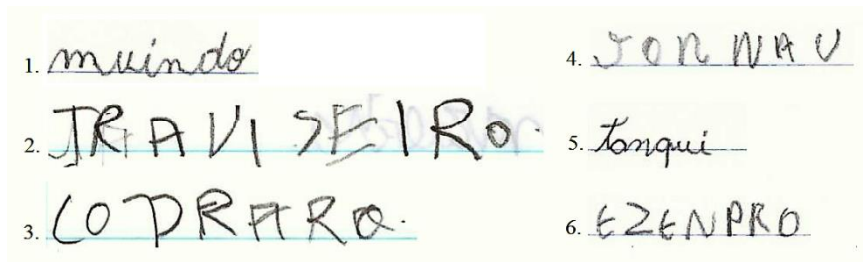
Observa-se na Figura 3 que os erros decorrentes das representações múltiplas apresentam características variadas, como é o caso da palavra caçador, que foi grafada de duas formas completamente distintas (cassador/ qaçado). Na primeira palavra houve confusão na utilização do Ç. Essa característica em especial é muito perceptível em todas as produções coletadas, dado que os alunos de uma forma geral apresentam dúvidas quando à utilização das letras S, SS, C, SC, XC, X e Z, principalmente pela sua proximidade sonora. Já no segundo exemplo, além da dúvida quanto à utilização do Ç, há também um erro menos frequente, que se refere à troca do C pelo Q. Na terceira (selador) e quarta (visinho) a confusão quanto à utilização do Z também é evidente, algo que corrobora com o já afirmado.

Acrescenta-se a isso a dificuldade quando a utilização do X e CH, como perceptível na quinta (maxucado) e sexta palavra (enzenplo). Em particular na última palavra, é perceptível que o aluno se apoiou exclusivamente na pronúncia no momento de escrever, algo que ocasionou a utilização do Z no lugar do X, e também a troca entre a letra M e N. Nesse caso, para Zorzi (1998) quando a criança desconhece que um mesmo som pode ser escrito por diferentes letras, ela pode tomar como referência uma determinada letra, e generalizar a sua utilização para todas as situações.

As representações múltiplas, assim como no estudo desenvolvido por Zorzi (1998), representam uma alta porcentagem de ocorrência, sendo que entre os alunos participantes todos apresentaram erros desse gênero, com exceção das três escritas não avaliadas por impossibilidade da leitura. Esse dado, para o autor supracitado, pode estar associado ao fato de que há um número elevado de fonemas com diversas alternativas de grafia, o que pode ocasionar em inúmeras alterações.

A segunda categoria é destinada às alterações resultantes do apoio na oralidade, e tal como na amostra anterior, na Figura 4, foram selecionadas seis palavras, pertencentes à produção escrita de diferentes estudantes.

Figura 4 – Alterações ortográficas iniciais decorrentes do apoio na oralidade



1. Muito/ 2. Travesseiro/ 3. Compraram/ 4. Jornal/ 5. Tanque/ 6. Exemplo
Fonte: Dados de Pesquisa – Elaborada pela autora.

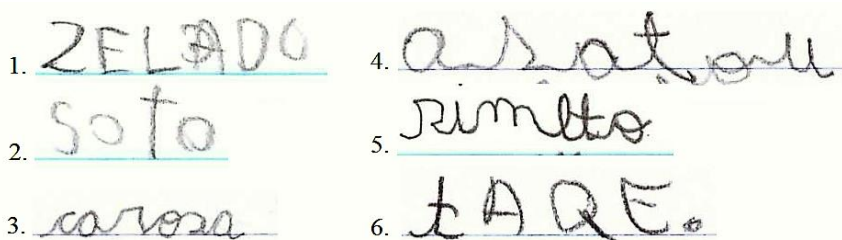
Por intermédio da Figura 4 é perceptível que os alunos ainda baseavam-se, sobretudo, em pistas sonoras para grafar palavras. Isso é visível por meio dos exemplos, nos quais houve a inclusão do N, troca entre E e I, omissão em decorrência da forma de pronunciar a palavra, troca entre L e U, como nas palavras 1, 2, 3 e 4 respectivamente, e no próprio momento da escrita, visto que, como já mencionado anteriormente, para escrever, a maioria dos estudantes, pronunciavam as sílabas em voz alta, uma ou várias vezes. Essa particularidade corrobora com o estudo desenvolvido por Rosa Neto, Xavier e Santos (2013), no qual os autores averiguaram que algumas crianças falam no momento da escrita,

intentando encontrar a letra ou sílaba correspondente ao som pronunciado. Ainda nesse sentido, Zorzi (1998) enfatiza que existe uma relação entre oralidade e escrita, de forma que a escrita representa a fala, embora não como uma transcrição fonética. Soma-se a isso o exposto por Corrêa (2015), quando a autora considera que a oralidade influencia no processo de escrita, dado que a criança escreve da maneira como ouve, o que ocasiona uma transposição de aspectos orais para a produção escrita.

Na pesquisa desenvolvida por Zorzi (1998), o apoio na oralidade foi à segunda categoria com mais erros apresentados pelos alunos, já na presente pesquisa, a quantidade de erros dessa categoria foi baixa, uma vez que entre os 24 alunos, nove apresentaram esse tipo de alteração.

A terceira categoria é relacionada às alterações decorrentes de omissões de letras, ou seja, palavras grafadas de forma incorreta devido à omissão de uma ou mais letras. Na Figura 5 há seis exemplos de palavras que apresentam maior incidência de omissões.

Figura 5 – Alterações ortográficas iniciais decorrentes de omissões de letras



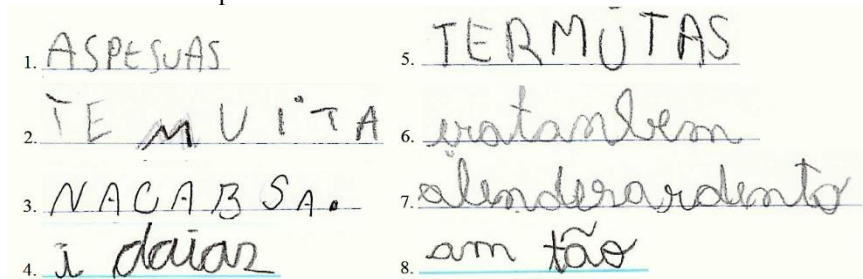
1. Zelador/ 2. Soltou/ 3. Carroça/ 4. Assaltou/ 5. Cimento/ 6. Tanque
Fonte: Dados de Pesquisa – Elaborada pela autora.

A partir da Figura 5 é possível notar que as omissões envolvem uma ou mais letras, e então presentes tanto em sílabas iniciais, como mediais e finais. Essa característica pode ser articulada ao constatado por Zorzi (1998), quando o autor identifica que algumas

constituições silábicas parecem dificultar a escrita das palavras, como o caso de omissão de vogal em encontro vocálico (soto); omissão de vogal em sílabas com Q (taqe); omissão de consoante em sílaba CVC (zelado/ soto/ asatou/ taqe) e omissão de consoante em dígrafo (carosa). Além das omissões há também alterações que se encaixam em outras categorias, como representações múltiplas e apoio na oralidade. Nesta pesquisa, essa categoria, em conjunto com as alterações decorrentes de representações múltiplas, apresentou a maior incidência entre o grupo de alunos participantes, sendo que todos os alunos sinalizaram esse tipo de alteração.

A quarta categoria consiste em alterações caracterizadas por junção ou separação não convencional das palavras. À vista disso, na Figura 6 há uma amostra representativa desse tipo de alteração, na qual houve a seleção de oito fragmentos das frases escritas pelos alunos.

Figura 6 – Alterações iniciais caracterizadas por junção ou separação não convencional das palavras



1. As pessoas/ 2. Ter muitas/ 3. Na cabeça/ 4. Ideias/ 5. Ter muitas/ 6. Era também/ 7. Além de sardento/ 8. Então

Fonte: Dados de Pesquisa – Elaborada pela autora.

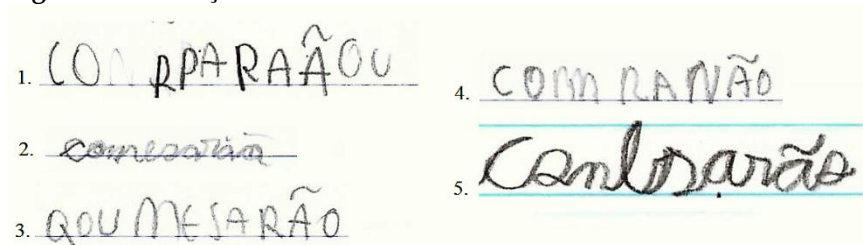
Na Figura 6, é explícito que a maioria das alterações apresentadas diz respeito à junção indevida de palavras, como nos exemplos 1, 2, 3, 5, 6, e 7, embora haja também a incidência de separação indevida, como constatado nas palavras 4 e 8. Para Zorzi (1998, 2003) a habilidade de separar palavras por espaços em branco implica no conhecimento da escrita convencional dessas palavras, e também da noção do que é uma palavra. Ainda segundo o autor, a

noção de palavra não se forma no início da alfabetização, sendo que um dos desafios da aprendizagem da escrita é justamente a “[...] capacidade para segmentar o fluxo contínuo da fala em unidades vocabulares de extensões variadas” (ZORZI, 2003, p.47).

Desse modo, os alunos apresentaram dificuldades relativas não só a noção de palavra, mas também a noção de frase. Os estudantes que apresentaram defasagens relacionadas aos aspectos iniciais do processo de alfabetização, conseqüentemente, demonstraram maiores dificuldade para decidir onde começava uma palavra e onde terminava. Já nos alunos que sinalizaram defasagens relacionadas ao processo de aquisição de normas ortográficas essa dificuldade era menos acentuada. De modo geral, dentre os 26 alunos participantes, 18 apresentaram alterações condizentes com essa categoria, sendo que poucas produções exteriorizaram a ocorrência das duas características em conjunto, tanto a junção como a separação. O mais comum foram as escritas que, ou apresentavam apenas a junção, ou apenas a separação indevida.

A quinta categoria é referente a alterações decorrentes da confusão entre terminações AM ou ÃO. Para esse tipo de alteração foram selecionadas cinco palavras. Tais dados foram expostos na Figura 7.

Figura 7 – Alterações iniciais decorrentes da confusão entre am e ão



1. Compraram/ 2. Começaram/ 3. Começaram/ 4. Compraram/ 5. Começaram

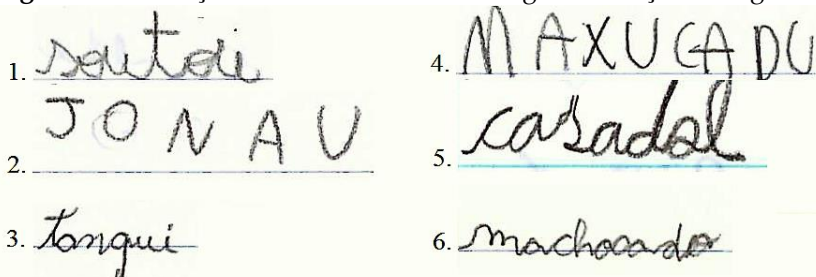
Fonte: Dados de Pesquisa – Elaborada pela autora.

Baseando-se da Figura 7 se observa uma tendência na substituição do AM pelo ÃO, assim como foi evidenciado por Zorzi

(1998). De acordo com o autor, essa alteração pode ser justificada pelo papel da oralidade, ou mais especificamente da análise fonética que as crianças realizam ao escrever. De uma forma geral, essa alteração apresentou pouca incidência, sendo que apenas 6 alunos demonstraram essa características em sua produção escrita. Parte-se do pressuposto que esse resultado pode ser atribuído ao fato de que uma minoria manifestou dificuldades exclusivamente em relação aos aspectos ortográficos, e apenas essas escritas apresentaram essa tendência. Nas demais produções, havia pouca correspondência entre grafemas e fonemas e, portanto não foram contabilizados, visto que não havia nenhuma aproximação tanto do AM como do ãO.

A sexta categoria é destinada à generalização de regras, que consiste na aplicação de um conhecimento específico em diversas situações supostamente semelhantes. Na Figura 8 foram selecionadas seis exemplos de escrita.

Figura 8 – Alterações iniciais decorrentes da generalização de regras



1. Soltou/ 2. Jornal/ 3. Tanque/ 4. Machucado/ 5. Caçador/ 6. Machucado
Fonte: Dados de Pesquisa – Elaborada pela autora.

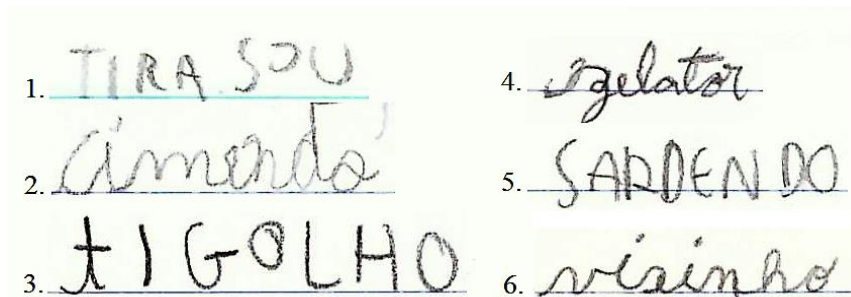
Observa-se na Figura 8 algumas tendências, dentre elas está a substituição da letra L por U (soutou/ jonau), a troca da letra U por O (machocado), ou a troca da letra O por U (maxucadu). Há também troca de E por I (tanqui), e casos mais específicos como o constado na palavra 5 em que houve a substituição do R pelo L (casadol).

Para Zorzi (1998) os principais tipos de generalizações sinalizam aplicação indevida de conhecimentos ortográficos, que

são adequados a determinadas situações, e quando generalizados ocasionam em escritas não convencionais. Dentre todas as categorias de análise propostas pelo autor, essa foi a segunda que apresentou maior incidência de alterações entre as produções escritas coletadas, sendo que 20 alunos demonstraram características que podem ser associadas a generalizações.

A próxima categoria diz respeito às alterações caracterizadas por substituição envolvendo a grafia de fonemas surdo e sonoros. Para tanto, na Figura 9 foram selecionados seis exemplos que apresentaram maior frequência entre as diferentes produções.

Figura 9 – Alterações iniciais decorrentes da substituição entre fonemas surdos e sonoros



1. Girassol/ 2. Cimento/ 3. Tijolo/ 4. Zelador/ 5. Sardento/ 6. Vizinho
Fonte: Dados de Pesquisa – Elaborada pela autora.

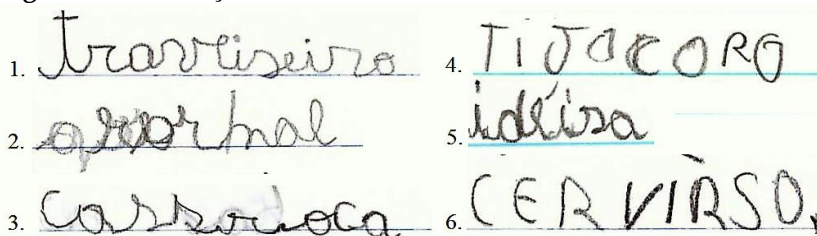
Nota-se na Figura 9 que as trocas envolvendo T - D (cimendo/sardendo) ou D - T (zelator), assim como os erros decorrentes da utilização de S - Z (visinho) ou Z - S apresentaram maior incidência entre os alunos. Seguida das trocas envolvendo J - G, muito frequentes nas palavras tijolo e jornal (tigolho/ gornal), e de casos mais específicos, como o apresentado no exemplo 1 (tirasou), no qual o G é substituído pelo T. Ademais, houve também outras alterações que não estão expostas entre as palavras selecionadas, como as trocas entre X - CH.

Esses resultados coincidem parcialmente com os dados do estudo elaborado por Zorzi (1998), posto que, o autor evidenciou

sete alterações com maior número de ocorrências entre os alunos participantes de sua pesquisa. Dentre elas, em primeiro lugar está às trocas entre Q – G, o segundo lugar consiste em trocas entre T – D, o terceiro lugar envolve as trocas entre X – CH e J – G, o quarto lugar as trocas entre F – V, quinto lugar as trocas entre S – Z, e o sexto e último lugar as trocas entre P – B. Portanto, entre os sete erros com maior incidência identificados pelo autor, quatro (T – D/ X – CH/ J – G/ S – Z) foram também manifestados pelas crianças participantes desta pesquisa.

Destaca-se que entre os 26 alunos participantes, 13 demonstraram essa alteração. Soma-se a isso o fato de que apenas uma estudante apresentou esse tipo de alteração tanto na fala como na escrita, os demais pronunciavam a palavra corretamente, contudo, apresentaram essa dificuldade no momento da escrita. A oitava categoria se refere ao acréscimo de letras, para explicitar tal alteração, na Figura 10 foram selecionadas seis palavras escritas por diferentes estudantes.

Figura 10 – Alterações iniciais decorrentes do acréscimo de letras



1. Travesseiro/ 2. Jornal/ 3. Carroça/ 4. Tijolo/ 5. Ideia/ 6. Serviço

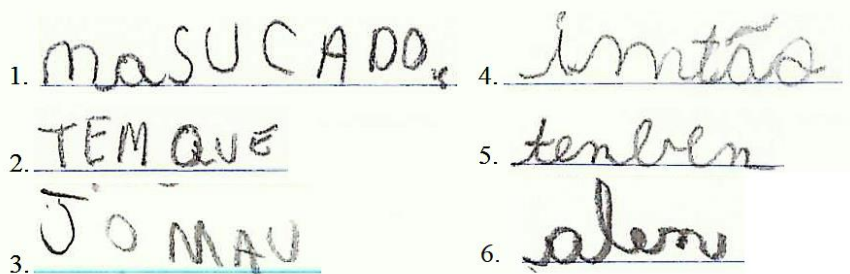
Fonte: Dados de Pesquisa – Elaborada pela autora.

Na Figura 10 é possível verificar que o acréscimo de letras não apresenta um padrão ou tendência. Embora, evidencia-se que há um número significativo de acréscimos visando tornar todas as sílabas canônicas, isto é, há alunos que atribuem uma consoante e vogal para todas as sílabas escritas. Nos exemplos, é perceptível que não há apenas acréscimo de letras, mas também de sílabas.

De acordo com Zorzi (2003), a partir desse tipo de erro pode-se concluir que as crianças necessitam compreender que existem diversas possibilidades de combinações possíveis para a construção de sílabas. Tais alterações muitas vezes podem estar associadas ao trabalho desenvolvido em sala de aula, no qual apenas sílabas canônicas são apresentadas em um primeiro momento, para posteriormente introduzir sílabas que apresentam dificuldades ortográficas. Ainda nesse sentido, diferentemente do constatado por Zorzi (1998) em sua pesquisa, na qual essa não foi uma alteração encontrada com muita frequência. Neste estudo, os alunos apresentaram um número elevado desse tipo de erro em sua produção escrita, uma vez que entre os 26 alunos participantes, 19 apresentaram essa característica.

A nona categoria equivale às alterações ocasionadas pela substituição de letras parecidas, portanto, essa alteração consiste em escrever palavras substituindo a letra correta por letras em que a grafia é semelhante visualmente, tal como explicitado na Figura 11.

Figura 11 – Alterações iniciais decorrentes da substituição de letras parecidas



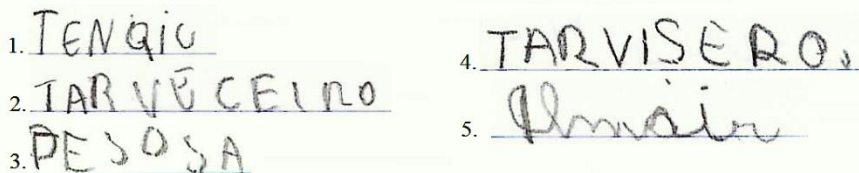
1. Machucado/ 2. Tanque/ 3. Jornal/ 4. Então/ 5. Também/ 6. Além
Fonte: Dados de Pesquisa – Elaborada pela autora.

A Figura 11 revela que há uma tendência nas alterações apresentadas, posto que os alunos manifestaram confusão excessiva apenas na utilização do M e N. Sendo que em palavras em que havia a presença do N, o mesmo foi substituído pelo M, e vice-versa. Na pesquisa desenvolvida por Zorzi (1998) essa

alteração ortográfica não se mostrou como uma dificuldade significativa em termos numéricos para os alunos participantes, esse dado coincide com o evidenciado nesta pesquisa, visto que dentre os 26 alunos, apenas 7 apresentaram essa alteração. Por conseguinte, assim como o autor supracitado, pressupõe-se que diferenciar letras com grafia semelhante não se apresenta como um dos aspectos complexos da aprendizagem da escrita.

A décima e última categoria é referente a alterações decorrentes da inversão de letras, na qual foi selecionada uma amostra com cinco palavras escritas por diferentes alunos. Os dados foram expostos na Figura 12.

Figura 12 – Alterações iniciais decorrentes da inversão de letras



1. Tanque/ 2. Travesseiro/ 3. Pessoas/ 4. Travesseiro/ 5. Queimar

Fonte: Dados de Pesquisa – Elaborada pela autora.

Na Figura 12 as alterações mais frequentes estão relacionadas à inversão de letras em palavras compostas por sílabas com CCV (tarveceiro/ tarvisero), ou em sílabas compostas por CVV (tenqui/ qemair). A tendência é a inversão de letras dentro da mesma sílaba, contudo, há variações como nas palavras 3 e 5. Ademais, assim como enfatizado por Zorzi (1998) essa não se mostrou como uma alteração com muitas incidências, uma vez que dentre os 26 alunos participantes, 10 sinalizaram essa dificuldade. Essa característica, para o autor, sinaliza que compreender a posição em que cada letra deve ser grafadas dentro das palavras mostra-se como um conhecimento de fácil aquisição.

