PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DOUTORADO

GABRIELA FRANCO DOS SANTOS LIPORACI

PROGRAMA DE ESTIMULAÇÃO FÔNICA PARA ESCOLARES DO 3º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

MARÍLIA
2025

GABRIELA FRANCO DOS SANTOS LIPORACI

PROGRAMA DE ESTIMULAÇÃO FÔNICA PARA ESCOLARES DO 3º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tese apresentada para obtenção do título de Doutora em Educação ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP – Campus de Marília, na área de concentração Psicologia da Educação: Processos Educativos e Desenvolvimento Humano.

Área de concentração: Psicologia da Educação — Processos Educativos e Desenvolvimento Humano

Orientadora: Profa. Dra. Simone Aparecida Capellini

MARÍLIA

2025

Liporaci, Gabriela
L764p Programa de Estimulação Fônica para Escolares do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental / Gabriela Liporaci. -- Marília, 2025
116 p. : il., tabs.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientadora: Simone Capellini

1. Instrução Fônica. 2. Aprendizagem. 3. Linguagem. 4. Escrita. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp.
Dados fornecidos pelo autor(a).

GABRIELA FRANCO DOS SANTOS LIPORACI

PROGRAMA DE ESTIMULAÇÃO FÔNICA PARA ESCOLARES DE 3º a 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tese apresentada para obtenção do título de Doutora em Educação ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Campus de Marília, na área de concentração Psicologia da Educação: Processos Educativos e Desenvolvimento Humano.

Data da defesa: 21/02/2025

Banca examinadora:

_____
Profa. Dra. Simone Aparecida Capellini.
Universidade Estadual Paulista (UNESP)
Faculdade de Filosofia e Ciências — Marília, SP

_____
Prof. Dra. Aline Roberta Aceituno da Costa.
Universidade de São Paulo (USP) — Bauru, SP.

_____
Prof. Dra. Marisa Sacaloski.
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) — São Paulo, SP.

_____
Prof. Dra. Andreia Osti.
Universidade Estadual Paulista (UNESP) — Rio Claro – SP.

_____
Profa. Dra. Eliane Giachetto Saravali.
Universidade Estadual Paulista (UNESP) — Marília – SP

Dedico este trabalho à minha família e aos responsáveis pelos escolares que aceitaram participar desta pesquisa e compreenderam a sua importância. Dedico, em especial, ao meu pai, Carlos Henrique do Amaral Liporaci *(in memoriam*) por, em vida, me apoiar, acreditar em mim e por saber que, de onde estiver, estará orgulhoso.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por me guiar até aqui, por acolher minhas angústias, por me amparar e por me dar forças para persistir em meus sonhos.

Sou imensamente grata à minha família, que sempre esteve ao meu lado, sem medir esforços, incentivando-me na busca por mais um objetivo e sonho, que agora se concretiza. À minha mãe, Simone, que foi fundamental para que eu me mantivesse firme, especialmente após o falecimento do meu pai Henrique, que, com certeza, hoje celebra essa vitória conosco, em um lugar abençoado e ao lado de Deus.

Agradeço ao meu irmão, Júlio Henrique, por ser sempre um grande apoio, por me acolher e ser a base de amor e parceria em minha vida, que me dá forças para me reerguer, não importa quantas vezes seja necessário. Estendo minha gratidão também à minha querida Nagyla, uma irmã que a vida me deu, que sempre torce pelas minhas conquistas e que, em breve, trará ao mundo o presente mais precioso: o Pedro.

Agradeço, de coração, aos meus padrinhos, Júlio e Heloisa, por sempre me guiarem e incentivarem a seguir o caminho certo. Obrigada por acreditarem em mim, por todo apoio nos estudos e por celebrarem comigo cada conquista. Sem o amor, a dedicação e a presença constante de vocês, nada disso teria sido possível.

Dou continuidade aos meus agradecimentos ao meu esposo, Matheus, um dos meus maiores incentivadores e apoiadores. Ele nunca mede esforços para me ver realizada e esteve ao meu lado em todo esse percurso, oferecendo suporte emocional, incentivo, amor e sempre destacando a importância do meu trabalho na vida das crianças e suas famílias. Matheus é meu ponto de equilíbrio, minha paz e minha oração. Obrigada por estar comigo até aqui; essa vitória é nossa.

Agradeço também à Profa. Dra. Simone Aparecida Capellini, que é muito mais do que uma orientadora, sendo uma verdadeira mãe científica. Sua presença foi constante durante toda minha trajetória na graduação e na pós-graduação, ensinando-me a amar a pesquisa e tornando-se minha maior referência. É um orgulho imenso dizer que sou sua aluna e orientanda, dividindo com ela sonhos e conquistas que, quando alcançados, são ainda mais valiosos por saber que tenho com quem compartilhar e aprender. Muito obrigada por acreditar em mim, por me capacitar e por me transformar em uma profissional que busca sempre atuar com ética, honestidade

e amparo científico, visando o bem-estar de tantas crianças e famílias que depositam em nós sua esperança.