De forma a retomar e sintetizar os dados expostos até o momento, as alterações que os alunos apresentaram maiores dificuldades, de acordo com a ordem de maior incidência foram:

(1) representações múltiplas/ omissões de letras, (2) generalização de regras, (3) acréscimo de letras, (4) junção ou separação, (5) troca entre fonemas surdos e sonoros, (6) inversão de letras, (7) apoio na oralidade, (8) letras parecidas, (9) troca entre am e ão.

Diante desse panorama, as alterações ortográficas identificadas se mostraram multifacetadas e com certa frequência de ocorrência, tal resultado para Zorzi (2003) pode ser articulado a alguns fatores, dentre eles a má qualidade de ensino e/ou distúrbios de aprendizagem. Considera-se que o domínio convencional das palavras, ou seja, a ortografia, se manifesta como um conhecimento complexo para diversas crianças, que em muitos casos, apesar de estarem inseridas em uma sociedade letrada, possuem contato sistemático e intencional com a escrita apenas na escola, e esse contato não é suficiente para sanar as dúvidas que surgem durante o processo de aquisição da língua escrita. Há de se considerar também a variedade linguística apresentada pelos alunos advindos de diferentes contextos sociais, e assim como apontado por Corrêa (2015), apesar de levar essa variedade em consideração e respeitá-la, é papel do professor ensinar aos seus alunos a norma padrão e os instrumentos linguísticos, de forma a garantir os mesmos direitos de aprendizagem para todos.

6.1.2 Levantamento inicial: PROLEC

O segundo instrumento aplicado foi a adaptação brasileira da versão reduzida do PROLEC, desenvolvido por Cuetos, Rodrigues e Ruano (2012). Essa atividade foi individual, posto que demandava uma atenção mais direcionada a cada estudante. Parte-se do pressuposto de que ao desenvolver uma atividade coletiva e uma individual foi possível identificar diferentes aspectos das dificuldades apresentadas pelos alunos no concernente à leitura e escrita, algo que contribuiu diretamente para a construção de um panorama geral sobre cada criança.

Tal como no ditado, primeiramente realizou-se a explicação das provas a serem aplicadas, nesse momento houve a preferência

por se referir a essas provas como atividades, intentando não despertar qualquer tipo de ansiedade nas crianças e destacando que, em caso de qualquer dificuldade ou impossibilidade de desenvolver o proposto não haveria nenhum problema e nós daríamos prosseguimento ao próximo exercício. Como esse instrumento envolvia apenas a leitura, o aluno recebia o material condizente a prova, e a pesquisadora era a responsável pelo caderno de respostas, marcando as respostas fornecidas pelos estudantes, e as principais características apresentadas.

Diante do constatado na avaliação feita, na Tabela 4, é exposto os resultados obtidos no levantamento inicial, de acordo com cada aluno. De forma a organizar os dados, houve a utilização apenas da letra inicial do nome de cada estudante, e em caso de coincidência, incluiu-se a letra inicial do segundo nome, seguido de ano escolar, e pontuação com a interpretação de cada prova realizada.

Tabela 4 – Quantificação dos resultados iniciais obtidos na aplicação do PROLEC

Nome	Ano	Nome ou som das letras		Igual – diferente		Leitura de pseudopalavras		Estruturas gramaticais		Compreensão de textos	
B	3º	8	DD	20	N	0	DD	2	DD	0	DD
G.T.	3º	18	D	18	D	2	DD	2	DD	0	DD
K	3º	20	N	20	N	22	D	3	DD	7	D
L	3º	20	N	16	DD	28	N	8	D	0	DD
L.G.	3º	20	N	20	N	30	N	11	N	16	N
L.F.	3º	20	N	16	DD	30	N	4	DD	0	DD
F	3º	19	D	18	D	4	DD	0	DD	0	DD
H	3º	15	DD	16	DD	5	DD	5	DD	0	DD
M.C	3º	20	N	18	D	2	DD	2	DD	0	DD
M.V	3º	20	N	16	DD	23	D	10	N	6	D
N	3º	20	N	20	N	13	DD	6	D	6	D
A.S	3º	11	DD	14	DD	0	DD	2	DD	0	DD
A.A	3º	20	N	12	DD	27	N	10	N	8	N
D.C	3º	20	N	18	D	26	N	6	D	0	DD
D.H	3º	15	DD	14	DD	6	DD	4	DD	0	DD
K.R	3º	19	D	18	D	24	N	10	N	4	D
R	3º	19	D	20	N	5	DD	5	DD	0	DD
E	3º	20	N	20	N	16	DD	8	D	0	DD
K.P	4º	20	N	20	N	16	DD	13	N	8	DD
E.F	4º	19	D	20	N	27	N	10	D	12	N

D	4º	19	D	19	D	3	DD	5	DD	10	D
H. H	4º	20	N	20	N	28	N	11	N	4	DD
A.R	5º	20	N	19	D	24	D	11	N	10	D
K.S	5º	20	N	19	D	25	D	11	N	10	D

Fonte: Dados de Pesquisa – Elaborada pela autora.

A partir da Tabela 4, observa-se que em relação à prova de nome ou som das letras, 58,3% dos estudantes demonstraram desempenho normal, enquanto que em média 41,7% demonstram dificuldades, sendo que 16,7% pontuaram entre 0-17, estando, portanto, na categoria dificuldade grande. Dentre os alunos que sinalizaram dificuldade grande, houve casos em que o estudante identificou apenas as vogais, ou aqueles que confundiam letras com grafia parecida como B (b) e D (d).

Na prova igual ou diferente, 37,5% dos alunos demonstram desempenho normal, e 62,5% encaixaram-se nas categorias dificuldade (33,3%) e dificuldade grande (29,2%). Na prova referente à leitura de pseudopalavras 50% dos estudantes obtiveram pontuação entre 0 – 21, sinalizando com isso dificuldade grande, e 33,3% demonstraram desempenho normal.

No concernente à prova de estruturas gramaticais, 66,6% dos alunos atingiram pontuação referente à classificação direcionada a dificuldades, dos quais 45,8% encontram-se em DD, e 20,8% em D, e 33,3% obtiveram desempenho normal. Na quinta e última prova, direcionada a compreensão de textos, 87,5% dos alunos encontram-se nas categorias dificuldade grande (58,3%) e dificuldade (29,2%), sendo que apenas 12,5% pontuaram dentro da média referente ao desempenho normal.

Ademais, no percurso para a aplicação das provas algumas características foram mais perceptíveis, e conseqüentemente, merecem uma atenção especial. Na prova igual ou diferente, em média metade dos alunos participantes não leram as palavras, mas sim realizaram comparações entre as letras apresentadas em cada um dos exemplos, em alguns casos contanto as letras e em outros comparando a sua forma gráfica. Na atividade direcionada à leitura de pseudopalavras, a maioria dos alunos apresentaram dificuldades quanto à leitura de palavras que envolvessem sílabas complexas, tais como CCV, CVC, CVV, CCVC, CVVC, demonstram com isso familiaridade apenas com as sílabas canônicas (CV). Tais características corroboram com o estudo desenvolvido por Rosa Neto, Xavier e Santos (2013), no qual os

autores objetivaram caracterizar o desempenho de estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental, relacionados à leitura e escrita. A partir disso, constataram que a leitura de palavras com sílabas canônicas compreendeu como uma tarefa fácil para os alunos, já nas palavras com estruturas mais complexas, como CCV e CVC, os estudantes apresentaram muitas omissões, substituições de letras e impossibilidade de leitura.

Na prova relacionada a estruturas gramaticais, poucos alunos conseguiram ler e interpretar as frases, associando-as à ilustração, a maioria das crianças apenas identificavam letras, e em raras ocasiões algumas sílabas. E por fim, a última prova foi na qual os alunos apresentaram maior dificuldade, assim como é perceptível nos dados quantitativos da Tabela 4. Poucos estudantes conseguiram ler os textos, e dentre os poucos, quase nenhum realmente compreendeu o que leu. Vale ressaltar que, nessa prova, entre os alunos que conseguiram ler o texto parcialmente, essa leitura foi realizada em voz alta por opção dos próprios estudantes, sinalizando com isso que a leitura silenciosa não é um hábito em sala de aula. Ademais, observou-se que os alunos realizaram a leitura de forma silabada, o que na maioria dos casos comprometeu a compreensão do todo.

À vista disso, os resultados evidenciados através desse instrumento indicam que poucos alunos demonstraram dificuldades relacionadas à identificação de letras, sendo esse um dos aspectos básicos para o desenvolvimento das demais tarefas. Segundo Moraes e Capellini (2000) o reconhecimento das letras implica em processos cognitivos semelhantes ao da leitura, dado que ambos estão relacionados ao processamento fonológico. Apesar dessa facilidade inicial, em média de 50 a 58,3% dos alunos sinalizaram grande dificuldade referente a aspectos que envolvem o processo léxico (leitura de pseudopalavras), processo sintático (estruturas gramaticais) e processo semântico (compreensão de textos).

Pela natureza complexa inerente ao processo de leitura, nota-se que muitos estudantes possuem habilidades relacionadas apenas a decodificação, ou seja, ao reconhecimento de letras e algumas sílabas,

o que resulta em uma leitura precária. Para Oliveira, Germano e Capellini (2016) a leitura é composta pela decodificação e compreensão. A decodificação está relacionada ao reconhecimento de palavras, já a compreensão se refere ao processo pelo qual palavras, sentenças e textos são interpretados. Isso supõe que os estudantes utilizem componentes fonológicos, sintáticos e semânticos.

6.1.3 Classificação dos alunos de acordo com nível de dificuldade apresentada

A partir dos instrumentos utilizados o objetivo era identificar e selecionar 10 alunos, que apresentassem mais dificuldades relacionadas à leitura e escrita, para participarem da fase interventiva durante todo o ano letivo. Tendo em vista a rotatividade das crianças por meio de transferências entre instituições na mesma cidade ou em outras cidades, e desistências, optou-se por selecionar 13 alunos. Os alunos participantes foram selecionados segundo os critérios explicitados na seção 5.5 (partindo da menor pontuação no PROLEC, que caracteriza-se por maior quantidade de provas classificadas na categoria DD ou D; maiores dificuldades na escrita de palavras e frases; ano escolar e período das aulas). Assim sendo, na Tabela 5, há a classificação final dos alunos que apresentaram mais dificuldades perante os instrumentos utilizados.

Tabela 5 – Classificação final dos alunos segundo nível de dificuldade

Nome	Sexo	Ano	PROLEC			Ditado ⁵
A.S. ⁶	F	3º	5 – DD	---	---	Em processo de alfabetização/ escrita não avaliada ⁷ .
D. H. ⁸	M	3º	5 – DD	---	---	1 – 2 – 3 – 4 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 Em processo de alfabetização
H.	F	3º	5 – DD	---	---	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 10 Em processo de alfabetização
B.	M	3º	4 – DD	---	1 – N	Em processo de alfabetização/ escrita não avaliada.
G. T.	M	3º	3 – DD	2 – D	---	1 – 3 – 4 – 6 – 7 – 8 – 9 Em processo de alfabetização
F.	F	3º	3 – DD	2 – D	---	1 – 2 – 3 – 4 – 6 – 7 – 8 – 10 Em processo de alfabetização

⁵ A descrição das dificuldades referentes ao ditado será baseada na numeração das 10 categorias estabelecidas por Zorzi (1998), isto é, 1 - Alterações ou erros decorrentes da possibilidade de representações múltiplas; 2 - Alterações ortográficas decorrentes do apoio na oralidade; 3 – Omissões de letras; 4 - Alterações caracterizados por junção ou separação não convencional das palavras; 5 - Alterações decorrentes na confusão entre terminações am e ão; 6 – Generalização de regras; 7 - Alterações caracterizadas por substituição envolvendo a grafia de fonemas surdos e sonoros.; 8 – Acréscimo de letras; 9 – Letras parecidas; 10 – Inversão de letras.

⁶ Transferida no início da fase interventiva, participando de apenas 6 encontros.

⁷ As escritas não avaliadas referem-se a produções com pouca associação entre grafemas e fonemas, na qual os alunos utilizavam letras de forma indiscriminada, impossibilitando com isso a leitura e consequente avaliação.

⁸ Transferido no início da fase interventiva, participando de apenas 8 encontros.

M.C.	F	3º	3 - DD	1 - D	1 - N	Em processo de alfabetização/ escrita não avaliada
R.	F	3º	3 - DD	1 - D	1 - N	1 - 3 - 4 - 6 - 7 - 8 - 10 Em processo de alfabetização
L.F.	M	3º	3 - DD	---	2 - N	1 - 2 - 3 - 4 - 6 - 7 - 8 - 9 Em processo de aquisição das normas ortográficas
E.⁹	F	3º	2 - DD	1 - D	2 - N	1 - 3 - 4 - 5 - 6 - 8 - 9 - 10 Em processo de aquisição das normas ortográficas
D.¹⁰	M	4º	2 - DD	3 - D	---	1 - 3 - 4 - 6 - 7 - 8 Em processo de alfabetização
K.	M	3º	1 - DD	2 - D	2 - N	1 - 3 - 4 - 6 - 8 - 10 Em processo de aquisição das normas ortográficas
N.	F	3º	1 - DD	2 - D	2 - N	1 - 3 - 4 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10 Em processo de aquisição das normas ortográficas

Fonte: Dados de Pesquisa – Elaborada pela autora.

⁹ Transferida no início da fase interventiva, participando de 10 encontros.

¹⁰ Transferido antes de iniciar a fase interventiva.

Diante da classificação final dos participantes, nota-se que três alunos não tiveram a escrita avaliada segundo as categorias de alterações ortográficas estabelecidas por Zorzi (1998), e consequentemente estavam entre os que apresentavam maiores dificuldades também na leitura. De forma geral, apenas esses três estudantes não estavam alfabetizados, os demais apresentaram dificuldades diversas, abrangendo desde aspectos mais iniciais ao processo de alfabetização, como dificuldade em associar grafema e fonema, e sílabas além da constituição CV, até confusão em relação à utilização da escrita ortográfica.

A partir dessa lista final, os alunos foram divididos em dois grupos, essa divisão ocorreu de acordo com o quadro de aula das crianças e a disponibilidade da professora da turma, portanto, o G1 (fonoarticulatório) foi composto inicialmente por H., F., M.C., E., D., e N., e o G2 foi composto inicialmente por A., D.H., B. G.T., R., L.F., e K. Ressalta-se que os alunos que iniciaram a fase interventiva, e não participaram da coleta final, não serão incluídos entre os alunos que estiveram presentes durante todo o processo, devido à impossibilidade de uma avaliação e acompanhamento efetivo. Com isso, no G1 houve apenas 4 alunos frequentes, e no G2, 5 alunos frequentes.

6.1.4 Levantamento inicial: CONFIAS

Assim que os grupos (G1- fonoarticulatório/ G2 – regular) foram definidos e o horário foi estabelecido, houve a aplicação do instrumento final, intitulado Consciência Fonológica Instrumento de Avaliação Sequencial – CONFIAS, de Moojen *et al.* (2003), intentando identificar os conhecimentos dos alunos relacionados aos aspectos que envolvem sílabas e fonemas.

A pontuação máxima desse teste é de 70 pontos, sendo 40 pontos referentes à etapa direcionada ao nível de sílaba e 30 pontos para a etapa em que havia atividades envolvendo o nível de fonema. Os dados coletados a partir desse instrumento serão expostos na Tabela 6.

Tabela 6 – Quantificação dos resultados iniciais obtidos no CONFIAS

	Nomes	Ano	Sílaba	Fonema	Total
G1	F.	3º	22	8	30
	H.	3º	27	9	36
	M.C.	3º	18	9	27
	N.	3º	24	7	31
G2	B.	3º	27	6	33
	G.T.	3º	33	7	40
	K.	3º	21	8	29
	L.F.	3º	21	9	30
	R.	3º	22	7	29

Fonte: Dados de Pesquisa – Elaborada pela autora.

Ao considerar os resultados da Tabela 6, percebe-se que somente uma aluna não atingiu ao menos cinquenta por cento de acerto das atividades direcionadas ao nível da sílaba, demonstrando a pontuação mais baixa entre os nove estudantes, apenas 18 pontos, sendo que a maioria dos estudantes apresentou pontuação entre 21 e 27 pontos. No concernente ao nível do fonema, os resultados em sua totalidade foram baixos, dado que nenhum aluno atingiu cinquenta por cento da pontuação, ficando com isso entre no mínimo 6 e no máximo 9 pontos.

Em detrimento dos resultados apresentados, é possível afirmar que as dificuldades dos alunos estão mais relacionadas ao nível do fonema. Parte-se do pressuposto de que essa dificuldade pode ser atribuída ao caráter abstrato do fonema. Esses dados vão ao encontro de outros estudos, como o desenvolvido por Santos *et al.* (2008), e Soares, Jacinto e Cárnio (2012).

Santos *et al.* (2008) desenvolveram uma pesquisa que objetivou avaliar e analisar o desempenho em tarefas de habilidade fonológicas de crianças que estavam inseridas em diferentes métodos de alfabetização. Para tanto foram selecionados 60 alunos pertencentes a 2º série, atual 1º ano, do Ensino Fundamental, de escolas da rede privada do Estado de São Paulo. As autoras constaram que independente do método adotado pelas escolas, as

crianças demonstram pior desempenho nas provas que envolvem o nível do fonema, sendo tal particularidade atribuída à alta complexidade das tarefas.

Já a pesquisa de Soares, Jacinto e Cárnio (2012) teve como objetivo investigar o desempenho de alunos 5º ano do Ensino Fundamental em memória operacional fonológica e consciência fonológica. Para isso, foram selecionados 29 alunos de ambos os gêneros matriculados em uma escola da rede pública da cidade de São Paulo. Os autores notaram que ao analisar o desempenho dos alunos no concernente a consciência silábica e consciência fonêmica, foi possível constatar que, embora os estudantes estivessem no final do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, ainda manifestavam menores resultados na segunda categoria.

A seguir serão apresentadas sinteticamente as descrições das intervenções desenvolvidas com os dois grupos (G1 e G2) durante o percurso da pesquisa.

6.2 Intervenções

As intervenções iniciaram-se no final de março (22 de março de 2018) e finalizaram-se no final de julho (26 de julho de 2018), totalizando 30 encontros semanais de 50 minutos com cada grupo, que aconteceram no período da tarde.

Uma vez evidenciadas as principais dificuldades das crianças, avaliando diferentes aspectos que envolvem o ler e escrever, a fase interventiva teve início. Nessa etapa intentou-se propor atividades mais direcionadas que auxiliassem os alunos na superação das dificuldades apresentadas, para tanto o planejamento da proposta pedagógica baseou-se nas atividades fonoarticulatórias desenvolvidas por Jardini e Guimarães (2015a, 2015b, 2015c, 2015d, 2015e, 2015f) e Jardini e Souza (2008). Tal como foi observado na apresentação dos dados coletados, os alunos em geral apresentaram dificuldades consideráveis, relacionadas não só aos aspectos ortográficos, mas também ao processo de alfabetização inicial.

As atividades propostas ao G1 foram baseadas exclusivamente na proposta fonoarticulatória, com isso, o foco para o desenvolvimento das atividades foi embasar a aprendizagem do SEA nos gestos articulatórios. Partindo do pressuposto de que assim os alunos teriam algo concreto para auxiliá-los em seu processo de aprendizagem. Outrossim, no G2, a intenção foi a mesma ao proporcionar atividades que partissem das dificuldades apresentadas pelos alunos, contudo, não houve qualquer associação aos articulemas, a vista disso, para essas crianças as “boquinhas” não foram utilizadas como uma forma de auxílio ao processo de aprendizagem da leitura e escrita.

A seguir, serão descritos brevemente, no Quadro 6, os encontros desenvolvidos com cada grupo. Cabe destacar que, de forma geral, as crianças participantes do G1 sinalizaram maior motivação frente ao desenvolvimento das atividades baseadas na proposta fonoarticulatória, dado que a metodologia não era de conhecimento das crianças, e, portanto, a novidade tornou-se um meio de despertar a curiosidade e incentivar a participação. No concernente aos aspectos gerais condizentes com os dois grupos, os estudantes demonstraram apreciar os momentos vivenciados, especialmente porque as atividades envolviam um número reduzido de sujeitos, em consequência disso, as crianças se mostravam menos tímidas, e mais participativas. Ressalta-se também o fato de que os alunos não apresentaram comportamentos relacionados à baixa autoestima, muito pelo contrário, se sentiam parte integrante do grupo, e as dificuldades eram discutidas tanto com a pesquisadora, como com os demais colegas, proporcionando com isso um significativo trabalho de colaboração.

Quadro 6 – Descrição geral das atividades desenvolvidas com os diferentes grupos

Número da Intervenção	G1	G2
1ª intervenção 2ª intervenção	Apresentação da proposta metodológica e dos objetivos dos nossos encontros; produção de texto a partir de sequência de imagens, composta por três cenas; exposição dos articulemas referentes às cinco vogais (A, E, I, O, U); observação e exploração dos movimentos articulatórios com o auxílio do espelho; apresentação dos articulemas sem auxílio do grafema ou fonema, por meio do qual as alunas deveriam identificar a letra correspondente e criar novas palavras e ilustrações; associação entre figuras (campo semântico alimentos) iniciadas com vogais e articulemas correspondentes identificação de vogais a partir de palavras (exemplos: abacaxi, ervilha, ovo, uva) fornecidas pela pesquisadora, seguida de agrupamento por letra inicial.	Apresentação dos objetivos de nossos encontros e explicação do desenvolvimento das atividades; questionamentos sobre vogais e seus respectivos sons; produção de texto a partir de sequência de imagens, composta por três cenas; identificação auditiva de palavras que se iniciam com as vogais trabalhadas (A, E, I, O, U); seleção de dois grupos semânticos (brinquedos e frutas), por meio do qual os alunos deveriam criar palavras iniciadas com as vogais com auxílio do alfabeto móvel; identificação e associação entre imagens e sua vogal inicial.

<p>3ª intervenção 4ª intervenção</p>	<p>Retomada dos articulemas trabalhados na semana anterior; identificação da incidência da vogal A dentro de palavras (exemplos: anel, borracha, boneca); partindo dos articulemas das vogais apresentados de forma aleatória, as alunas deveriam escrever palavras que possuísem a letra inicial correspondente; associação entre articulemas e imagens iniciadas com vogais; identificação de vogais em palavras baseando-se exclusivamente em ilustrações e associando a sequência de vogais correspondentes; jogo “Corrida de vogais”, pertencente ao material do livro didático de Jardini e Guimarães (2015a).</p>	<p>Retomada dos grafemas e fonemas trabalhados nas intervenções anteriores, a partir dos quais cada criança escolheu uma letra e encontrou uma palavra com a letra inicial correspondente; produção textual em duplas, baseando-se na leitura de imagens e sequência temporal; escrita de palavras sobre o campo semântico animal, baseando-se nas vogais estudadas, e em diferentes composições silábicas, complementando com um desenho que correspondesse ao escrito; associação entre figuras iniciadas com vogais e seus respectivos grafemas; jogo “Bingo dos sons iniciais”, pertencente ao material do PNAIC ¹¹.</p>
--	--	---

<p>5ª intervenção 6ª intervenção</p>	<p>Retomada dos articulemas trabalhados; continuação de atividades sobre vogais; verbalização de palavras a partir de ilustrações (exemplos: mamute, urubu, abelha, javali) com o auxílio do espelho, seguida da identificação da posição da vogal (sílabas inicial, medial ou final); leitura de palavras através da junção entre grafemas (correspondentes a consoantes) e articulemas (correspondentes a vogais), por meio da qual as alunas deveriam identificar possíveis erros e escrever da forma convencional; escrita de nomes próprios utilizando apenas vogais; identificação auditiva de vogais a partir de um articulema pré-estabelecido.</p>	<p>Retomada do que foi estudado até o momento; continuação de atividades sobre vogais; leitura e associação entre palavras e imagens; identificação de vogal inicial a partir de figuras (exemplo: ônibus, astronauta, onça), seguida da escrita das palavras e agrupamento de acordo com a letra inicial; leitura de palavras (exemplo: lápis, mesa, apontador) objetivando o reconhecimento de possíveis erros e a consequente correção.</p>
<p>7ª intervenção 8ª intervenção</p>	<p>Retomada dos articulemas trabalhados; identificação de vogais em palavras; articulação de sequência de vogais com figuras correspondentes; identificação do erro nas figuras a partir da leitura em voz alta; correção das palavras com auxílio de imagens e do espelho; explicação sobre</p>	<p>Identificação de vogais por meio da percepção auditiva; formação de pares entre imagens que se iniciam com a mesma vogal; leitura e correção de palavras escritas pelos alunos em que havia a incidência de vogais, tentando encontrar os erros apresentados; explicação sobre vogais ã, õ, ê, seguida</p>

	vogais nasais e encontro vocálico; identificação de articulemas em palavras em que há sons nasais (Ã, ÃO, ãE); escrita de palavras lacunadas, com auxílio dos articulemas; jogo “Bingo dos sons iniciais”, pertencente ao material do PNAIC.	de exemplos de palavras em que há a ocorrência dessas vogais; leitura e associação entre figuras e palavras com incidência de vogais; jogo “Bingo da letra inicial”, pertencente ao material do PNAIC.
9ª intervenção 10ª intervenção	Introdução do articulema pertencente à letra L; observação dos movimentos articulatórios ao pronunciar a família silábica LA, LE, LI, LO, LU; identificação e escrita com o auxílio do espelho das sílabas pertencentes à família silábica do L, a partir de diferentes imagens (exemplos: leque, lobo, boliche, bola), e em diferentes posições (inicial, medial, final); formação de palavras baseando-se exclusivamente nos articulemas já trabalhados, seguida da escrita das palavras e junção a sua ilustração (exemplos: lua, óleo).	Introdução da letra L, seguida da exploração de sua família silábica; identificação da família silábica do L presente em ilustrações (exemplos: lata, luva, lupa); leitura do livro “Tatu Balão” de Sônia Barros, realizada pela pesquisadora; conversa sobre principais aspectos da história; identificação de palavras com as letras estudadas no decorrer do texto; produção de texto e ilustração a partir do seguinte questionamento: qual é seu sonho? Baseando-se na premissa do livro em que o tatu sonha em voar.
11ª intervenção 12ª intervenção	Retomada dos articulemas trabalhados até o momento com o auxílio do espelho; identificação de letras iniciais por meio da percepção auditiva, e formação de novas	Retomada das atividades desenvolvidas na semana anterior; identificação de letra L em sílabas iniciais; formação de palavra a partir de sequência de ilustrações, isto é,

	<p>palavras a partir dessas letras; identificação de sílabas em diferentes posições (inicial, medial, final) de acordo com as ilustrações (exemplos: leão, cabelo, elefante); leitura e interpretação de texto, identificação da família silábica (LA, LE, LI, LO, LU) nas palavras presentes no texto, seguido de desenho explicativo do texto em questão; início do dicionário ilustrado dos articulemas. O dicionário irá se basear nos articulemas já trabalhados, a partir dos quais as alunas devem pesquisar palavras com a letra inicial correspondente, para em seguida haver a exploração da grafia correta de cada palavra, e a correção conjunta; jogo “Batalha de palavras”, pertencente ao material do PNAIC.</p>	<p>utilizando a letra inicial de cada ilustração, seguida da leitura das palavras encontradas; escrita de palavras em que há componentes da família silábica da letra L; divisão silábica de palavras; jogo “Trinca mágica”, pertencente ao material do PNAIC.</p>
<p>13ª intervenção 14ª intervenção</p>	<p>Retomada dos articulemas trabalhados com o auxílio do espelho; apresentação do articulema referente à letra P; estudo dos articulemas que compõem sua família silábica; identificação de articulemas pertencentes a famílias silábica do P,</p>	<p>Introdução da letra P, e estudo das correspondências silábicas; identificação e associação entre sílabas iniciais e respectivos grafemas; escrita de palavras lacunadas – associação entre grafemas e fonemas; produção de frases; leitura e interpretação</p>

	<p>presentes em cada ilustração (exemplos: palhaço, picolé, panela) por meio da percepção auditiva; escrita de palavras lacunadas; leitura do livro “Tatu Balão” de Sônia Barros, realizada pela pesquisadora; conversa sobre principais aspectos da história; estudo do vocabulário da história, baseando-se na identificação dos articulemas estudados; produção de texto e ilustração a partir do seguinte questionamento: qual é seu sonho?; jogo “Dado sonoro”, pertencente ao material do PNAIC.</p>	<p>de texto (música), seguida da identificação de componentes das famílias silábicas já estudadas, sendo que cada sílaba pertencente ao P deveria ser pintada de cores distintas; jogo “Mais uma”, pertencente ao material do PNAIC.</p>
<p>15ª intervenção 16ª intervenção</p>	<p>Retomada dos articulemas estudados com o auxílio do espelho; elaboração de novas páginas do dicionário, com as letras E, I, O, U, seguida de escrita de palavras e correção ortográfica; introdução ao conceito de confronto entre L e P; bingo silábico do L e P – percepção auditiva e associação entre fonemas, grafemas e articulemas; escrita de palavras de acordo com sequência de articulemas (exemplos: policial, lupa,</p>	<p>Retomada das letras trabalhadas até o momento; atividade voltada para diferenças entre letra L e P, abordando aspectos gráficos e sonoros; escrita de palavras baseando-se em ilustrações; introdução à letra V e estudo da família silábica correspondente; levantamento do vocabulário dos alunos, no concernente a palavras com essa composição; jogo</p>

	<p>panela, dentre outras); formação de palavras a partir de sequência de articulemas e conexão com palavras correspondentes.</p>	<p>“Palavra dentro de palavra”, do material pertencente ao PNAIC.</p>
<p>17ª intervenção 18ª intervenção</p>	<p>Retomada dos articulemas já trabalhados; finalização das atividades envolvendo o confronto entre L e P; escrita de palavras segundo ilustrações pré-estabelecidas (exemplos: laço, leque, luva) e com apoio de pistas visuais/ articulemas; leitura e interpretação de texto, com estudo do vocabulário, buscando identificar palavras em que há a incidência dos dois articulemas estudados (L/P); introdução do articulema referente à letra V; estudo de suas variações (VA, VE, VI, VO, VU) com auxílio do espelho; escrita de palavras com apoio de dicas articulatórias, seguida da identificação e sinalização das sílabas estudadas; jogo “Mais uma”, do material pertencente ao PNAIC.</p>	<p>Retomada das letras trabalhadas nas intervenções anteriores; leitura de palavras (exemplos: avião, violão, vela) e associação com ilustração correspondente; escrita de palavras lacunadas a partir da análise de uma figura; leitura de palavras, seguida da identificação e correção dos erros apresentados; identificação por meio da percepção auditiva das sílabas trabalhadas até o momento em palavras lidas pela pesquisadora; jogo “Dado sonoro”, do material pertencente ao PNAIC.</p>

<p>19ª intervenção 20ª intervenção</p>	<p>Retomada dos articulemas trabalhados; elaboração de novas páginas do dicionário referentes ao articulema L; continuação das atividades com o articulema V; leitura e identificação de palavras (exemplos: ave, vôlei, avião) baseando-se em articulemas, seguida de associação de sua forma gráfica a ilustração correspondente; análise de figuras sobrepostas, e escrita de palavras lacunadas segundo as imagens encontradas; atividade sobre articulemas L, P e V; leitura de palavras, seguida da correção dos erros encontrados; associação entre articulemas e fonemas, identificando palavras iniciadas em A, V, L, e P (exemplos: lupa, avião, lua, pipa), por meio da percepção auditiva.</p>	<p>Introdução da letra T e levantamento do vocabulário dos alunos; escrita de palavras com a família silábica do T, seguida de identificação de palavras em que há somente a sílaba inicial com a letra estudada; identificação de sílabas por meio da percepção auditiva; associação entre palavras com a mesma sílaba inicial; escrita de palavras; produção e compreensão de frases, seguida de associação com imagens correspondentes; jogo “Batalha de palavras”, pertencente ao material do PNAIC.</p>
<p>21ª intervenção 22ª intervenção</p>	<p>Retomada dos articulemas trabalhados; introdução da letra T e exploração do articulema com auxílio do espelho; identificação da incidência da letra T em figuras, com auxílio do espelho, seguida da separação exclusivamente das figuras</p>	<p>Introdução à letra M; levantamento do vocabulário; caça-palavras com auxílio de banco de palavras; leitura e associação entre grafema e fonema; cruzadinha, com escrita de palavras a partir de imagens em que há a família silábica do M; leitura e segmentação</p>

	<p>iniciadas com as diferentes composições da família silábica estudada; escrita de palavras e construção de frases; identificação e agrupamento de palavras que iniciam com a mesma sílaba, por meio de pistas articulatórias; leitura e interpretação de frases, e associação com figura correspondente; jogo “Caça-rimas”, pertencente ao material do PNAIC.</p>	<p>de palavras; início da produção de texto a partir da tirinha da Turma da Mônica; jogo “Troca letra”, do material pertencente ao PNAIC.</p>
<p>23ª intervenção 24ª intervenção</p>	<p>Retomada dos articulemas trabalhados; introdução da letra M, com estudo e exploração de sua articulação; escrita de palavras (exemplos: macaco, meia, morango) lacunadas de acordo com pistas articulatórias; leitura de charadas, objetivando encontrar a resposta em um quadro de palavras pré-estabelecido; leitura de palavras, a partir das quais era necessário identificar a palavra existente dentro da palavra inicial; desenho baseando-se nas palavras encontradas; associação entre grafemas com diferentes grafias, isto é, letras maiúsculas,</p>	<p>Retomada das letras trabalhadas nos encontros anteriores; finalização da produção de texto a partir da tirinha da Turma da Mônica; continuação de atividades baseadas no M; leitura de palavras; leitura e compreensão de frases; exploração do vocabulário; leitura e interpretação de texto, gênero poesia; produção coletiva de uma poesia; jogo “Quem escreve sou eu”, pertencente ao material do PNAIC.</p>

	<p>minúsculas, cursiva, etc, e articulemas isolados; produção de texto a partir da tirinha da Turma da Mônica; jogo “Palavra dentro de palavra”, pertencente ao material do PNAIC.</p>	
<p>25ª intervenção 26ª intervenção</p>	<p>Retomada dos articulemas trabalhados com o auxílio do espelho; finalização das atividades com a com a letra M; leitura de frases, e escrita de palavras correspondentes; leitura e interpretação de texto; exploração do vocabulário; introdução à letra F e estudo de sua família silábica com auxílio do espelho; escrita e segmentação silábica (exemplos: foca, telefone, ferro); formação de palavras a partir de sílabas definidas, seguida de escrita das palavras encontradas.</p>	<p>Introdução da letra F; estudo da família silábica correspondente; levantamento de palavras conhecidas; escrita de palavras com apoio em ilustrações; segmentação silábica de palavras; formação de palavras a partir da organização de sílabas; leitura de palavras, seguida da identificação e diferenciação de aspectos já trabalhados até o momento.</p>
<p>27ª intervenção 28ª intervenção</p>	<p>Retomada dos articulemas trabalhados com o auxílio do espelho; confronto entre as letras F e V, dado sua semelhança articulatória; diferenciação entre letras surdas (F) e letras sonoras (V), de acordo com a vibração das cordas vocais; leitura de</p>	<p>Retomada das letras trabalhadas até o momento, por meio do jogo de mímica, em que cada aluno encarregou-se de relembrar uma letra trabalhada, e através disso, apenas com movimentos corporais, fazer com que os demais colegas descobrissem a palavra</p>

	<p>palavras com auxílio do espelho (exemplos: vela, família), seguida da identificação de erros ortográficos e organização; escrita de palavras de acordo com pistas articulatórias; formação de palavras a partir de sílabas selecionadas pela pesquisadora com as letras V e/ou T; introdução à letra B e estudo de sua articulação, em conjunto com sua família silábica; escrita de palavras criptografadas, isto é, escrita de palavras partindo de símbolos que correspondem a determinadas sílabas – lateralidade e organização especial; escrita de palavras (exemplos: baleia, bola, balão) baseando-se em ilustrações.</p>	<p>correspondente; introdução da letra B; estudo de sua família silábica e levantamento de vocabulário; escrita de palavras lacunadas; leitura e escrita de palavras; escrita de palavras e frases a partir de ilustrações iniciadas com a letra B.</p>
<p>29ª intervenção 30ª intervenção</p>	<p>Retomada dos articulemas trabalhados até o momento; confronto entre as letras B e P, levando em consideração a semelhança sonora e articulatória; diferenciação entre letras surdas (P) e letras sonoras (B); identificação e diferenciação entre palavras contendo B ou P, por meio da percepção</p>	<p>Finalização das atividades com a letra B; identificação de palavras iniciadas com a família silábica correspondente por meio da percepção auditiva; introdução da letra N, e estudo de sua família silábica; caça-palavras de palavras com N em diferentes posições (inicial, medial, final); organização de</p>

	<p>auditiva e separação das palavras por campo semântico; identificação e escrita de palavras com B ou P, de acordo com a vibração ou não das cordas vocais; introdução da letra N, e estudo de sua articulação; caça-palavras com palavras contendo a família silábica estudada, seguida de identificação das palavras com auxílio do espelho; escrita de palavras segundo sílabas pré-determinadas; finalização do dicionário ilustrado com todos os articulemas estudados.</p>	<p>sílabas e escrita de palavras; leitura e interpretação de frases, seguida da escrita de palavras, levando em consideração o sentido atribuído ao que foi lido; jogo “Caça-rimas”, pertencente ao material do PNAIC.</p>
--	---	--

Fonte: Dados de Pesquisa – Elaborado pela autora.

Em ambos os grupos houve o desenvolvimento de atividades diversificadas, assim como a repetição de algumas propostas visando abordar diferentes aspectos. Nesse contexto, o percurso evolutivo dos alunos mostrou-se extremamente heterogêneo, uma vez que, cada criança se relacionou de forma singular com o proposto a cada semana. Conquanto, nota-se, que no grupo em que houve o trabalho com os articulemas, as alunas demonstraram mais interesse, dado que era uma novidade, e ao mesmo tempo, um auxílio para ser utilizado também em sala de aula.

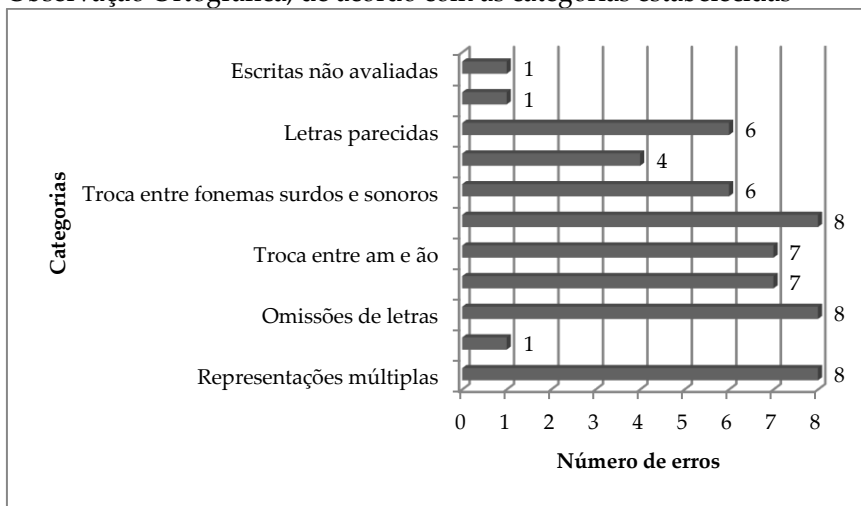
6.3 Levantamento final da leitura e escrita

Após a finalização da etapa interventiva, houve novamente a aplicação dos instrumentos utilizados no levantamento inicial descrito na seção 6.1, seguindo os mesmos critérios já mencionados. Essa etapa envolveu cinco encontros, com duração de 50 minutos, condizentes o período de 09 de agosto de 2018 a 23 de agosto de 2018.

6.3.1 Levantamento final: Ditado- Observação Ortográfica

No referente à escrita, a aplicação do Ditado – Observação Ortográfica, de Zorzi (1998), demandou menos esforço dos alunos, na medida em que, as crianças conseguiram fazer o proposto em tempo hábil e sem grandes transtornos, com algumas exceções. Todavia, é necessário enfatizar que as escritas ainda exteriorizaram um grande número de alterações ortográficas. Nesse seguimento, os dados serão expostos no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Quantificação dos resultados finais obtidos no Ditado – Observação Ortográfica, de acordo com as categorias estabelecidas



Fonte: Dados de Pesquisa – Elaborado pela autora.

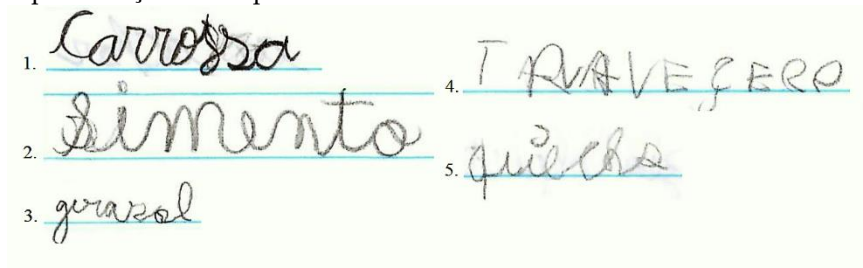
Por meio do Gráfico 3, observa-se que na escrita final dos alunos participantes da fase interventiva (G1 e G2), as crianças apresentam dificuldades em relação às categorias: representações múltiplas, omissões de letras, generalização de regras, junção ou separação de palavras e alterações decorrentes da confusão entre am e ão. Seguido de troca entre fonemas surdos e sonoros, letras parecidas e acréscimo de letras. As categorias apoio na oralidade e inversão de letras apresentaram somente um ponto, ou seja, apenas um aluno demonstrou erros com essas características. Ressalta-se que a pontuação máxima em cada categoria é 9, dado que essa quantidade corresponde ao número total de alunos participantes. Apenas uma escrita não foi avaliada, visto que o aluno ainda encontrava-se em processo de alfabetização, apresentando com isso muitas dificuldades relacionadas a aspectos básicos, como reconhecimento de letras, e associação entre grafemas e fonemas.

A partir disso é possível notar que somente um aluno apresentou dificuldades relacionadas ao processo de alfabetização, os oito alunos restantes demonstraram apenas alterações

relacionadas à aquisição de normas ortográficas, e aspectos de ordem linguística. À vista disso, assim como foi exposto na subseção 6.1.1, serão apresentadas as características evidenciadas de acordo com cada categoria estabelecida por Zorzi (1998). Ressalta-se que devido ao número menor de alunos, a quantidade de exemplos utilizados consequentemente também será reduzida.