Minha gratidão também à Profa. Dra. Ana Cláudia Figueiredo Frizzo, que foi meu abrigo durante toda a minha trajetória. Ela é, sem dúvida, uma referência de profissionalismo, pesquisa e humanidade, sempre disposta a me ensinar, orientar e acreditar em meu potencial.

Aos meus sogros, Celso e Cláudia, agradeço profundamente pelo carinho, pela admiração pelo meu trabalho e por me acolherem como parte da família. Eles sempre vibram pelas minhas conquistas e estão ao meu lado, oferecendo apoio, incentivo e muito amor. Agradeço também à minha cunhada Luísa, que me ensina diariamente sobre empatia e o verdadeiro significado do amor ao próximo.

Quero expressar minha gratidão a todas as pesquisadoras do Laboratório de Investigação dos Desvios de Aprendizagem (LIDA), com quem formo um time unido, sempre dispostas a nos ajudar e a buscar o mesmo propósito. Ninguém chega a lugar algum sozinho, e sou grata por todos que abrilhantam o meu caminho e que me tornam melhor.

Gostaria de expressar minha sincera gratidão às minhas amigas Alexandra Cerqueira, Bianca dos Santos e Thaís Chiaramonte, por todo o apoio incondicional ao longo de todo o processo e do meu crescimento pessoal. Agradeço pelo incentivo constante e pela inspiração em relação à pesquisa, além de terem se tornado grandes amigas, sempre dispostas a me apoiar em qualquer momento."

Estendo meus agradecimentos às minhas amigas Beatriz Zavanella, Flora Manicardi, Léticia Oliveira e Yara Bagali, que me acompanham desde a graduação. Elas se tornaram verdadeiras irmãs ao longo da faculdade, sempre presentes em todos os momentos, oferecendo apoio, suporte e me ensinando, a cada dia, o verdadeiro significado da amizade.

Aos pais e responsáveis pelos alunos que autorizaram a participação neste estudo e aos professores que confiaram em nosso trabalho, minha eterna gratidão.

Por fim, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento que viabilizou a realização deste estudo.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior – Brasil (CAPES) — Código de Financiamento 001.

“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.”

(Cora Coralina)

RESUMO

Este estudo teve como objetivo elaborar e verificar a aplicabilidade de um Programa de Estimulação Fônica voltado a escolares do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental I com dificuldades de aprendizagem. A pesquisa partiu da hipótese de que a estimulação fônica pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de habilidades necessárias à aquisição da leitura e da escrita. O estudo foi desenvolvido em duas fases. Na Fase 1, foi realizado um levantamento bibliográfico para a construção do programa, composto por 14 sessões que contemplaram o domínio do princípio alfabético, habilidades metafonológicas, velocidade de acesso ao léxico e leitura. Os estímulos foram organizados conforme a complexidade lexical proposta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Na Fase 2, foi conduzido um estudo piloto com 12 escolares de 8 a 9 anos e 11 meses, do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, de uma escola pública de Marília – SP, divididos em dois grupos: Grupo I (com intervenção) e Grupo II (sem intervenção). Foram aplicadas provas padronizadas de ditado e leitura de palavras e pseudopalavras, antes e após a intervenção. A análise estatística, por meio do teste JT, revelou melhora significativa no desempenho do grupo que participou do programa, evidenciando sua eficácia. Os resultados indicam que o Programa de Estimulação Fônica é um instrumento promissor, com potencial para auxiliar, com base em evidências, o desenvolvimento da leitura e da escrita em escolares com dificuldades de aprendizagem.

Palavras-chave: Instrução Fônica; Aprendizagem; Leitura; Escrita.

ABSTRACT

This study aimed to develop and verify the applicability of a Phonemic Stimulation Program designed for 3rd to 5th-grade elementary school students with learning difficulties. The research was based on the hypothesis that phonemic stimulation can significantly contribute to the development of skills essential for reading and writing acquisition. The study was conducted in two phases. In Phase 1, a literature review was carried out to support the construction of the program, which consisted of 14 sessions addressing the mastery of the alphabetic principle, metaphonological skills, lexical access speed, and reading. The stimuli were organized according to lexical complexity guidelines from the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC). In Phase 2, a pilot study was conducted with 12 students aged between 8 and 9 years and 11 months, from 3rd to 5th grade, enrolled in a public school in Marília, São Paulo. The students were divided into two groups: Group I (with intervention) and Group II (without intervention). Standardized assessments of dictation and reading of real and pseudowords were applied before and after the intervention. Statistical analysis using the JT test revealed significant improvement in the performance of the intervention group, demonstrating the program's effectiveness. The results indicate that the Phonemic Stimulation Program is a promising tool, with evidence-based potential to support the development of reading and writing skills in students with learning difficulties.