Em relação à primeira categoria direcionada a alterações decorrentes da possibilidade de representações múltiplas, foram selecionadas cinco escritas, pertencentes a diferentes estudantes, assim como exposto na Figura 13.

Figura 13 – Alterações ortográficas finais decorrentes da possibilidade de representações múltiplas



1. Carroça/ 2. Cimento/ 3. Girassol/ 4. Travesseiro/ 5. Queixo

Fonte: Dados de Pesquisa – Elaborada pela autora.

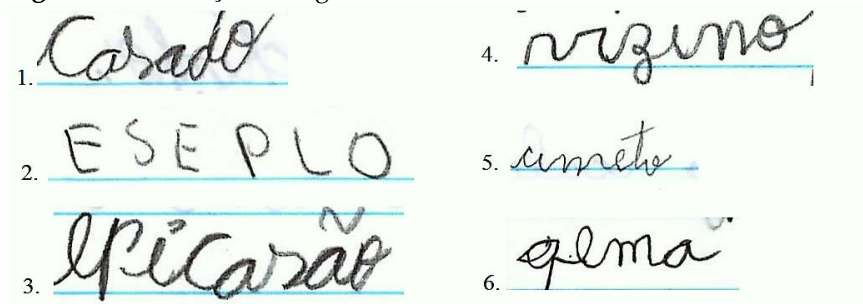
Observa-se nos exemplos pertencentes à Figura 13, que os erros decorrentes das representações múltiplas estão relacionados especialmente a utilização do Ç, C, S, SS, como é perceptível nas palavras 1, 2, 3 e 4 (carrossa/ simento/ girassol/ traveçero). Há também um número elevado de erros na palavra queixo, sendo que a maioria dos alunos acabam utilizando o CH no lugar no X, tal como na palavra 5, ou da substituição do X por Z (ezemplo). Esses erros apresentam características semelhantes com as do levantamento inicial da escrita, contudo, a incidência dessas alterações é menor na produção individual dos estudantes, embora entre os nove alunos participantes, com exceção da escrita não

avaliada, todos apresentaram ao menos uma alteração desse gênero.

A segunda categoria diz respeito a alterações ocasionadas pelo apoio na oralidade. Nessa categoria apenas um aluno demonstrou alterações, e somente em palavras terminadas em CVC, como zelador (zelado) e caçador (caçado), diante disso não foram selecionadas palavras ilustrativas, pelo número baixo de incidências. No levantamento inicial, esse tipo de alteração já demonstrou um resultado reduzido entre os estudantes, algo que se consolidou no levantamento final.

A terceira categoria se refere a omissões de letras, sendo assim, na Figura 14 há seis exemplos de alterações cometidas com maior frequência pelos estudantes participantes.

Figura 14 - Alterações ortográficas finais decorrentes de omissões de letras



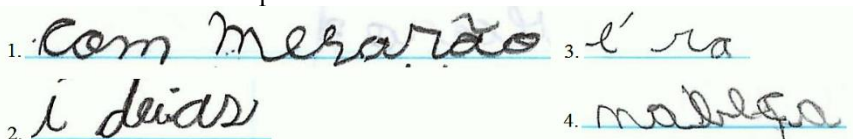
1. Caçador/ 2. Exemplo/ 3. Explicação/ 4. Vizinho/ 5. Cimento/ 6. Queimar
Fonte: Dados de Pesquisa – Elaborada pela autora.

Observa-se, a partir da Figura 14, que as alterações pertencentes a essa categoria estão relacionadas especialmente à omissão da última letra em sílabas com a constituição CVC, como no exemplo 1, 2, 5 e 6 (casado, eseplo, cimeho, qema), e omissão da segunda consoante em sílabas constituídas por CCV, assim como nos exemplos 3 e 4 (epicacão/ vizinho). Outrossim, há alterações como na palavra 6 (qema), que além da alteração já enfatizada anteriormente, sinaliza também um erro decorrente do encontro vocálico. Essas características novamente apresentam semelhanças com as alterações apresentadas

no levantamento inicial, tal como, dificuldade na grafia de palavras compostas por CVC e omissão de letra em encontro vocálico, sendo que entre as oito escritas avaliadas, todas apresentaram essa alteração em uma ou mais palavras.

A quarta categoria remete-se a alterações ocasionadas por junção ou separação não convencional de palavras. Diante disso, a Figura 15 há uma amostra representativa de quatro produções.

Figura 15 – Alterações finais caracterizadas por junção ou separação não convencional das palavras



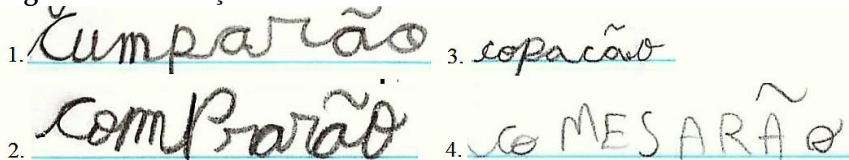
1. Começaram/ 2. Ideias/ 3. Era/ 4. Na cabeça

Fonte: Dados de Pesquisa – Elaborada pela autora.

Por intermédio da Figura 15 nota-se que as alterações dessa categoria estão relacionadas à separação indevida, assim como nos exemplos 1, 2 e 3 (com mesarão/ i deias/ e ra). Houve também a ocorrência de junção indevida de palavras como no exemplo 4 (nabeça), aliado a omissão de sílaba. Os resultados decorrentes dessa categoria em especial, sinalizaram dados completamente opostos da coleta inicial, visto que anteriormente havia alta frequência de junção, e um baixo número de separação não convencional de palavras, e na coleta final observou-se exatamente o oposto, dado que os alunos apresentaram várias alterações resultantes da separação não convencional.

A quinta categoria é direcionada a alterações decorrentes da confusão entre terminações AM ou ãO. Tais dados foram expostos na Figura 16.

Figura 16 – Alterações finais decorrentes da confusão entre am e ão



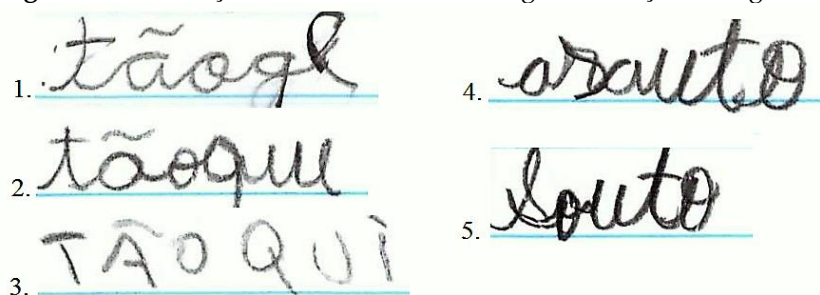
1. Compraram/ 2. Compraram / 3. Compraram / 4. Começaram

Fonte: Dados de Pesquisa – Elaborada pela autora.

Por meio da Figura 16 novamente é possível observar certas semelhanças com os dados pertencentes ao levantamento inicial da escrita, posto que as palavras que os alunos apresentaram esse tipo de alteração foram as mesmas. Contudo, é possível notar que as palavras como um todo estão mais compreensíveis e com uma menor quantidade de alterações, com exceção do exemplo 3, que apresentou também omissões e troca do R pelo C. Ao total houve sete alunos que apresentaram essa alteração, sinalizando com isso uma alta incidência.

A sexta categoria é referente à generalização de regras. Para esse tipo de alteração foram selecionadas cinco exemplos de escrita, assim como exposto na Figura 17.

Figura 17 – Alterações finais decorrentes da generalização de regras



1. Tanque/ 2. Tanque/ 3. Tanque/ 4. Assaltou/ 5. Soltou

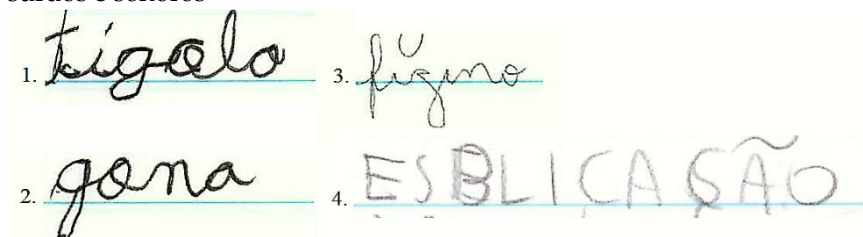
Fonte: Dados de Pesquisa – Elaborada pela autora.

Observa-se na Figura 17 duas principais tendências nas alterações, a primeira é relacionada à substituição do TAN por

TÃO, tal como nos exemplos 1, 2 e 3 (tãoqe/ tãoque/ tãoqui). Sinalizando com isso, que os alunos ainda apresentam confusão quanto a grafias que envolvem essa constituição silábica, acredita-se que isso é ocasionado pelo apoio na forma de pronunciar a palavra no momento da escrita. E a segunda tendência é relativa à substituição do L pelo U (asauto/ souto). Essa última particularidade também foi evidenciada no levantamento inicial da escrita, sendo que entre as escritas avaliadas sete alunos apresentaram esse tipo de alteração.

A sétima categoria diz respeito às alterações caracterizadas por substituição envolvendo a grafia de fonemas surdo e sonoros. Na Figura 18 foram selecionados quatro exemplos que apresentaram maior frequência.

Figura 18 – Alterações finais decorrentes da substituição entre fonemas surdos e sonoros



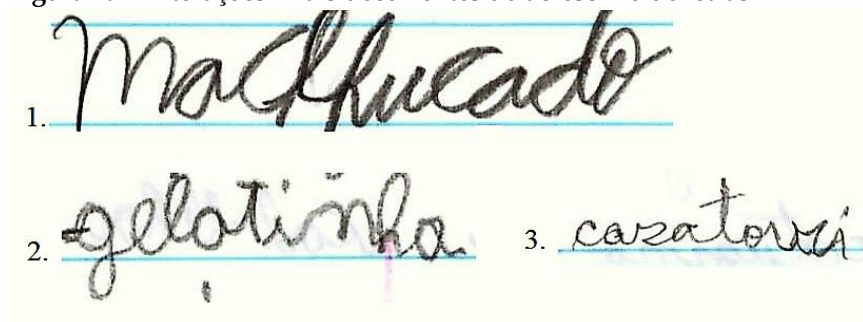
1. Tijolo/ 2. Jornal/ 3. Vizinho/ 4. Explicação

Fonte: Dados de Pesquisa – Elaborada pela autora.

Nota-se na Figura 18 que as trocas envolvendo J – G apresentaram grande incidência, assim como no exemplo 1 e 2 (tigolo/ gona). Além disso, houve também casos mais específicos como no exemplo 3 e 4. Na terceira palavra o aluno demonstrou dificuldade em diferenciar V e F (fizino), enquanto na quarta palavra houve trocas relacionadas às letras P e B (esblicação). As alterações relacionadas à troca entre J – G é uma característica também presente desde a análise do levantamento inicial da escrita, e dentre os nove alunos, seis apresentaram esse tipo de erro.

Na oitava categoria referente ao acréscimo de letras, foram selecionadas três escritas representativas, pertencentes a diferentes produções, assim como exposto na Figura 19.

Figura 19 - Alterações finais decorrentes do acréscimo de letras



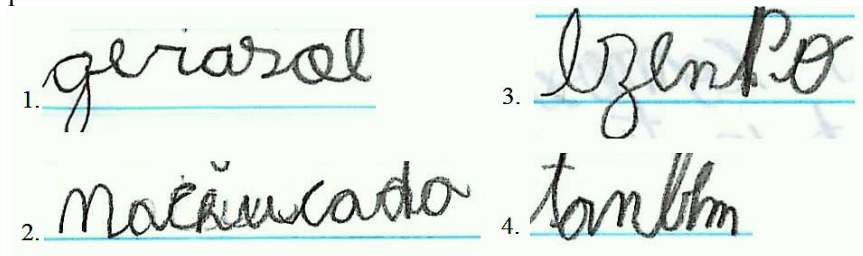
1. Machucado/ 2. Gelatina/ 3. Caçador

Fonte: Dados de Pesquisa – Elaborada pela autora.

Baseando-se na Figura 19 é perceptível que os acréscimos de letras não demonstram um padrão específico, dado que no exemplo 1 houve o acréscimo de um H em machucado (machhucado), no exemplo 2 o acréscimo de um H na sílaba final de gelatina (gelatinha), e no exemplo 3, houve o acréscimo da sílaba RI em caçador (casatorri). Em apenas um caso o aluno apresentou acréscimo de sílaba, nos demais as alterações estavam relacionadas apenas a acréscimos de letras. Outrossim, na análise final é explícito que esse tipo de alteração demonstrou baixa incidência entre as escritas avaliadas, sendo que apenas quatro alunos sinalizaram esse tipo de erro.

A nova categoria consiste em alterações relacionadas à substituição de letras parecidas. Para tanto, foram selecionadas quatro escritas, apresentadas na Figura 20.

Figura 20 - Alterações finais decorrentes da substituição de letras parecidas



1. Girassol/ 2. Machucado/ 3. Exemplo/ 4. Também

Fonte: Dados de Pesquisa – Elaborada pela autora.

Observa-se na Figura 10 que as alterações pertencentes a essa categoria demonstram uma tendência. Assim como os dados evidenciados no levantamento inicial, ainda há alguns alunos que apresentam confusão perante a utilização do M, sendo que nos três exemplos expostos houve a substituição do M pelo N, como na palavra machucado (nachucado), exemplo (ezemplo) e também (também). Ademais, há alterações que demonstram menor frequência, como o caso do exemplo 1 (gerassol), em que o aluno manifestou substituição do I pelo E. Nessa categoria, diferentemente dos resultados coletados no levantamento inicial, que apesar de envolverem um maior número de alunos sinalizou menor incidência, no levantamento final, entre as escritas avaliadas, seis alunos demonstraram esse tipo de alteração.

Na última categoria direcionada à inversão de letras apenas uma aluna apresentou alterações, por conseguinte não foram selecionadas palavras ilustrativas. Em sua produção escrita houve a padronização do mesmo tipo de erro em duas palavras diferentes, sendo elas: caçador (caçadro) e zelador (zeladro). Nesse caso, a aula demonstrou inversão em sílabas finais terminadas em R.

De forma a retomar e sintetizar os resultados evidenciados até o momento, as alterações que os alunos apresentaram maiores dificuldades, de acordo com a ordem de maior incidência foram: (1) representações múltiplas/ omissões de letras/ generalização de regras, (2) junção ou separação/ troca entre am e ão, (3) troca entre

fonemas surdos e sonoros/ letras parecidas, (4) acréscimo de letras, (5) apoio na oralidade/ inversão de letras.

6.3.2 Levantamento final: PROLEC

No concernente à leitura, no decorrer da aplicação das provas do PROLEC, os alunos também demonstraram maior facilidade, sendo que em apenas uma das provas mais da metade dos estudantes apresentaram dificuldade grande, nesse seguimento, a Tabela 7 específica a pontuação referente a cada prova, de acordo com cada aluno participante.

Tabela 7 - Quantificação dos resultados finais obtidos na aplicação do PROLEC

		Nome ou som das letras		Igual - diferente		Leitura de pseudopalavras		Estruturas gramaticais		Compreensão de textos	
G1	F.	20	N	19	N	11	DD	6	D	12	N
	H.	20	N	18	D	1	DD	9	N	10	N
	M.	20	N	20	N	7	DD	6	D	16	N
	C.										
	N.	20	N	20	N	26	N	12	N	16	N
G2	B.	15	DD	20	N	0	DD	0	DD	0	DD
	G.T.	19	D	20	N	25	N	12	N	8	N
	K.	20	N	17	D	28	N	9	N	12	N
	L.F.	20	N	19	N	29	N	7	D	6	D
	R.	20	N	17	D	17	DD	11	N	10	N

Fonte: Dados de Pesquisa – Elaborada pela autora.

Na Tabela 7, nota-se que na prova direcionada ao nome ou som das letras, dentre os 9 alunos, apenas um encontra-se na categoria DD, e um na categoria D, sendo que esse último apresentou 19 acertos, dentre 20 possibilidades. Em relação à prova sobre palavras iguais ou diferentes, 66,7% dos alunos encontram-se na categoria N, enquanto 33,3% encontram-se na categoria D. Nessa prova, portanto, nenhum estudante apresentou pontuação correspondente à categoria DD, embora, seja necessário enfatizar que alguns aspectos notados no levantamento inicial ainda

persistem, como a questão de que nem todos os alunos realmente realizam a leitura das palavras, demonstrando que alguns ainda comparavam letras pela forma gráfica.

A prova leitura de pseudopalavras foi a atividade em que as crianças demonstram mais dificuldade, dado que 55,5% dos estudantes obtiveram pontuação correspondentes a categoria DD, e 44,4% demonstram desempenho normal. Esses dados sinalizam que, a maioria das crianças ainda apresentou dificuldade na leitura de palavras que envolvem constituições silábicas diversas, e que não fazem parte do cotidiano escolar.

Na prova relacionada a estruturas gramaticais 55,5% dos estudantes apresentam resultados normais, enquanto que em média 44,4% apresentaram dificuldade (33,3%) ou dificuldade grande (11,1%). Na quinta e última prova, direcionada a interpretação de textos 77,8% dos estudantes apresentaram pontuação dentro da categoria N, apenas um estudante encontra-se na categoria D, e um na categoria DD.

De forma geral, ao confrontar os dados coletados no levantamento inicial e final foi possível evidenciar que as provas intituladas nome ou som, e igual – diferente apresentam nível de dificuldade baixo para os estudantes, enquanto que leitura de pseudopalavras apresentou um nível de dificuldade alto, tanto na avaliação inicial como na avaliação final, esse dado é perceptível por meio dos resultados que indicam que houve um maior número de alunos que apresentaram dificuldade grande, em detrimento do desempenho considerado normal.

Já nas provas relacionadas a estruturas gramaticais e compreensão de texto, inicialmente os alunos demonstram muita dificuldade, sendo que um número significativo não conseguiu desenvolver o proposto. Nos resultados finais, os estudantes sinalizaram muitos avanços, uma vez que a maioria apresentou pontuação condizente com a categoria normal, diante disso, pressupõe-se que houve melhora na leitura de frases e compreensão de textos. Portanto, na avaliação final os estudantes

demonstram defasagens relacionadas apenas ao processo léxico (leitura de pseudopalavras).

Segundo Cuetos, Rodrigues e Ruano (2012), as dificuldades relacionadas ao processo léxico podem estar associadas à complexidade inerente ao uso da rota fonológica para a leitura, isto é, os alunos ainda apresentam confusões relacionadas às regras de conversão entre grafemas e fonemas. Além disso, para os autores supracitados esse é o processo mais difícil de ser aprendido, e a razão disso pode estar relacionada ao fato de que a associação de letras com sons é totalmente arbitrária, uma vez que para leitores iniciantes não há indicações claras sobre a forma como as letras devem ser pronunciadas.

6.3.3 Levantamento final: CONFIAS

Por fim, na Tabela 8, serão apresentados os dados coletados por meio do último instrumento utilizado, o CONFIAS, de Moojen *et al.* (2003), envolvendo nível de sílaba e nível de fonema.

Tabela 8 – Quantificação dos resultados finais obtidos no CONFIAS

	Nomes	Sílaba	Fonema	Total
G1	F.	31	20	51
	H.	34	20	54
	M.C.	35	19	54
	N.	37	17	54
G2	B.	38	12	50
	G.T.	38	14	52
	K	36	17	53
	L.F.	34	16	50
	R.	34	18	52

Fonte: Dados de Pesquisa – Elaborada pela autora.

Observando a Tabela 8, constata-se que a maioria dos alunos apresentaram bons resultados no concernente ao nível da sílaba, posto que o total de pontos possíveis nesse nível é 40, e todos ficaram entre 31 e 38 pontos. Entretanto, nas atividades

direcionadas ao nível de fonema houve uma maior incidência de erros, uma vez que apenas 2 alunos obtiveram cinquenta por cento ou menos da pontuação total do nível, que nesse caso era 30 pontos, e os demais apresentaram desempenho entre 16 e 20 pontos. Não obstante, apesar do aumento dos resultados condizentes com o nível do fonema em detrimento do levantamento inicial, ainda assim esse é o nível em que algumas dificuldades apresentadas pelos alunos persistem.

Diante disso, a partir dos resultados analisados até o momento, em relação a todos os instrumentos utilizados, foi possível identificar significativo avanço por parte dos estudantes, contudo, tanto os alunos do G1 como do G2 demonstraram características individuais no início, percurso e finalização desta pesquisa, por conseguinte na subseção posterior pretende-se desenvolver uma comparação individual de cada aluno enfatizando as principais particularidades constatadas no levantamento inicial e final, e articulando com o tipo de intervenção pedagógica oferecida.

6.4 Comparação entre grupos após processo interventivo

Nesta subseção haverá uma comparação individual, e entre os grupos, dos resultados evidenciados por intermédio de cada instrumento utilizado para o desenvolvimento desta pesquisa. A comparação entre grupos se faz necessária, na medida em que, por meio dela iremos identificar quais as particularidades apresentadas pelo grupo que recebeu a intervenção fonoarticulatória (G1) e o grupo que não recebeu a intervenção baseada nessa proposta didática (G2).

Convém, neste momento, destacar que além da proposta diferenciada para G1 e G2, é necessário levar em consideração a dificuldade de atribuir resultados precisos e concretos nesse tipo de pesquisa, visto que há diversas variáveis que podem interferir na relação de causa-efeito, isto é, na relação direta da proposta

metodológica com a aprendizagem dos alunos. Sendo assim, na Tabela 9 serão elencados os resultados obtidos no levantamento inicial e levantamento final de cada estudante, de acordo com o primeiro instrumento utilizado.

Tabela 9 – Ditado – Observação Ortográfica: comparação dos resultados iniciais e finais entre grupos

	Nome	Sexo	Ditado	
			<i>Inicial</i>	<i>Final</i>
G1	F.	F	1 – 2 – 3 – 4 – 6 – 7 – 8 – 10 Em processo de alfabetização	1 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 Em processo de aquisição de normas ortográficas
	H.	F	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 10 Em processo de alfabetização	1 – 3 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 Em processo de aquisição de normas ortográficas
	M.C.	F	Em processo de alfabetização/ escrita não avaliada	1 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 Em processo de aquisição de normas ortográficas
	N.	F	1 – 3 – 4 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 Em processo de aquisição de normas ortográficas	1 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 Em processo de aquisição de normas ortográficas
G2	B.	M	Em processo de alfabetização/ escrita não avaliada	Em processo de alfabetização/ escrita não avaliada
	G.T.	M	1 – 3 – 4 – 6 – 7 – 8 – 9	1 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 9

		Em processo de alfabetização	Em processo de aquisição de normas ortográficas
K.	M	1 – 3 – 4 – 6 – 8 – 10 Em processo de aquisição de normas ortográficas	1 – 3 – 4 – 5 – 6 Em processo de aquisição de normas ortográficas
L.F.	M	1 – 2 – 3 – 4 – 6 – 7 – 8 – 9 Em processo de aquisição de normas ortográficas	1 – 3 – 4 – 5 – 6 – 9 Em processo de aquisição de normas ortográficas
R.	F	1 – 3 – 4 – 6 – 7 – 8 – 10 Em processo de alfabetização	1 – 3 – 4 – 6 – 7 – 9 Em processo de aquisição de normas ortográficas

Fonte: Dados de Pesquisa – Elaborada pela autora.

Na tabela 9 há um compilado das alterações apresentadas nas produções escritas iniciais e finais, portanto, inicialmente houve a separação por grupo, seguido das siglas iniciais de cada aluno participante. Posteriormente há a descrição das dificuldades baseadas nas dez categorias estabelecidas por Zorzi (1998) e já discutidas na seção 6.1.1. Isso quer dizer que, se o aluno apresentou alteração em uma ou mais palavras, a numeração correspondente com o tipo de alteração ortográfica foi utilizada.

Em relação ao G1, grupo composto apenas por estudantes do sexo feminino, é possível observar que as alunas iniciaram apresentando elevado número de alterações condizentes com quase todas as categorias estabelecidas, e ao finalizarem, apresentam também diversas alterações ortográficas, porém em menor quantidade. A diferença foi perceptível na qualidade da escrita, sendo que entre as quatro alunas, inicialmente uma não teve a escrita avaliada devido à atribuição indiscriminada de letras, duas iniciaram apresentando dificuldades relacionadas ao início do processo de

alfabetização, e uma aluna apresentou dificuldades consideradas relativas ao processo de aquisição de normas ortográficas.

Na avaliação final, a aluna M.C. manifestou uma significativa melhora qualitativa em sua produção escrita, passando da escrita não avaliada para em processo de aquisição de normas ortográficas, embora, ainda apresentasse diversos erros ortográficos. As duas alunas que se encontravam em processo de alfabetização, migraram para a categoria em processo de aquisição de normas ortográficas, apesar disso, também apresentavam diversas alterações, entretanto com menor incidência. E a aluna que já se encontravam em processo de aquisição de normas ortográficas aprimorou ainda mais sua produção escrita, manifestando alterações variadas, porém pontuais, ou seja, com baixa frequência. De forma geral, todas apresentaram escrita compreensível, tanto de palavras como de frases.

No condizente ao G2, assim como no G1, os alunos iniciaram apresentando alterações variadas e em grande quantidade, e finalizaram apresentando também alterações variadas, contudo, com menor ocorrência. Qualitativamente a escrita da maioria dos alunos apresentou muito avanço, posto que dois estudantes iniciaram as intervenções em processo de alfabetização e migraram para em processo de aquisição de normas ortográficas, diante disso, apresentaram escrita com grande correspondência grafofonêmica e erros ortográficos com baixa incidência. Os outros dois alunos que já iniciaram na categoria em processo de aquisição de normas ortográficas, desenvolveram ainda mais a produção escrita, sinalizando poucas alterações, apesar da variedade das mesmas. E apenas um aluno não teve a escrita avaliada tanto no início como no final da pesquisa, devido à atribuição indiscriminada de letras e pouca correspondência grafofônemica.

Por conseguinte, considera-se que nesta pesquisa, a escrita se mostrou como o aspecto de difícil avaliação, principalmente pelos alunos não apresentarem um nível de escrita que era esperado para a série cursada. Consequentemente houve dificuldade de se estabelecer comparações atribuindo a relação de causa-efeito

proporcionado pela metodologia entre os dois grupos, isso decorreu em virtude do próprio instrumento utilizado, que por sua vez era voltado para alterações ortográficas, e pelo fato de que os alunos apresentaram pontos de partidas distintos. Ademais, é perceptível que com exceção de um aluno, todos os estudantes manifestaram avanços qualitativos em suas produções, independente da proposta metodológica utilizada.

A seguir na Tabela 10 serão expostos os resultados relacionadas a avaliação da leitura, por meio do instrumento PROLEC, de Cueto, Rodrigues e Ruano (2012):

Tabela 10 – PROLEC: comparação dos resultados iniciais e finais entre grupos

Nome	Etapa	Nome ou som da letra	Igual – diferente	Leitura de pseudopalavras	Estruturas gramaticais	Compreensão de textos	
G1	F.	<i>Inicial</i>	19 – D	18 – D	4 – DD	0 – DD	0 – DD
		<i>Final</i>	20 – N	19 – N	11 – DD	6 – D	12 – N
	H.	<i>Inicial</i>	15 – DD	16 – DD	5 – DD	5 – DD	0 – DD
		<i>Final</i>	20 – N	18 – D	1 – DD	9 – N	10 – N
	M.	<i>Inicial</i>	20 – N	18 – N	2 – DD	2 – DD	0 – DD
	C.	<i>Final</i>	20 – N	20 – N	7 – DD	6 – D	16 – N
N.	<i>Inicial</i>	20 – N	20 – N	13 – DD	6 – D	6 – D	
	<i>Final</i>	20 – N	20 – N	26 – N	12 – N	16 – N	
G2	B.	<i>Inicial</i>	8 – DD	20 – N	0 – DD	0 – DD	0 – DD
		<i>Final</i>	15 – DD	20 – N	0 – DD	0 – DD	0 – DD
G.T.	<i>Inicial</i>	18 – D	18 – D	2 – DD	2 – DD	0 – DD	
	<i>Final</i>	19 – D	20 – N	25 – N	12 – N	8 – N	
K.	<i>Inicial</i>	20 – N	20 – N	22 – D	3 – DD	7 – DD	
	<i>Final</i>	20 – N	17 – D	28 – N	9 – N	12 – N	
L. F.	<i>Inicial</i>	20 – N	16 – DD	30 – N	4 – DD	0 – DD	
	<i>Final</i>	20 – N	19 – N	29 – N	7 – D	6 – D	
R.	<i>Inicial</i>	19 – D	20 – N	5 – DD	5 – DD	0 – DD	
	<i>Final</i>	20 – N	17 – D	17 – DD	11 – N	10 – N	

Fonte: Dados de Pesquisa – Elaborada pela autora.

Na Tabela 10 há os resultados condizentes com o levantamento inicial e final obtidos em cada uma das cinco provas que compõem a versão reduzida do instrumento. Para isso, foi utilizado o número de acertos e a classificação estabelecida pelos autores de acordo com desempenho normal (N), dificuldade (D) e dificuldade grande (DD). Convém ressaltar, que para a comparação entre grupos foi realizada a média de acertos apresentadas no levantamento final. Por meio disso, é possível observar que, inicialmente, tanto o desempenho do G1 como do G2 já era elevado em relação à prova intitulada nome ou som das letras. Após o processo interventivo, o G1 apresentou média de 20 acertos, enquanto o G2 apresentou média de 18,8 acertos. Embora haja discrepância entre o desempenho dos dois grupos, a diferença quantitativa se configura com um baixo índice.

Em relação à prova igual – diferente, o G1 e G2 apresentaram bom desempenho, sendo que a média de acertos do G1 foi de 19,25 e a média de acertos do G2 de 18,6. Novamente, houve uma pequena diferença nos resultados, contudo, nessa prova, houve uma característica destoante em seu desenvolvimento, posto que as alunas do G1 realmente realizaram a leitura das palavras, buscando identificar semelhanças ou diferenças e ressaltando erros. Já a maioria dos alunos do G2, continuaram apenas comparando e contando letras, com exceção de dois alunos que demonstraram pontuação condizente com a categoria D, uma vez que realmente leram as palavras, e, por consequência, houve menor desempenho do que o constatado no levantamento inicial, no qual eles apenas compararam. Diante disso, apesar dos resultados quantitativos próximos, por meio do aspecto qualitativo, o G1 demonstrou desempenho superior na leitura e identificação de palavras iguais ou diferentes.

Na prova direcionada a leitura de pseudopalavras, o G1 sinalizou baixo desempenho, uma vez que apenas uma aluna apresentou pontuação condizente com a categoria normal, as demais sinalizaram dificuldades e conseqüentemente baixos resultados. No G2, um aluno não conseguiu desenvolver a atividade, uma aluna apresentou desempenho característico da

categoria dificuldade grande, e três alunos apresentaram desempenho normal. Assim sendo, o G1 apresentou uma média de 11,25 acertos, enquanto o G2 apresentou uma média de 19,8 acertos. Em tal caso, é possível afirmar que o desempenho do G2 foi superior ao desempenho do G1. Por meio desses resultados constatou-se que, a maioria das integrantes do G1 sinalizou dificuldade quanto ao processo léxico de leitura. Ademais, de acordo com o objetivo geral da prova, que era comparar o desenvolvimento de rotas de reconhecimento de palavras, o G1 demonstrou menor habilidade relacionada à rota fonológica, que por sua vez, se refere ao reconhecimento de regra de conversão entre grafemas e fonemas.

Na quarta prova concernente a estruturas gramaticais, tanto no G1 como no G2 houve evolução em comparação ao desempenho inicial, posto que no início dos encontros os alunos não conseguiam ler frases, e após o processo interventivo essa leitura estava sendo realizada. Mais especificamente, em relação ao G1, a média de acertos foi de 8,25, e em relação ao G2 a média foi de 7,8.

A última prova direcionada a compreensão de textos foi a atividade em que o G1, como um todo, manifestou os resultados mais significativos, dado que inicialmente três alunas não liam textos, e por consequência não desenvolveram a prova, já no levantamento final, todas apresentaram alto nível de compreensão, e média de acerto de 13,5. No G2 também houve evolução em comparação com o resultado inicial, todavia, a média de acerto foi de 7,2. À vista disso, pode-se inferir que os resultados apresentados pelo G2 foram inferiores ao desempenho do G1.

De forma resumida, em três provas (nome ou som das letras/ igual – diferente/ estruturas gramaticais) quantitativamente, G1 e G2 demonstraram médias de acertos próximas, dentre elas, em uma (igual – diferente), qualitativamente, o G1 demonstrou desempenho superior. Na prova de leitura de pseudopalavras, o G2 exteriorizou desempenho superior, enquanto que na prova de compreensão de textos o G1 sinalizou melhores resultados. Outrossim, as alunas integrantes do G1 manifestaram maior

progresso em relação a identificação de letras (nome ou som das letras/ igual – diferente), processo sintático (estruturas gramaticais) e semântico (compreensão de textos), sendo que em relação a identificação de letras e processo sintático, quantitativamente a diferença foi baixa em comparação do G2. Ao passo que, os alunos integrantes do G2, manifestaram maior progresso em relação apenas ao processo léxico (leitura de pseudopalavras).

Por fim, na Tabela 11 há a última comparação entre os dois grupos, baseando-se nos resultados evidenciados por meio do instrumento CONFIAS, de Mojeen et. al. (2003):

Tabela 11 – CONFIAS: comparação dos resultados iniciais e finais entre grupos

Nomes		CONFIAS			
		Etapa	Sílaba	Fonema	Total
G1	F.	<i>Inicial</i>	22	8	30
		<i>Final</i>	31	20	51
	H.	<i>Inicial</i>	27	9	36
		<i>Final</i>	34	20	54
	M.C.	<i>Inicial</i>	18	9	27
		<i>Final</i>	35	19	54
N.	<i>Inicial</i>	24	7	31	
	<i>Final</i>	37	17	54	
G2	B.	<i>Inicial</i>	27	6	33
		<i>Final</i>	38	12	50
	G.T.	<i>Inicial</i>	33	7	40
		<i>Final</i>	38	14	52
	K.	<i>Inicial</i>	21	8	29
		<i>Final</i>	36	17	53
	L.F.	<i>Inicial</i>	21	9	30
		<i>Final</i>	34	16	50
	R.	<i>Inicial</i>	22	7	29
		<i>Final</i>	34	18	52

Fonte: Dados de Pesquisa – Elaborada pela autora.

Na Tabela 11 há uma relação dos resultados coletados no levantamento inicial e final, referentes ao nível da sílaba, no qual o

número de acertos totais é 40, ao nível do fonema, no qual a pontuação total é 30, e a soma dos dois níveis, totalizado 70 pontos. Além disso, assim como realizado no PROLEC, a comparação entre os grupos foi baseada na média de acertos apresentados através dos resultados finais.

Nesse contexto, o G1 apresentou um aumento de 7 a 17 pontos no nível da sílaba em detrimento dos resultados iniciais, com média de 34,25 acertos, enquanto o G2 apresentou um aumento de 5 a 13 pontos em comparação aos resultados iniciais, com média de 36 acertos. Desse modo, apesar do G2 demonstrar desempenho superior, essa diferença foi de apenas 1,5 pontos. No tocante ao nível do fonema, o G1 demonstrou aumento de 2 a 11 pontos em relação aos resultados iniciais, com média de 19 acertos, à medida que, o G2 apresentou um aumento de 6 a 11 pontos, com média de 15,4 acertos. Haja vista, nesse instrumento é possível inferir que os alunos integrantes do G1 apresentaram desempenho superior no nível do fonema, enquanto os integrantes do G2 apresentaram melhores resultados no nível da sílaba.

Mediante o exposto por meio de dados descritos até o momento, a seguir, pretende-se exemplificar o percurso trilhado por alguns alunos, utilizando para isso o ditado completo, seguido da descrição de algumas características mais evidentes. O intuito dessa descrição mais detalhada é ilustrar o processo de aprendizagem dos alunos sob outro viés, de forma a não reduzir os resultados. Optou-se pela escolha de dois alunos com desempenhos distintos pertencentes a cada grupo, isto é, o aluno que apresentou maior e menor evolução a partir dos resultados coletados por meio dos instrumentos utilizados.

Para tal fim, foram selecionadas duas alunas do G1 que apresentaram processos de aprendizagem distintos, decorrentes de diferentes pontos de partida. A primeira aluna é a M.C. que no início do processo interventivo encontrava-se em processo de alfabetização, e não teve a sua produção escrita avaliada de acordo com as categorias ortográficas, dado a pouca correspondência entre fonema e grafema. Ao final do processo interventivo exteriorizou

grande avanço, encontrando-se, portanto, na categoria em processo de aprendizagem das regras ortográficas. Na Figura 21 há a escrita inicial e final, tanto das palavras como das frases.

Figura 21 – Escrita inicial e final da aluna M.C.

Escrita inicial

CACCSTO	Caçador	CECOMA	Serviço
CAROSA	Carroça	EICEPO	Exemplo
TARICEO	Travesseiro	EDIQUE	Explicação
CEMO	Cimento	ACATA	Assaltou
QUEINO	Queixo	COLATO	Zelador
CALANA	Gelatina	VICO	Vizinho
GARSLO	Girassol	MOATO	Machucado
COPORIO	Compraram	TEOL	Tijolo
COTO	Soltou	JONA	Jornal
TOEQU	Tanque		
CENA	Queimar		

A VOLA CAPA CAL BOIUTO

oo abito lelta pain blava e um rapo
B.lop.

Além de sardento e boechudo, Zero Zero Alpiste era também banguela e um pouco gorduchinho.

são papa ou meio a grã que
era um to tem to momato e
itôz.

Então as pessoas começaram a achar que era muito divertido ter muitas ideias na cabeça.

Escrita final

- caçador	Caçador
- carroça	Carroça
- traveseiro	Traveseiro
- cimento	Cimento
- queixo	Queixo
- gelatina	Gelatina
- girassol	Girassol
- compraram	Compraram
- soltou	Soltou
- tanque	Tanque
- queimar	Queimar
- serviço	Serviço
- exemplo	Exemplo
- explicação	Explicação
- assaltou	Assaltou
- zelador	Zelador
- vizinho	Vizinho
- machucado	Machucado
- tijolo	Tijolo
- jornal	Jornal

A leri do saradendo e boqueudo fôro zero aperte
ei tamem bencile e um pau estugino.

Além de sardento e bochchado, Zero Zero Alpiste era também banguela e um pouco gorduchinho.

Então as pessoas começaram a achar que
era muito divertido ter muitas ideias na cabeça.

Então as pessoas começaram a achar que era muito divertido ter muitas ideias na cabeça.

Fonte: Dados de Pesquisa – Elaborada pela autora.

No início das intervenções a aluna responsável pelas produções expostas anteriormente, mostrou-se extremamente tímida e quieta, se recusando a participar de atividades em grupo, principalmente as que exigiam certo tipo de exposição. Na leitura, identificava e diferenciava letras, assim como conhecia por memorização algumas famílias silábicas, embora não conseguisse ler palavras com sílabas complexas, frases e textos, não demonstrando compreensão frente aos textos lidos. Na escrita, apesar de reconhecer letras, sinalizou grande confusão quanto à atribuição sonora, sendo que em várias palavras houve apenas a atribuição correta da letra inicial ou de algumas sílabas. No concernente as frases, estas se mostram de difícil compreensão, e na maioria das vezes havia atribuição de valor sonoro aleatório.

No decorrer das intervenções houve uma mudança gradativa em relação ao seu comportamento. A aluna passou a ser mais receptiva durante as atividades, manifestando maior segurança no desenvolvimento das mesmas e disposição nos momentos que envolvessem tarefas direcionadas à leitura e escrita. Essa aluna em especial, baseava-se fortemente nos articulemas nos momentos de escrita, fazendo uso frequente do espelho como ferramenta de auxílio.

Na avaliação final exteriorizou um dos maiores avanços entre todos os alunos participantes, já não se recusava mais a realizar leitura em voz alta, demonstrando, inclusive, alto nível de compreensão frente aos textos trabalhados. Na leitura, manifestou um domínio gradativo em relação a convenções linguísticas, apesar disso, ainda sinalizou conflito em relação à constituição das sílabas, expondo uma tendência na utilização de sílabas compostas apenas por consoante e vogal (CV) em um número elevado de palavras. Nas frases, apesar das diversas alterações ortográficas, a escrita mostrou-se mais compreensível e com alto nível de associação entre grafemas e fonemas. Portanto, houve melhora em relação a aspectos qualitativos e quantitativos em sua produção escrita, tal como na leitura, e acima de tudo, mudança de postura frente ao seu próprio processo de aprendizagem.

A segunda aluna é a N., essa estudante apresentou um percurso totalmente distinto da M.C., visto que já iniciou as intervenções na categoria em processo de aquisição das normas ortográficas, e finalizou com uma escrita com pouca incidência de alterações ortográficas, tal como exposto na Figura 22.

Figura 22 – Escrita inicial e final da aluna N.

Escrita inicial	
casadol	Caçador
carosa	Carroça
taueira	Traveseiro
simto	Cimento
quego	Queixo
gelatina	Gelatina
girassol	Girassol
compara	Compraram
sotol	Soltou
traque	Tanque
quemal	Queimar
serviço	Serviço
exemplo	Exemplo
explicação	Explicação
assalto	Assaltou
zelador	Zelador
vizinho	Vizinho
machucado	Machucado
tijolo	Tijolo
jornal	Jornal

all de sageta l bugrueda.
 oo xpitie tratambm, bégela e um raco gorduchino.

Além de sardento e bochechudo, Zero Zero Alpiste era também banguela e um pouco gorduchinho.

Inta apelsar comboraria algo que é tra-
 muita dita te me i daian.

Então as pessoas começaram a achar que era muito divertido ter muitas ideias na cabeça.

Escrita final

1 Carado	12 Cerlissso
2 Carrossa	13 Izento
3 Arateceiro	14 Picarãe
4 Cimento	15 orauto
5 Queiro	16 Zlatoz
6 gelatina	17 Lizinho
7 girasol	18 Machucado
8 Comparãe	19 Tigolo
9 Louto	20 Zunau
10 tãonque	

É lem de Sardento e buchequido Bero Bero au Pinti
Era tamhm borgeia e um Pouco gorduchinho.

Im tãem as pessoas como vãem a achar
que era muito diferente ter muitos e deixar
na cabeça.

Fonte: Dados de Pesquisa – Elaborada pela autora.

A aluna N. tem histórico de repetência e encaminhamento a diversos tipos de avaliação complementares ao trabalho desenvolvido na escola, apesar disso, desde o início das intervenções demonstrou desenvoltura nos momento de atividades coletivas, aliado a autonomia na execução das tarefas e liderança para ajudar as demais colegas em caso de necessidade. Na leitura exteriorizou dificuldades relacionadas especialmente a

compreensão de frases e textos, assim como de palavras que envolvessem sílabas complexas. Em sua escrita, houve um alto grau de correspondência entre grafemas e fonemas, sendo que alterações estavam ligadas a aspectos de ordem ortográfica, sinalizando grande variedade e frequência.

No decorrer das intervenções a aluna demonstrou muita disposição para aprender, pressupõe-se que um dos motivos dessa aprendizagem foi a proposta diferenciada da metodologia, a qual N. sempre manifestava muita curiosidade. Durante a realização das tarefas a aluna fazia muito uso das articulações, posto que apresentava dificuldade na identificação e seleção das letras que deveria utilizar na grafia de determinadas palavras, e o apoio em algo concreto foi o diferencial nesse caso.

Na avaliação final expressou avanços na leitura, com ótima compreensão de textos e leitura de palavras com diferentes constituições silábicas. Na escrita, apesar de ainda apresentar alterações ortográficas variadas, a frequência dessas alterações diminuiu e poucas apresentaram um padrão de repetição. Nas frases, demonstrou superar os conflitos iniciais, alcançando desempenho satisfatório. Assim sendo, também houve melhora do desempenho geral da aluna tanto na leitura como na escrita, conquanto, essa melhora possui uma configuração diferente da apresentada por M.C., em decorrência de que o ponto de partida das duas, assim como as dificuldades apresentadas eram diferentes. Vale, ressaltar também, que a aluna não foi retida novamente no mesmo ano escolar.

Os outros dois alunos pertencem ao G2, e apresentaram desempenho inicial com algumas características em comum as alunas do G1. O primeiro aluno é o B., que no início do processo interventivo encontrava-se em processo de alfabetização, e não teve sua escrita avaliada em decorrência da atribuição indiscriminada de letras, e no final do processo interventivo ainda se encontravam em processo de alfabetização. Os dois exemplos estão expostos na Figura 23.

Figura 23 – Escrita inicial e final do aluno B.

Escrita inicial

LA BLO	Caçador
ALEIA	Carroça
LILELO	Travesseiro
LELJO	Cimento
EILO	Queixo
FAILA	Gelatina
IAOLO	Girassol
DLALO	Compraram
OLOFO	Soltou
FOLI	Tanque
FALI	Queimar
FILO	Serviço
ELO	Exemplo
ELILBA	Explicação
ADEO	Assaltou
ILALO	Zelador
IELO	Vizinho
AOLALO	Machucado
FULO	Tijolo
DILO	Jornal

ALI LE AODA .DELA OO AILE LDABI
 AEI FOLO LODA.

Além de sardento e bochechudo, Zero Zero Alpiste era também banguela e um pouco gorduchinho.

EILO AIOA OIAO ALAO IE FALA OILO
 IELO IOILA AOALA.

Então as pessoas começaram a achar que era muito divertido ter muitas ideias na cabeça.

Escrita final

TRÁDO	Caçador
CAUCA	Carroça
BAKCO	Travesseiro
BIBO	Cimento
IBO	Queixo
KABIA	Gelatina
SIBARO	Girassol
OBARI	Compraram
BOCU	Soltou
CIBE	Tanque
PEBACA	Queimar
IBIDO	Serviço
EBIORO	Exemplo
EOBIRACS	Explicação
ABACBO	Assaltou
KIOÇA	Zelador
PIC	Vizinho
PIOA	Machucado
KION	Tijolo
OBIC	Jornal

aler de colio e xocela zero zero aepk

é coltor aress e ora orso uortar.

Além de sardento e bochechudo, Zero Zero Alpiste era também banguela e um pouco gorduchinho.

orlo ar arsou oricato a opti si opti
aiastio ari orori uoto ratiba.

Então as pessoas começaram a achar que era muito divertido ter muitas ideias na cabeça.

Fonte: Dados de Pesquisa – Elaborada pela autora.

O aluno B. também apresentava histórico de repetência e encaminhamento a outros profissionais para trabalho

complementar ao desenvolvido pela escola. Ademais, manifestou linguagem oral extremamente desenvolvida, assim como autonomia para desenvolvimento de tarefas gerais, como auxiliar na organização e distribuição dos materiais. No decorrer dos encontros demonstrou problemas de comportamento e dificuldade para respeitar regras coletivas.

Na avaliação inicial da leitura houve apenas o reconhecimento de algumas letras, especialmente as vogais, e boa capacidade de comparação de palavras através de semelhanças gráficas. Nos aspectos relacionados à escrita, fazia uso aleatório de letras, não estabelecendo nenhuma relação entre grafemas e fonemas, as letras utilizadas apresentavam um padrão, alternando apenas a disposição dentro das palavras e a quantidade empregada. No decorrer do processo interventivo seu comportamento foi se alterando gradativamente, e o próprio aluno passou a estabelecer uma boa relação tanto com a pesquisadora como os demais colegas do grupo. Apesar disso, nos momentos de atividade sistemática ou em jogos que envolvesse leitura, demonstrava desânimo e em alguns casos se recusava a participar.

Na avaliação final, manifestou maior reconhecimento de letras, embora as dificuldades relacionadas à leitura de palavras e compreensão de textos ainda permanecessem. Em relação à escrita, permaneceu na categoria em processo de alfabetização, pois as correspondências grafofonêmicas ainda apresentavam um baixo índice. Além disso, em comparação à sua escrita inicial, houve a utilização de algumas sílabas corretas em determinadas palavras e maior variedade de letras empregadas. Por conseguinte, é possível considerar que após o processo interventivo houve pouca melhora nos resultados finais, algo que nos direciona para a inegável questão de que os alunos possuem tempos de aprendizagem distintos, mesmo apresentando pontos de partidas com algumas semelhanças, como foi o caso da aluna M.C.

O segundo aluno é o K., que apresentou um percurso distinto do aluno B., e que se aproximava quantitativamente e qualitativamente da aluna N., pertencente ao G1. No início do

processo interventivo esse estudante já se situava em processo de aquisição de normas ortográficas, e no final, sua escrita apresentou evoluções qualitativas e poucas alterações ortográficas, tais dados são retratados na Figura 24.

Figura 24 – Escrita inicial e final do aluno K.

Escrita inicial

caçador	Caçador	machucado	Machucado
carroça	Carroça	tijolo	Tijolo
travessô	Travessô	jornal	Jornal
simeto	Cimento		
queixo	Queixo		
gelatina	Gelatina		
girassol	Girassol		
compraram	Compraram		
soltou	Soltou		
tanque	Tanque		
queimar	Queimar		
serviço	Serviço		
exemplo	Exemplo		
explicação	Explicação		
assaltou	Assaltou		
zelador	Zelador		
vizinho	Vizinho		
<p>Além de sardento e bochechudo, Zero Zero Alpiste era também banguela e um pouco gorduchinho.</p>			
<p>Então as pessoas começaram a achar que era muito divertido ter muitas ideias na cabeça.</p>			

Escrita final

CAÇADOR
CAROÇA
TRAVERSEIRO
CIMENTO
QUÍCHO
GELATINA X
GIRASOL X
COMPRAR X
SOUTOU X
TÃO QUI X
QUÊM AR X
SEVIÇO X
ESEPLO X
ESPLICAÇÃO X
ASOTO X
ZELADOR
VIZINHO
MACHUCADO
FIJO LO
JOLNAL

além de rardemto é bucheado ser ser
ampista é ra Dargela é um ranco go
dinhe.

Então as pessoas colaboraram a achar que
era muito divertido ter muitas ideias.
mabeça

Fonte: Dados de Pesquisa – Elaborada pela autora.

No decorrer do processo interventivo o aluno K. mostrou-se comunicativo e participativo, colaborando com as situações de trabalho em grupo e demonstrando autonomia na realização de tarefas. Em relação à leitura, inicialmente, as dificuldades estavam

relacionadas à leitura de palavras com diferentes constituições silábicas, assim como de frases, e compreensão de textos. Na escrita, exteriorizou alto nível de correspondência entre grafemas e fonemas, sendo que as alterações estavam relacionadas a aspectos ortográficos e construção de frases.

No levantamento final, apresentou avanços na leitura, manifestando boa compreensão de textos e facilidade na leitura de palavras com sílabas complexas. Em sua escrita exteriorizou apenas algumas alterações ortográficas, com baixa incidência de erros, e na construção de frases, o progresso foi gradativo, apresentando erros, relacionados em sua maioria, à omissão de sílabas. Dessa forma, é possível afirmar que houve avanço em seu processo de aprendizagem, em questões relacionadas à leitura e escrita.

Em síntese, diante do evidenciado nesta subseção, pode-se afirmar que o G1 demonstrou desempenho superior ao G2, embora a diferença quantitativa constatada por meio dos instrumentos utilizados seja baixa. De forma pontual, nesta pesquisa, a proposta metodológica fonoarticulatória mostrou-se benéfica no trabalho com crianças que apresentam dificuldades referentes ao seu processo de alfabetização. Ademais, a metodologia por si só, funcionou como uma forma de aproximar os alunos que já apresentavam resistência em relação a situações didáticas, por não acreditarem que seriam capazes de aprender a ler e escrever.

Pressupõe-se, com isso, que intervenções pedagógicas com propostas didáticas alternativas e com um número reduzido de alunos podem contribuir diretamente para com o processo de aprendizagem das crianças que apresentam dificuldades, como uma forma de motivação, e ao mesmo tempo diferenciação do trabalho desenvolvido em sala de aula. Outrossim, é explícito também que alunos que tiveram resultados semelhantes no levantamento inicial e pertenceram ao mesmo grupo, apresentaram resultados finais diferentes, ou alunos que no levantamento inicial explicitaram resultados distintos, e no levantamento final manifestaram resultados próximos. Isso deixa evidente o quanto o percurso de aprendizagem é algo singular e subjetivo, estando

aliado a uma infinidade de fatores que atuam em conjunto com o processo interventivo.

6.5 Desdobramentos e implicações pedagógicas

Nesta última seção objetivou-se realizar uma discussão final baseando-se nos principais resultados evidenciados no concernente a proposta metodológica estudada, perpassando pelo problema de pesquisa, e estabelecendo uma articulação com a literatura da área de forma a sintetizar os dados coletados. Portanto, este estudo teve como ponto de partida a seguinte problematização: quais as contribuições e limitações da metodologia fonoarticulatória para o processo de alfabetização de crianças com defasagem de aprendizagem?

A realidade na qual a pesquisa foi desenvolvida externou algumas particularidades, uma vez que no levantamento inicial, dentre os 24 alunos indicados pela escola como crianças com dificuldades relacionadas à leitura e escrita, 75% eram alunos pertencentes ao 3º ano do Ensino Fundamental, e entre os 9 alunos que efetivamente participaram das três fases da pesquisas, todos eram do referido ano escolar. Esse dado articula-se com o estudo de Osti e Martinelli (2016), no qual as autoras evidenciaram que o alto índice de alunos com defasagem idade/ano escolar associado a dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita no 3º ano, pode estar articulado a duas situações:

Primeira, que o 3º ano do ensino fundamental parece ser um balizador, pois indica com mais precisão problemas decorrentes da aprendizagem escolar, uma vez que durante o 1º e 2º ano ainda se considera que os problemas evidenciados fazem parte desse primeiro momento em que as aquisições estão em curso. A segunda é que, passados dois anos de escolarização formal, estas dificuldades, ou atraso na aprendizagem, se tornam mais evidentes e sugerem aos pais e professores a necessidade de buscar uma proposta alternativa para estes estudantes, talvez por

isso o maior número de encaminhamentos neste ano escolar. (OSTI; MARTINELLI, 2016, p. 173)

Nesse contexto, as dificuldades iniciais relacionadas tanto a leitura como a escrita, estavam relacionadas à precária correspondência grafofonêmica, baixo reconhecimento de letras, falta de autonomia e segurança na manipulação das letras, baixa compreensão de frases e textos, dificuldade em relação à noção de palavra e de frase, dificuldade na leitura e escrita de palavras com constituições silábicas complexas, e realização de leitura silenciosa. Levando-se em consideração que a leitura envolve a decodificação e a compreensão (OLIVEIR; GERMANO; CAPELLINI, 2016), inicialmente, os alunos apenas decodificavam, e ainda assim com muita dificuldade. Arelado a isso estão as alterações ortográficas demonstradas pelos alunos já alfabetizados, que se destacaram por seu caráter multifacetado e excessivo.

A ortografia se mostrou como algo complexo, que exige um longo percurso para sua aquisição, devido às particularidades que envolvem a língua escrita. Convém ressaltar, também, que os erros fazendo parte desse processo, no entanto “[...] a permanência de erros pode refletir déficits que produzem dificuldades ou lentidão acentuada no sentido de a criança gerar e generalizar hipóteses que, sucessivamente, permitam a apreensão cada vez mais aprofundada da escrita” (ZORZI; CIASTA, 2009, p. 256). Contudo, quando não existe um trabalho direcionado a essas alterações, o acúmulo de dúvidas não sanadas, pode ocasionar em dificuldades futuras, como foi visível com os alunos participantes, posto que, sinalizaram dificuldade se que acumulavam desde o início de sua alfabetização.

Após o processo interventivo as dificuldades relacionadas à leitura e escrita demonstraram uma nova configuração, tanto no G1 como no G2. Houve a permanência somente da dificuldade em relação à leitura e escrita de palavras com constituições silábicas complexas e/ou relações irregulares - que acontece quando uma mesma letra apresenta diferentes sons de acordo com sua utilização, ou posição dentro da palavra -, enquanto as demais, em

maior ou menor grau foram sanadas, principalmente em relação à compreensão de frases e textos, que no início era inexistente. Nesse contexto, corroboramos com Heinemann e Salgado-Azoni (2012) quando as autoras destacam a importância da identificação precoce das dificuldades dos alunos, de forma que o professor possa proporcionar um atendimento diferenciado. Acrescentamos a isso a pertinência de uma rede de apoio pedagógica, que ampare também o professor no desenvolvimento desse trabalho.

A partir do evidenciado, e especificamente em relação ao problema de pesquisa, alguns aspectos podem indicar contribuições e/ou limitações em relação à metodologia fonoarticulatória, por meio da comparação entre resultados iniciais e finais entre os dois grupos. Os resultados revelam que houve contribuições da referida metodologia para o processo de aprendizagem das alunas pertencentes ao G1, essas contribuições estão relacionadas à apropriação do sistema alfabético de escrita, à leitura e compreensão de palavras, frases e textos, e a escrita, tanto de frases como de texto, exteriorizando com isso uma melhora quantitativa, e especialmente, qualitativa em todos os aspectos abordados nos instrumentos utilizados.

Assim, parte-se do princípio que, a estimulação visual, sonora e auditiva proposta pela metodologia, conferiu maior segurança para as alunas nos momentos de leitura e escrita, uma vez que, no início se recusavam a participar, motivadas pela insegurança. Ter algo no que se apoiar - a boca - se mostrou como o diferencial, principalmente para M., H. e F. que apresentavam dificuldades decorrentes do processo de alfabetização.

Dentre os aspectos que incidiram de forma a contribuir para com as intervenções, a proposta elaborada por Jardini (2017) da alternância de papéis entre aluno e professora, no qual a criança é levada a criar seções de erros, aprendendo por meio deles, corrigindo e auxiliando os colegas, mostrou-se muito interessante, de forma que, favoreceu o trabalho conjunto das integrantes do grupo, e ao mesmo tempo viabilizou momentos que exigiam autonomia por parte das alunas. Outro aspecto que se destacou está

relacionado às atividades voltadas ao confronto entre letras parecidas, compostas por fonemas surdo e sonoro, que apesar de partirem da mesma articulação apresentavam sons distintos, e essa identificação acontecia por meio da mão na garganta com o objetivo de sentir a vibração das cordas vocais. Esse confronto entre letras parecidas favoreceu diretamente as alunas que apresentavam trocas fonéticas, dado que elas se apoiavam nos sentidos do próprio corpo para identificar as diferenças. Conquanto, isso não quer dizer que as trocas deixaram de existir, mas apresentaram menor incidência conforme as letras foram sendo trabalhadas.

De forma geral, depreende-se que consciência fonoarticulatória contribuiu para com o processo de alfabetização, conferindo maior estabilidade nos momentos de leitura e escrita. Considera-se também que houve uma relação de interdependência entre consciência fonoarticulatória, consciência fonêmica e, conseqüentemente, consciência fonológica, uma vez que conforme houve um aumento da consciência fonoarticulatória, houve também aprimoramento da consciência fonológica – que, segundo Soares (2016) é composta pela consciência de palavra, rimas, aliteraões e sílabas. Tais dados ratificam os conceitos discutidos na subseção 2.3.

A partir da utilização da metodologia surgiram também dificuldades e questionamentos, dentre elas, no início das intervenções uma das principais dificuldades apresentadas pelas estudantes do grupo em que a proposta metodológica foi utilizada refere-se à habilidade de diferenciar o nome das letras do som. Jardim (2017, p.83) considera que há uma necessidade de se “[...] fragmentar o processo e acessar o som que as letras fazem, e não apenas chegar na sílaba, para conseguir ler com autonomia e todas as palavras. Bem como escrevê-las, com autonomia e imprimir nossa identidade”. As alunas demonstraram se apoiar no nome das letras no momento de ler ou escrever, conseqüentemente, essa característica trouxe empecilhos para a compreensão da proposta de que as letras não possuem apenas os nomes, mas também sons e conseqüentemente articulaões (bocas). Pressupõe-se que isso aconteceu devido ao fato de que frequentemente o trabalho

desenvolvido em sala de aula se baseia no alfabeto, em seguida nas famílias silábicas.

No alusivo ao questionamento, surgiram indagações relacionadas ao fato de que os articulemas não são naturalmente utilizados em nosso dia a dia, uma vez que não falamos dessa forma, a própria autora considera que “[...] a produção isolada de um fonema não é factível de ocorrer na fala corrente com significado [...]” (JARDINI, 2018, p. 849). Conseqüentemente havia o receio de que isso causaria certa confusão no desenvolvimento das atividades, contudo, no trabalho com crianças que manifestam dificuldade na aquisição da leitura e escrita, essa característica pontual demonstrou benefícios, na medida em que, as alunas se apoiavam nos articulemas nas situações que apresentavam dificuldade ou dúvidas. Aliado a isso, está à questão de que apesar da unidade de análise partir do fonema/ grafema/ articulema, a compreensão de texto não foi prejudicada e nem deixada em segundo plano, pois há contextualização das atividades desenvolvidas, isso é visível pelo avanço das alunas nas tarefas que envolviam compreensão de frases e textos.

No concernente a limitações, a partir da experiência relatada nesta pesquisa, emergiu a indagação sobre a pertinência do trabalho inicial com as consoantes restringir-se apenas a sílabas canônicas, para posteriormente envolver as dificuldades ortográficas, em virtude de que, na vida real não existe essa limitação nas palavras que a criança vai ter contato direto ou indireto. Um dos exemplos sobre o assunto é a aluna M.C., que na sua escrita final exteriorizou uma tendência na utilização de sílabas canônicas em um elevado número de palavras, ou seja, quando era uma sílaba composta por CVC, havia o acréscimo de uma vogal no final, ou no caso de CCV, havia também o acréscimo, mas no início. Associado a isso, parte-se da inferência que os resultados não foram melhores em relação a aspectos ortográficos, bem como na leitura de pseudopalavras com diferentes constituições silábicas, pois o tempo da pesquisa não permitiu que se chegasse na etapa direcionada às dificuldades ortográficas.

Não obstante, ao relacionar os dados com a teoria, no concernente as facetas que envolvem a aprendizagem inicial da língua escrita descritas por Soares (2016), é possível notar que nesta pesquisa essas facetas possuem pesos distintos, em decorrência das próprias características do material utilizado. Para a autora, as três facetas envolvem objetos de conhecimento variados, que fazem parte do processo inicial de aprendizagem da língua escrita. Na faceta linguística, o objeto de conhecimento consiste na apropriação de sistema alfabético-ortográfico. Na faceta interativa, o objeto de conhecimento são as habilidades de compreensão e produção de textos, e na faceta sociocultural, o objeto do conhecimento são os eventos sociais e culturais que abrangem a escrita, em diferentes situações e contextos de utilização. O fato de envolver objetos de conhecimento distintos, conseqüentemente implica em diferentes competências, que por sua vez não atuam de forma isolada ou em seqüência, mas simultaneamente.

Soares (2016) ainda destaca que a faceta linguística implica na habilidade de leitura e produção de palavras, sendo com isso o alicerce das outras duas. Dessa forma, as habilidades que envolvem as facetas interativa e sociocultural dependem “[...] do reconhecimento (na leitura) e da produção (na escrita) corretos e fluentes de palavras” (SOARES, 2016, p.36).

À vista disso, entende-se que, neste estudo, a faceta linguística consistiu na base das atividades, uma vez que houve um trabalho voltado para a apropriação do sistema alfabético-ortográfico, entretanto, concomitantemente as facetas interativas e socioculturais também foram abordadas, na medida em que as atividades envolveram produção e, especialmente, compreensão de textos, assim como a utilização da escrita em diferentes situações e contextos, embora seja necessário ressaltar que o contexto ficou restrito ao meio escolar/educacional.

No tocante às implicações pedagógicas, pode-se afirmar que a utilização da metodologia se mostrou benéfica de forma pontual nesta experiência de pesquisa, isso quer dizer que os dados não podem ser generalizados para outras situações. No trabalho com

crianças que apresentam dificuldades em relação à aprendizagem inicial da língua escrita, essa proposta metodológica trouxe contribuições diversas, como as relatada na seção 6.4.

O trabalho pautado nesse pressuposto exige um acompanhamento individualizado de cada aluno, portanto, depreende-se que se aplica a apenas determinadas realidades e exige formação específica e contínua. Evidentemente que esse acompanhamento individual é imprescindível em todas as turmas, seja em salas de alfabetização ou outras, contudo, sabe-se que essa não é uma realidade da escola pública brasileira, em que os professores recebem cada vez mais alunos, assim como atribuições de tarefas complementares, sem o devido respaldo necessário.

Baseado no exposto, adentramos um tema extremamente importante, que se refere à formação de professores alfabetizadores, abarcando desde a formação inicial nos cursos de Pedagogia, até a formação continuada em serviço. É inegável que um dos desafios inerentes à prática docente é fazer com que todos os alunos aprendam, e proporcionar diferentes situações de aprendizagem de forma a garantir as mesmas oportunidades a todos, contudo, acreditamos que para que isso aconteça sejam necessários conhecimentos teóricos e práticos específicos.

Em consonância, Pires, Ferreira e Lima (2010) enfatizam a necessidade de o professor alfabetizador conhecer a língua que ensina, para por meio disso conduzir um processo educativo bem sucedido, no entanto, a formação inicial muitas vezes não abarca os conhecimentos linguísticos. Para os referidos autores, o professor alfabetizador que possui conhecimentos linguísticos, conseqüentemente, possui melhores condições de identificar as dificuldades apresentadas pelos alunos, e com base nisso realizar um trabalho crítico e reflexivo. Osti (2015) ainda destaca que, diversos conhecimentos que são imprescindíveis para a aprendizagem da língua escrita, não são objeto de estudo nos cursos de Pedagogia, dentre eles está a psicopedagogia, que aborda conteúdos relacionados a dificuldades ou problemas de

aprendizagem, ou a fonoaudiologia, que trata de aspectos de ordem fonológica, articulatória e semântica da língua.

Além disso, de acordo com Osti (2015), há universidades que não proporcionam disciplinas específicas voltadas para a área da alfabetização, e assim como a autora, pressupõe-se que isso se configura como um risco para o insucesso na alfabetização dos alunos, com sérias consequências para a formação dos professores. Com base no ratificado, é evidente que a complexidade da sala de aula e da aprendizagem individual de cada estudante está muito aquém de subsídios teóricos, entretanto, por meio de uma formação inicial sólida, é possível buscar novas possibilidades e desvendar outros caminhos possíveis.

Nesse âmbito, reside à importância de se conhecer propostas didáticas e/ou metodologias de ensino direcionadas à área da alfabetização para identificar dentre as inúmeras alternativas, quais características se encaixam na realidade dos estudantes, indo ao encontro das dificuldades ou necessidades apresentadas. Por conseguinte, pensar em propostas didáticas alternativas, para o trabalho com crianças que apresentam dificuldades em seu processo de aprendizagem, se torna primordial, tendo em um vista garantir o acesso a atividades apropriadas ao nível desenvolvimento de cada aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho objetivou investigar a estimulação da consciência fonoarticulatória com um grupo de estudantes com dificuldades de aprendizagem relacionadas à leitura e escrita, pertencentes ao Ensino Fundamental da rede pública de ensino, por meio de intervenções pedagógicas com encontros semanais. Desse modo, ao longo desta pesquisa foi possível identificar as dificuldades iniciais apresentadas pelos alunos, o processo de desenvolvimento e evolução na aprendizagem no decorrer dos encontros, e as dificuldades finais apresentadas.

Ademais, intentou-se também explorar a produção acadêmica nacional situando o percurso histórico da alfabetização, com ênfase na metodologia fonoarticulatória; identificar as dificuldades e os erros mais comuns na escrita e leitura em um grupo de alunos com dificuldade na leitura e escrita; verificar e comparar o desempenho na leitura e escrita antes e após o processo interventivo no grupo de alunos, e analisar se a metodologia adotada influencia no tempo da aprendizagem do sistema de escrita alfabético.

Mediante a pesquisa bibliográfica realizada, foi possível constatar os meandros que envolvem o percurso histórico relacionado à área da alfabetização, demonstrando a existência de diferentes métodos voltados para o ensino inicial da leitura e escrita, que podem ser distribuídos em dois grandes grupos, a saber: métodos sintéticos e métodos analíticos. A história da alfabetização visível por intermédio das metodologias mais difundidas desponta uma pluralidade de abordagens teórico-metodológicas, que trazem em sua essência conflitos e disputa pela hegemonia em determinados períodos, tal como afirmado por Mortatti (2000a, 2006). Isto posto, pressupõe-se que, essas disputas além de metodológicas são também políticas e ideológicas.

Ainda nesse seguimento, verificou-se a existência de poucos estudos que abordam os métodos multissensoriais, especialmente, os relacionados ao viés fonoarticulatório. Os trabalhos sobre esse tema apresentaram algumas particularidades, dentre elas está o fato de que as pesquisas são desenvolvidas apenas por determinados grupos de estudo, sinalizando uma restrição quanto à exploração do assunto, e as publicações estão concentradas no período de 2006 e 2018, o que indica que o assunto tornou-se objeto de estudo recentemente, com ênfase na última década. Assim sendo, pode-se conjecturar que há uma lacuna na produção sobre o tema, algo que indica a pertinência de pesquisas voltadas para as práticas de ensino que envolva a metodologia fonoarticulatória como uma possibilidade didática entre outras tantas.

Os resultados relativos ao levantamento final, após o processo interventivo, exteriorizaram evoluções, tanto do G1 como do G2, entretanto, apesar do avanço, os grupos demonstraram características específicas. De forma geral, entre os nove alunos participantes de todas as etapas, apenas um aluno pertencente ao G2, permaneceu em processo de alfabetização, os demais apresentaram uma melhora qualitativa, indicando características condizentes com o processo de aquisição de normas ortográficas, embora, ainda apresentassem inúmeras alterações, todavia com menor incidência do que anteriormente.

Especificamente em relação ao G1, nos aspectos alusivos à escrita, as alunas manifestaram maior variedade nas alterações ortográficas, de acordo com a seguinte ordem de incidência: representações múltiplas, omissões de letras, troca entre am e ão, generalização de regras, troca entre fonemas surdos e sonoros, acréscimo de letras, junção ou separação não convencional de palavras, letras parecidas e inversão de letras. Já no concernente ao G2, as alterações ortográficas apontaram para uma menor variação, envolvendo representações múltiplas, omissões de letras, junção ou separação não convencional de palavras, troca entre am e ão, generalização de regras, letras parecidas e troca entre fonemas surdos e sonoros.

Nesse âmbito, no referente à leitura, por meio do instrumento PROLEC, os alunos exteriorizaram facilidade apenas na identificação e nomeação de letras, algo que já era esperado, dado que os estudantes pertenciam aos anos finais do Ensino Fundamental I. O G1 apresentou baixo desempenho somente na prova direcionada à leitura de pseudopalavras, o que indica que as integrantes do G1 ainda sinalizaram dificuldades quanto ao processo léxico de leitura. Nas demais provas, principalmente na relacionada à compreensão de textos, os avanços quantitativos e qualitativos sugerem resultados significativos, em comparação ao desempenho inicial, no qual as alunas, em sua maioria, não liam frases, e a compreensão de texto era inexistente. No G2 aconteceu exatamente o oposto, os alunos apresentaram uma média maior de acertos na prova intitulada leitura de pseudopalavras, e baixo desempenho na atividade direcionada a compreensão de textos. Nas demais provas a diferença quantitativa foi baixa entre os dois grupos, entretanto é necessário enfatizar que o G1 demonstrou melhores resultados.

No concernente ao CONFIAS, tanto no G1, como no G2, os resultados expressaram progresso perante o desempenho inicial, todavia, observa-se que os alunos integrantes do G1 apresentaram desempenho superior no nível do fonema, enquanto os integrantes do G2 indicaram melhores resultados no nível da sílaba, apesar da diferença ser estatisticamente baixa no segundo caso.

Isto posto, após o processo interventivo, é possível inferir que todos os alunos apresentaram avanços em relação à leitura e escrita em diferentes graus e com diversas características. Especificamente, a partir da experiência com o G1, pressupõe-se que a consciência fonoarticulatória contribuiu para com o processo de alfabetização das crianças, em especial daquelas que exteriorizaram defasagens mais acentuadas, proporcionando confiança nos momentos de leitura e escrita, e maior habilidade na manipulação de grafemas e fonemas, utilizando para isso algo concreto, nesse caso, os articulemas. Como já destacado anteriormente, não se pretendeu apresentar uma proposta

salvacionista, e nem qualificar o método objeto de estudo, em detrimento da desqualificação de outras propostas didático-pedagógicas, mas sim investigar a metodologia fonoarticulatória como uma possibilidade de trabalho.

Diante disso, nesta pesquisa, parte-se da premissa que diversos fatores internos e externos influenciam no processo de ensino-aprendizagem, dentre eles estão as características individuais de cada aluno, as relações estabelecidas em sala de aula, os aspectos sociais, ambientais e educacionais. Em particular, os aspectos educacionais, englobam uma infinidade de elementos, como a infraestrutura da escola, formação de professores, material utilizado, grade curricular, metodologia, dentre outros. Portanto, o método é uma das variáveis, não atuando de forma autônoma, embora faça parte de um conjunto que pode sim contribuir e influenciar no processo de aprendizagem da leitura e escrita.

Soma-se a isso a importância da compreensão do que configura as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos, para a viabilização de um trabalho pedagógico partindo dessas dificuldades e visando proporcionar diferente oportunidade de apropriação do SEA. Nesse contexto, foi possível identificar que a utilização de propostas didáticas alternativas, nesse caso a metodologia fonoarticulatória, aliada ao trabalho com pequenos grupos contribuiu para com o processo de aprendizagem de crianças que manifestam defasagens e dificuldades relacionadas ao complexo processo de alfabetização.

É necessário também se levar em consideração que pesquisas desse gênero envolvem limitações, tais como a dificuldade de isolamento das variáveis que interferem na relação causa-efeito, isto é, dificuldade em se atribuir resultados diretos entre a utilização da metodologia e o avanço no desempenho dos alunos, dado que esses estudantes estavam inseridos em diferentes contextos sociais e familiares, com diferentes professoras, e com diferentes motivações. Logo, considera-se que outros elementos atuam em conjunto com o desenvolvimento deste estudo, dentre

eles está o próprio trabalho desenvolvido pela professora polivalente responsável por cada turma.

As outras limitações estão articuladas a um dos instrumentos utilizados na coleta de dados da escrita, o Ditado – Observação ortográfica, de Zorzi (1998), e ao número total de alunos participantes de todas as etapas da pesquisa. A utilização do instrumento ocasionou dificuldades na avaliação da escrita dos estudantes, decorrente a impossibilidade de se estabelecer um parâmetro, dado que o objetivo do ditado era a avaliação de alterações ortográficas, e ele foi selecionado justamente pelo fato da pesquisa ter como foco alunos alfabetizados, porém com dificuldades diversas relacionadas à leitura e escrita. Contudo, no levantamento inicial as crianças manifestaram dificuldades relativas ao início do processo de alfabetização, características que dificultaram a análise de acordo com as categorias estabelecidas pelo autor, e em outros casos, impossibilitou a análise da escrita.

No relativo ao número de alunos, apesar do levantamento inicial envolver 24 estudantes, no decorrer da pesquisa apenas permaneceram os que apresentaram dificuldades mais acentuadas, isso aconteceu pelo próprio caráter do estudo desenvolvido, posto que as intervenções exigiam um atendimento individual e específico, e o tempo de pesquisa também era restrito, logo, adveio a inviabilidade do trabalho com um número maior de crianças. Agrega-se a isso, a rotatividade dos estudantes entre escolas do próprio município, o que ocasionou em uma redução ainda maior do grupo final. Portanto, os dados apresentados nesta pesquisa não podem ser generalizados para todos os contextos.

Assim sendo, surgem alguns questionamentos: é possível alfabetizar todos os alunos até o final do 2º do Ensino Fundamental, assim como é preconizado pela BNCC? Como as escolas podem promover uma aprendizagem justa e específica para cada aluno, de acordo com suas características pessoais e necessidades educacionais? A proposta da metodologia fonoarticulatória seria exequível em uma sala com 20 ou 30 alunos? Como seria viabilizado? Quais seriam as implicações pedagógicas para o

processo de alfabetização de crianças que não apresentam dificuldades relacionadas à leitura e escrita?

Mediante esse panorama, elucida-se que o processo de aquisição da língua escrita possui um caráter heterogêneo, uma vez que cada estudante apresenta características singulares de aprendizagem, e demandam diferentes períodos para compreender um mesmo conteúdo, assim, surge à necessidade de criação de diferentes espaços e vivências, que abordem práticas pedagógicas diversas. Nesse sentido, corroboramos com Mortatti (2016) quando a autora afirma que ler e escrever são atividades fundamentais para a constituição da condição humana.

Alicerçado no exposto, depreende-se que é papel do professor garantir os mesmos direitos de aprendizagem a todas as crianças, donde reside a importância de um trabalho pedagógico inclusivo, diversificado e consciente de sua relevância na formação de indivíduos capazes de desempenhar papéis sociais com autonomia, em uma sociedade essencialmente letrada. Deste modo, com esta pesquisa, espera-se contribuir para com a formação inicial de professores, nos cursos de Pedagogia, e também para a formação continuada em sala de aula, estabelecendo um vínculo entre universidade e escola, tal como teoria e prática, ao proporcionar reflexões e subsídios que auxiliem no trabalho com crianças que se destoa das demais por apresentarem dificuldades relacionadas à leitura e escrita em seu processo de escolarização formal.

REFERÊNCIAS

- ALBANO, E. C. **O gesto e suas bordas**: esboço de fonologia articulatória do português brasileiro. Campinas: Mercado das Letras, 2001.
- ALCÂNTARA, R. G.; STIEG, V. “O que quer” a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil: o componente curricular língua portuguesa em questão. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**, Vitória, v. 1, n. 3, p. 119-141, jan./jul. 2016. Disponível em: <http://abalf.org.br/revistaelectronica/index.php/rabalf/article/view/117>. Acesso em: 25 jul. 2018.
- ANDRADE, M. L. C. V. O. Língua: modalidade oral/escrita. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Prograd**. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 50-67, v. 11.
- ARAÚJO, A. M. L. **Jogos computacionais fonoarticulatórios para crianças com deficiência auditiva**. 2000. Tese (Doutorado em Engenharia Elétrica) – Faculdade de Engenharia Elétrica e de Computação, Departamento de Comunicações, Universidade Estadual Paulista, Campinas, 2000. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/261257/1/Araujo_AntonioMarcosdeLima_D.pdf. Acesso em: 15 abr. 2018.
- BARATA, L. F.; BRANCO, A. Os distúrbios fonoarticulatório na síndrome de down e a intervenção precoce. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 134-139, fev. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462010000100018&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 abr. 2018.
- BATISTA, A. A. G., *et al.* Pressupostos da aprendizagem e do ensino da alfabetização. In: BRASIL. **Pró-Letramento**: programa de formação continuada de professores dos anos/series iniciais do

ensino fundamental - alfabetização e linguagem. Secretaria da Educação: Brasília – Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2008.

BERTELSON, P. et. al. Phonetic analysis capacity na learning to read. **Nature**, Londres, v. 313, n. 3, p. 239-250, 1989.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 21 jul. 2018.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2018.

BRASIL. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Fundamental, n. 1, 2001.

BRASIL. **Pró-letramento**: programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental: Guia geral. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, n. 1, 2012.

BRASIL. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, e legislação correlata**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2012. Disponível em: http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto_crianca_adolescente_9ed.pdf. Acesso em: 21 jul. 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/ SEB/ DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 30 jul. 2018.

BRASIL. **Planejando a próxima década:** conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf . Acesso em: 29 jul. 2018.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional de Alfabetização:** relatório 2013-2014: volume 2. Brasília, DF: Inep, 2015b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/Relat%C3%B3rio+ANA+2013-2014+-+An%C3%A1lise+dos+Resultados/e2a3d935-7f59-4aba-bb51-2d2ee2d89963?version=1.4>. Acesso em: 10 de jul. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Consulta Pública. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2015c. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf> . Acesso em: 25 jul. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Segunda versão revista. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2016a. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2018.

BRASIL. **Brasil no PISA 2015:** análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros/ OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. São Paulo: Fundação Santillana, 2016b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf. Acesso em: 28 ago. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 02 jun. 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 30 jun. 2017.

BRASIL. **Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018**. Institui o Programa de Apoio à implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Brasília: Ministério da Educação, 2018b. Disponível em: http://www.lex.com.br/legis_27633644_PORTARIA_N_331_DE_5_DE_ABRIL_DE_2018.aspx. Acesso em: 16 abr. 2019.

CAPELLINI, S. A. Dificuldades de aprendizagem. *In*: GERMANO, G. D.; PINHEIRO, F. H.; CAPELLINI, S. A. (org.). **Dificuldades de aprendizagem: olhar multidisciplinar**. Curitiba: CRV, 2012. p. 9-18.

CAPELLINI, S. A.; SMYTHE, I. **Protocolo de avaliação de habilidades cognitivo-linguísticas: livro do profissional e do professor**. Marília: Fundepe Editora, 2008.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Alfabetização: método fônico**. São Paulo: Memnon, 2002.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Alfabetização fônica: construindo competência de leitura e escrita**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica**. São Paulo: Memnon, 2007.

CARDOSO, A. M. S.; SILVA, M. M.; PEREIRA, M. M. B. Consciência fonológica e a memória de trabalho de crianças com e sem dificuldades na alfabetização. **CoDAS**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 110-114, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>.

php?script=sci_arttext&pid=S2317-17822013000200004. Acesso em: 05 dez. 2017.

CARDOSO-MARTINS, C. Is there a syllabic stage in spelling development? Evidence from Portuguese-Speaking Children. **Journal of Educational Psychology**, Washington, v. 98, n. 3, p. 628-641, 2006.

CARVALHO, M. G. Q. Dificuldade de aprendizagem... O que as crianças falam sobre isso? *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. [Florianópolis: UFCS], 2015, p. 1 – 21. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT04-4599.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2017.

CASTLES, A; COLTHEART, M. Is there a casual link from phonological awareness to sucess in learning to read? **Cognition. Elsevier Inc.**, [s.l], v. 91, n. 1, p. 77-111, 2004.

COLEMAN, J. Cognitive reality and the phonological lexicon: are view. **J. Neurolinguist. Boulder**, [s.l], n. 11, p. 295–320, 1998.

COLTHEART, M. Cognitive neuropsychology and the study of reading. *In*: POSNER, M; MARIN, G. (org.). **Attention and performance XL**. Hillsdale, EUA: LEA, 1985.

CORRÊA, K. C. C. **A influência da oralidade na escrita dos anos iniciais**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2015.

CUETOS, F.; RODRIGUES, B.; RUANO, E. **PROLEC: provas de avaliação dos processos de leitura**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.

CUNNINGHAM, A.E. Orthographic learning during Reading: examining the role of self-teaching. **Journal of Experimental Child Psychology**, Nova York, v. 82, n. 3, p. 185-99, 2002.

DEHAENE, S. *et al.* Illiterate to literate: behavioral and cerebral changes induced by reading acquisition. **Nature Reviews. Macmillan Publishers Limited**, [s.l.], v. 16, p. 234-44, 2015.

DAMIANI, M. F. Sobre pesquisas do tipo intervenção. *In:* Encontro nacional de didática e práticas de ensino, 16., 2012, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: Junqueira e Marin, 2012, p. 2882 – 2890. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2345b.pdf. Acesso em: 30 jan. 2019.

EHRI, L. Orthographic mapping in the acquisition of sight word Reading, spelling, memory and vocabular learning. **Scientific Studies of Reading**, [s.l.], v. 18, n. 1, p. 5 – 21, 2014.

ENRICONE, J. R. B.; SALLES, J. F. Relação entre variáveis psicossociais familiares e desempenho em leitura/escrita em crianças. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 15, n. 2, p. 199-210, dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572011000200002. Acesso em: 17 nov. 2017.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRADE, I. C. A. S. **Métodos e didáticas de alfabetização**: história, características e modos de fazer de professores: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

FRADE, I. C. A. S. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 01, p. 21-40, 2007. Disponível em: <http://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/viewFile/658/469>. Acesso em: 12 fev. 2018.

FRADE, A. C. A. S. História da alfabetização e da cultura escrita: discutindo uma trajetória de pesquisa. *In:* MORTATTI, M. R. L.(org.). **Alfabetização no Brasil**: uma história de sua história. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 177- 200.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8.ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2004.

GOMES, L. V. **Voz em jogo – O som da imagem: análise visual de jogos computacionais para desenvolvimento fonoarticulatório de crianças surdas**. 2004. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em artes, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/5408/5408_1.PDF. Acesso em: 16 abr. 2018.

GONTIJO, C. M. M. **Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais**. Campinas: Autores associados, 2014.

GONTIJO, C. M. M. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): comentários críticos. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**, Vitória, v. 1, n. 2, p.174-190, jul/dez., 2015. Disponível em: <http://abalf.org.br/revistaeletronica/index.php/rabalf/article/view/68>. Acesso em: 15 jul. 2018.

GRESSLER, L. A. **Pesquisa educacional: importância, modelos, validade, variáveis, hipóteses, amostragem, instrumentos**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

HEINEMANN, I. L.; SALGADO-AZONI, C. A. Intervenção psicopedagógica com enfoque fonovisuoarticulatório em crianças de risco para dislexia. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 29, n. 88, p. 25-37, 2012. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862012000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 jan. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Taxa de analfabetismo de pessoas de 10 anos ou mais de idade**. [Rio de Janeiro, 2011]. Disponível em: <http://seriesestatisticas>.

ibge.gov.br/series.aspx?no=4&op=0&vcodigo=PD330&t=taxa
analfabetismo-pessoas-10-anos-mais. Acesso em: 05 jan. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA.
Taxa de escolarização das pessoas de 6 a 14 anos de idade, por sexo. [Rio de Janeiro, 2011]. Disponível em: <http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-escolarizacao-das-pessoas-de-6-a-14-anos.html>. Acesso em: 05 jan. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA.
Aprovação por série – Ensino Fundamental de 8 e 9 anos (série nova). [Rio de Janeiro, 2016]. Disponível em: <https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=9&op=2&vcodigo=SEE30&t=aprovacao-serie-ensino-fundamental-8-9>. Acesso em: 28 ago. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA.
Abandono escolar por série – Ensino Fundamental de 8 e 9 anos (série nova). [Rio de Janeiro, 2016]. Disponível em: <https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=9&op=2&vcodigo=M14&t=abandono-escolar-serie-ensino-fundamental-8>. Acesso em: 28 ago. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA.
Reprovação por série – Ensino Fundamental de 8 e 9 anos (série nova). [Rio de Janeiro, 2016]. Disponível em: <https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=4&op=0&vcodigo=SEE31&t=reprovacao-serie-ensino-fundamental-8-9>. Acesso em: 28 ago. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA.
Pessoas de 5 ou mais anos de idade, por alfabetização. [Rio de Janeiro, 2016]. Disponível em: <https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=4&op=0&vcodigo=PD319&t=pessoas-5-anos-mais-idade-alfabetizacao>. Acesso em: 27 ago. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS
EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Pisa.** Disponível em:
<<http://portal.inep.gov.br/web/guest/pisa>>. Acesso em: 02 fev. 2017

JARDINI, R. S. R. **Método das Boquinhas**: alfabetização e reabilitação dos distúrbios da leitura e escrita: livro 1, fundamentação teórica. 2. ed. São Paulo: Pulso Editorial, 2008a.

JARDINI, R. S. R. **Método das Boquinhas**: alfabetização e reabilitação dos distúrbios da leitura e escrita: livro 2, caderno de exercícios. 2. ed. São Paulo: Pulso Editorial, 2008b.

JARDINI, R. **Método das Boquinhas**: uma neuroalfabetização. Bauru: Boquinhas Aprendizagem, 2017.

JARDINI, R. S. R. Fonema ou gesto articulatório: quem, de fato, alfabetiza? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.13, n.2, p. 839 – 854, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/949>. Acesso em: 18 ago. 2018.

JARDINI, R. S. R. *et al.* Método de alfabetização fonovisuoarticulatório a EJA: estudo de caso. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.11, n. 4, p. 2538-2557, 2016. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9208>. Acesso em: 15 nov. 2017.

JARDINI, R. *et al.* **Manual de sondagens boquinhas e mediações nas fases de escrita**. Bauru: Boquinhas Aprendizagem, 2017.

JARDINI, R. S. R.; GOMES, P. T de S. **Boquinhas na educação infantil**. Araraquara: Boquinhas Aprendizagem e Assessoria Ltda, 2009.

JARDINI, R. S. R.; GUIMARÃES, V. **Novo alfabetização com boquinhas**: vogais, volume 1. São Paulo: Boquinhas Aprendizagem e Assessoria, 2015a.

JARDINI, R. S. R.; GUIMARÃES, V. **Novo alfabetização com boquinhas**: L – P – V - T, volume 2. São Paulo: Boquinhas Aprendizagem e Assessoria, 2015b.

JARDINI, R. S. R.; GUIMARÃES, V. **Novo alfabetização com boquinhas**: M – F – B – N – D , volume 3. São Paulo: Boquinhas Aprendizagem e Assessoria, 2015c.

JARDINI, R. S. R.; GUIMARÃES, V. **Novo alfabetização com boquinhas**: C – R – G - r (fraco), volume 4. São Paulo: Boquinhas Aprendizagem e Assessoria, 2015d.

JARDINI, R. S. R.; GUIMARÃES, V. **Novo alfabetização com boquinhas**: J/GE-GI – S/CE/CI/Ç – X/CH – Z/ASA – H – CH/LH/NH , volume 5. São Paulo: Boquinhas Aprendizagem e Assessoria, 2015e.

JARDINI, R. S. R.; GUIMARÃES, V. **Novo alfabetização com boquinhas**: sílabas complexas, volume 6. São Paulo: Boquinhas Aprendizagem e Assessoria, 2015f.

JARDINI, R. S. R.; RUIZ, L. S. R.. Avaliação dos cursos de capacitação: "método das boquinhas". **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 28, n. 86, p. 133-143, 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862011000200004&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 10 abr. 2018.

JARDINI, R. S. R.; SOUZA, P. T. Alfabetização e reabilitação dos distúrbios de leitura/escrita por metodologia fono-vísuo-articulatória. **Pró-Fono R. Atual. Cient.**, Barueri, v. 18, n. 1, p. 69-78, jan. 2006.

JARDINI, R. S. R.; VERGARA, F.A. Alfabetização de crianças com distúrbios de aprendizagem, por métodos multissensoriais, com ênfase fono-vísuo-articulatória: relato de uma experiência. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, São Paulo, v. 9, n. 1, p.31-4, 1997.

JUSTINO, M. I. S. V.; BARRERA, S. D. Efeitos de uma intervenção na abordagem fônica em alunos com dificuldades de alfabetização. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v.28, n. 4, p. 399-407, dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v28n4/09.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2017.

KESSLER, M. T. **Estudo da memória operacional em pré-escolares**. 1997. Dissertação (Mestrado em distúrbios da comunicação humana) - Universidade Federal de Santa Maria, São Paulo, 1997.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. 14. ed. São Paulo: Ática, 1999.

LIBERMAN, A. The reading researcher and the reading teacher need the right theory of speech. **Scientific Studies of Reading**, [s.l.], v. 3, n. 2, p. 95-11, 1999.

MACEDO, E. Base Nacional Comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, out./dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-00891.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2018.

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

MORAES, M. P.; CAPELLINI, S. A. Conhecimento de letras, sílabas e palavras por escolares de 1º e 2º anos do ensino fundamental. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 27, n. 84, p. 325-333, 2000. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000300002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 maio 2018.

MORAIS, A. G. Discursos recentes sobre alfabetização no Brasil: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos métodos? *In*: SILVA, A. M. M.; MELO, M. M. de O. (org.). **Educação, questões pedagógicas e processos formativos: compromisso com a inclusão social**. Recife: Edições Bagaço, 2006. p. 439-454.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, A. G. Por que defendemos um ensino sistemático da escrita alfabética? *In*: BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização. Caderno 05 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015. p. 59-67.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo / 1876-1944. São Paulo: Editora Unesp, 2000a.

MORTATTI, M. R. L. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. **Cad. CEDES**. Campinas, v. 20, n. 52, p. 41-54, 2000b. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622000000300004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 nov. 2017.

MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. *In*: SEMINÁRIO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE, 2006, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 15 jun. 2017.

MORTATTI, M. R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 329-341, ago. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000200009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 nov. 2017.

MORTATTI, M. R. L. O I Seminário Internacional sobre história do ensino da leitura e escrita. *In*: MORTATTI, M. do R. L. (org.). **Alfabetização no Brasil**: uma história de sua história. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 1-22.

MORTATTI, M. R. L. Um balanço crítico da "Década da Alfabetização" no Brasil. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 33, n. 89, p.

15-34, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622013000100002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 out. 2017.

MORTATTI, M. R. L. Manuais para ensinar a ensinar leitura e escrita (1940-1950) na história da alfabetização no Brasil. *In*: MORTATTI, M. do R. L.; FRADE, I. C. A. S. (org.). **História do ensino da leitura e escrita: métodos e material didático**. São Paulo: Editora Unesp, 2014. p. 199-221.

MORTATTI, M. R. L. Essa Base Nacional Comum Curricular: mais uma tragédia brasileira? **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**, Vitória, v. 1, n. 2, p. 191-205, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://abalf.org.br/revistaeletronica/index.php/rabalf/article/view/69>. Acesso em: 22 jul. 2018.

MORTATTI, M. R. L. Os órfãos do construtivismo. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. 4, p. 2267-2286, dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9193/6084>. Acesso em: 02 de maio 2018.

MORTATTI, M. R. L.; OLIVEIRA, F. R.; PASQUIM, F. R. 50 anos de produção acadêmica brasileira sobre alfabetização: avanços, contradições e desafios. *Interfaces da Educ.*, Paranaíba, v. 5, n. 13, p. 6 – 31, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/114967>. Acesso em: 06 nov. 2017.

NOBRE, L. L. **Influência da linguagem oral na escrita**. 2011. Trabalho de conclusão (especialização) – Linguística, letras e artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/60697>. Acesso em: 20 set. 2018.

OCDE. **Resumo de resultados nacionais do PISA 2015**.

Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa_2015_brazil_prt.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2017

OLIVEIRA, A. M. *et al.* Perfil das habilidades metalinguísticas de escolares em início de alfabetização. *In: GERMANO, G. D.; PINHEIRO, F. H.; CAPELLINI, S. A. (org.). Dificuldades de aprendizagem: olhar multidisciplinar.* Curitiba: CRV, 2012. p. 65-93.

OLIVEIRA, A. M.; GERMANO, G. D.; CAPELLINI, S. A. Desempenho de escolares em provas de processo de identificação de letras e do processo léxico. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 18, n. 5, p. 1121 – 1132, out. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462016000501121&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 fev. 2019.

OLIVEIRA, F. R.; TREVISAN, T. A. Medidas de controle da circulação do livro didático para o ensino da leitura e escrita em São Paulo: atuação da comissão revisora de 1918. **Hist. Educ.**, Santa Maria, v. 19, n. 45, p. 103-125, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2236-34592015000100103&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 12 jan. 2018.

OSTI, A. **Representações de alunos e professores sobre o ensino e aprendizagem.** 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251652>. Acesso em: 17 jan. 2018.

OSTI, A. Formação de professores alfabetizadores. *In: PARENTE, L. M. D. et al (org.). A formação dos professores e seus desafios frente às mudanças sociais, políticas e tecnológicas.* Porto Alegre: Penso, 2015. p. 85 – 99.

OSTI, A.; MARTINELLI, S. C. Desempenho escolar: análise comparativa em função do sexo e percepção dos estudantes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 1 p. 49-59, mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/2013nahead/aop1200.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2018.

OSTI, A.; MARTINELLI, S. C. Perfil de estudantes encaminhados para apoio pedagógico. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo, v. 18, n. 3, p.

168-181, dez. 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872016000300013. Acesso em: 22 jan. 2018.

OSTI, A.; ZACHARIAS, A. G. A escrita de um grupo de estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental. *In*: MARTINELLI, S. C.; FERNANDES, D. C. (org.). **Aprendizagem escolar na contemporaneidade**. Curitiba: Juruá. 2017. p. 117-132.

PARRILA, R. K.; KIRBY, J. R.; MCQUARRIE, L. Articulation rate, naming speed, verbal short-term memory, and phonological awareness: Longitudinal predictors of early reading development? **Scientific Studies of Reading**, [s.l.], v. 8, p. 3-26, 2004.

PEREIRA, M. A.; COSTA-FERREIRA, M. I. D.; CARDOSO, M. C. A. F. Aplicabilidade do método fono-visuo-articulatório em paciente pós-avc: estudo de caso. **Universitas: Ciências da Saúde**, Brasília, v. 15, n. 2, p. 147-155, jul/dez. 2017. Disponível em: <https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/cienciasaude/article/view/3974/3624>. Acesso em: 16 abr. 2018.

PIRES, M. das G. P.; FERREIRA, L. G.; LIMA, D. F. Alfabetização, professor alfabetizador e prática pedagógica. **Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**, [s.l.], v. 6, n. 13, p. 3 – 27, 2010.

REED, D. A synthesis of morphology interventions and effects on Reading outcomes for students in grades. **Learning disabilities Research & Practice**, [s.l.], v. 23, n. 1, p. 36-49, 2008.

RIO CLARO. **Reorientação Curricular da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro**. Rio Claro (SP): Secretaria Municipal da Educação, 2008. Disponível em: <http://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/2000035/reorientacaocurricular daredemu.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2018.

RIO CLARO. **Projeto Político Pedagógico: E.M. "XXXX"**. Rio Claro (SP): Secretaria Municipal da Educação, 2015.

RIO CLARO. **Orientação Curricular da Educação Infantil**. Rio Claro (SP): Secretaria Municipal da Educação, 2016a. Disponível em: http://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7002470/Orientacao%20Curricular%20de%20Educacao%20Infantil%202016_final.pdf. Acesso em: 27 jul. 2018.

RIO CLARO. **Proposta curricular de Educação Física da rede municipal de ensino de Rio Claro (SP)**. Rio Claro: Secretaria Municipal da Educação, 2016b. Disponível em: <http://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7002471/Proposta%20CurricularEducacaoFisicaRioClaroSP-vers%C3%A3o%20preliminar.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2018.

RIO CLARO. **Orientações curriculares e os componentes curriculares obrigatórios para o ensino de Arte**. Rio Claro (SP): Secretaria Municipal da Educação, 2016c. Disponível em: <http://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7002246/Orienta%C3%A7%C3%B5es%20curricular%20Arte.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2018.

ROSA, C. C.; GOMES, E.; PEDROSO, F. S. Aquisição do sistema ortográfico: desempenho na expressão escrita e classificação dos erros ortográficos. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 39 - 45, fev. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v14n1/101-10.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2018.

ROSA NETO, F.; XAVIER, R. F. C.; SANTOS, A. P. M. Caracterização da leitura e escrita. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 15, n. 6, p. 1643-1653, dez. 2013. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-18462013000600028&script=sci_abstract&tlng=pt. Acessos em: 28 abr. 2018.

RUEDA, M. I. El aprendizaje de la lectura y sus dificultades. *In*: MARTINELLI, S. C.; FERNANDES, D. C. (org.). **Aprendizagem escolar na contemporaneidade**. Curitiba: Juruá, 2017. p. 89-116.

SÁNCHEZ, J. N.G. **Dificuldades de aprendizagem e intervenção psicopedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTOS, R.M. Sobre a consciência fonoarticulatória. *In*: LAMPRECHT R. *et al.* **Consciência dos Sons da Língua**: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. 2. ed. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2012. p. 57-72.

SANTOS, M. J.; MALUF, M. R. Consciência fonológica e linguagem escrita: efeitos de um programa de intervenção. **Educar em Revista**, n. 38, p. 57 - 71, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602010000300005&script=sci_abstract. Acesso em: 20 nov. 2017.

SANTOS, V. B. *et al.*. Análise das habilidades de consciência fonológica em crianças de 2ª série alfabetizadas em diferentes metodologias de ensino. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 29 - 37, mar. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462008000100005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 fev. 2019.

SCHEFFER, A. M. M. **Concepções de alfabetização construídas por professoras dos anos iniciais do ensino fundamental**: as práticas discursivas como eixo de reflexão. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFJF_6122c5fe1e9a8814a4e39dfb18f8303e. Acesso em: 16 fev. 2018.

SEBRA, A. G.; DIAS, N. M. Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 28, n. 87, p. 306-320, 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862011000300011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 jan. 2017.

SERRA, S. C. P. **O método multissensorial no caso português**: uma abordagem possível? 2012. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2012. Disponível em: <https://run.unl.pt/bitstream/10362/9372/1/susanaserra.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2018.

SIRINO, M. F. **Processos de exclusão intra - escolar: os alunos que passam sem saber.** 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000476393>. Acesso em: 27 jan. 2017.

SISTO, F. F.; MARTINELLI, S. C. **Afetividade e dificuldade de aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica.** São Paulo: Vetor, 2006.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, abr. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 fev. 2018.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos.** São Paulo: Editora Contexto, 2016.

SOARES, M. B.; MACIEL, F. **Alfabetização: Série Estado do Conhecimento**, número 1. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484330/Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o/f9dfff4f-1708-41fa-82e5-4f2aa7c6c581?version=1.3>. Acesso em: 15 fev. 2017.

SOARES, A. J. C.; JACINTO, L. A.; CÁRNIO, M. S. Memória operacional fonológica e consciência fonológica em escolares ao final do ciclo I do ensino fundamental. **Rev. soc. bras. fonoaudiol.**, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 447 – 453, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-80342012000400014&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 fev. 2019.

TEIXEIRA, P. M. M.; MEGID NETO, J. Uma proposta de tipologia para pesquisas de natureza interventiva. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 23, n. 4, p. 1055-1076, dez. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132017000401055&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 jan. 2019.

VELLUTINO, F. R.; SCANLON, D. M. Emergent literacy skills, early instruction and individual differences as determinants of difficulties in learning to read: The case for early intervention. *In*: NEUMAN, S.; DICKINSON, D (org.). **Handbook of early literacy research**. Londres: The Guilford Press, 2002. p. 295-321.

VIDAL, D. G. Prefácio: em que os estudos de natureza histórica sobre o ensino da leitura e da escrita podem contribuir com as práticas de alfabetização na atualidade? *In*: MORTATTI, M. R. L.; FRADE, I. C. A. S. (org.). **História do ensino da leitura e escrita: métodos e material didático**. São Paulo: Editora Unesp, 2014. P. 7-13.

VIDOR-SOUZA, D.; MOTA, H. B.; SANTOS, R. M. O desenvolvimento da consciência fonoarticulatória e a relação entre a percepção e a produção do gesto articulatório. **Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 252-257, set. 2011a. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2179-64912011000300011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 mar. 2018.

VIDOR-SOUZA, D.; MOTA, H. B.; SANTOS, R. M. A consciência fonoarticulatória em crianças com desvio fonológico. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 196-204, abr. 2011b. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462011000200002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 jan. 2018

VIEIRA, Z. P. P. **Cartilhas de alfabetização no Brasil**: um estudo sobre trajetória e memória de ensino e aprendizagem da língua escrita. 2017. Tese (Doutorado em Memória: Linguagem e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppgmls/wp-content/uploads/2017/09/Tese-Zeneide-Paiva-Pereira-Vieira.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2018.

XAVIER, A. C. S.; CUNHA, N. B. Escrita alfabética: métodos de ensino e instrumentos de avaliação. **Revista Brasileira de Alfabetização**. Vitória, v. 1, n. 6, p. 147-160, jul/dez. 2017.

Disponível em: abalf.org.br/revistaeletronica/index.php/rabalf/article/download/235/183. Acesso em: 14 maio 2018.

YACOVENCO, M. A. S. **Recuperação escolar**: um trabalho com alunos em defasagem de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental. 2011. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Araraquara, 2011. Disponível em: http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/2308.pdf. Acesso em: 15 jan. 2017.

ZACHARIAS, A. G.; OSTI, A. Análise da escrita de crianças com dificuldade de aprendizagem. **Revista Linha Mestra** (Associação de Leitura do Brasil), v. 30, p. 1576-1580, set/dez. 2016. Disponível em: https://linhamestra30.files.wordpress.com/2017/03/lm_16_12_h.pdf. Acesso em: 14 jul. 2018.

ZORZI, J, L. **Aprender a escrever**: a apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZORZI, J. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita**: questões clínicas e educacionais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ZORZI, J. L. A Alfabetização: uma proposta para ensinar crianças com dificuldade de aprendizagem. In: ZORZI, J. L.; CAPELLINI, S. A. (org). **Dislexia e outros distúrbios de leitura-escrita**: letras desafiando a aprendizagem. 2. ed. São José dos Campos: Pulso, 2009. p. 149-193.

ZORZI, J. L.; CIASCA, S. M. Alterações ortográficas: existem erros específicos para diferentes transtornos de aprendizagem? **Rev. Psicopedagogia**, São Paulo, v. 26, n. 80, p. 254 – 264, 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862009000200010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 08 fev. 2019.

ZUANETTI, P. A.; FUKUDA, M. T. Aspectos perinatais, cognitivos e sociais e suas relações com as dificuldades de aprendizagem. **Rev. CEFAC**, São Paulo, v. 14, n. 6, p. 1047-1056, dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>.

php?pid=S1516-18462012000600005&script=sci_abstract&tlng=pt.
Acesso em: 22 jul. 2018.

ZUCOLOTO, K. A.; SISTO, F. F. Dificuldade de aprendizagem em escrita e compreensão em leitura. **Interação em psicologia**. Curitiba, v. 6, n. 2, p. 157-166, jul/dez. 2002. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3303/>. Acesso em: 01 maio 2018.

ZUIN, P. B.; REYES, C.R. **O ensino da língua materna**: dialogando com Vygostsky, Baktin e Freire. São Paulo: Ideias & Letras, 2010.

Este livro busca discutir as possibilidades do trabalho didático-pedagógico, por meio de uma proposta multissensorial, com um grupo de alunos com dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita. Assim sendo, a pesquisa indica a importância da compreensão das necessidades e especificidades dos estudantes em processo de alfabetização, aliada a utilização de diferentes recursos advindos de propostas alternativas.