Keywords: Phonics Instruction; Learning; Reading; Writing.

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo elaborar y verificar la aplicabilidad de un Programa de Estimulación Fonológica dirigido a estudiantes del 3º al 5º año de la Educación Primaria con dificultades de aprendizaje. La investigación partió de la hipótesis de que la estimulación fonológica puede contribuir significativamente al desarrollo de habilidades esenciales para la adquisición de la lectura y la escritura. El estudio se desarrolló en dos fases. En la Fase 1, se realizó una revisión bibliográfica para la construcción del programa, compuesto por 14 sesiones que abordaron el dominio del principio alfabético, habilidades metafonológicas, velocidad de acceso al léxico y lectura. Los estímulos fueron organizados según el nivel de complejidad léxica propuesto por la Base Nacional Común Curricular (BNCC) de Brasil. En la Fase 2, se llevó a cabo un estudio piloto con 12 estudiantes de entre 8 y 9 años y 11 meses, del 3º al 5º año de una escuela pública de Marília, São Paulo, divididos en dos grupos: Grupo I (con intervención) y Grupo II (sin intervención). Se aplicaron pruebas estandarizadas de dictado y lectura de palabras reales y pseudopalabras, antes y después de la intervención. El análisis estadístico, realizado mediante la prueba JT, reveló una mejora significativa en el rendimiento del grupo que participó en el programa, evidenciando su eficacia. Los resultados indican que el Programa de Estimulación Fonológica es una herramienta prometedora, con potencial basado en evidencia científica, para apoyar el desarrollo de la lectura y la escritura en estudiantes con dificultades de aprendizaje.

Palabras clave: Instrucción Fónica; Aprendizaje; Lenguaje escrito.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Conhecimento do alfabeto e relação grafema-fonema 43
Figura 2 — Flash Cards 44
Figura 3 — Dados vogais e consoantes 46
Figura 4 — Soletração e Segmentação 47
Figura 5 — Tarefa de memória lexical ortográfica 48
Figura 6 — Tarefa de manipulação silábica 49
Figura 7 — Modelo de Nomeação Automática Rápida 51
Figura 8 — Tarefa lista de julgamento 52
Figura 9 — Técnica de cloze 53
Figura 10 — Jogo da memória 55
Figura 11 — Checklist do componente curricular Língua Portuguesa — terceiro ano do Ensino Fundamental I 58
Figura 12 — Checklist do componente curricular — quarto ano do Ensino Fundamental I 60
Figura 13 — Checklist do componente curricular — quinto ano do Ensino Fundamental I 62
Figura 14 — Representação da análise realizada por meio do Método JT 66
Figura 15 — Forma de análise 68
Figura 16 — Índice de Mudança Confiável Significância Clínica referente ao desempenho, por acertos, na prova de Ditado de Palavras do Pró-Ortografia 70
Figura 17 — Índice de Mudança Confiável e Significância Clínica referente ao desempenho, por acertos, na prova de Ditado de Pseudopalavras do Pró-Ortografia 71
Figura 18 — Índice de Mudança Confiável e Significância Clínica referente aos erros de Correspondência Fonografêmica Unívoca na prova de Ditado de Palavras do Pró-Ortografia 72
Figura 19 — Índice de Mudança Confiável e Significância Clínica referente aos erros de Omissão ou Adição de Segmentos na prova de Ditado de Palavras do Pró-Ortografia 74
Figura 20 — Índice de Mudança Confiável e Significância Clínica referente aos erros de Alteração na Ordem do Segmento na prova de Ditado de Palavras do Pró-Ortografia 75
Figura 21 — Índice de Mudança Confiável e Significância Clínica referente aos erros de Separação ou Junção Indevida de Palavras na prova de Ditado de Palavras do Pró-Ortografia 76
Figura 22 — Índice de Mudança Confiável (IMC) e Significância Clínica (SC) referente aos erros de Ausência ou Presença Inadequada de Acentuação na prova de Ditado de Palavras do Pró-Ortografia 77
Figura 23 — Índice de Mudança Confiável (IMC) e Significância Clínica (SC) referente aos erros de Ausência Correspondência Fonografêmica Dependente de Contexto na prova de Ditado de Palavras do Pró-Ortografia 78
Figura 24 — Í 80
Figura 25 — Índice de Mudança Confiável e Significância Clínica referente aos erros de Outros Achados (OA) na prova de Ditado de Palavras do Pró-Ortografia 81

Figura 26 – Índice de Mudança Confiável e Significância Clínica referente aos erros de Correspondência Fonografêmica Unívoca na prova de Ditado de Pseudopalavras do Pró-Ortografia 83
Figura 27 — Índice de Mudança Confiável e Significância Clínica referente aos erros de Omissão ou Adição de Segmento na prova de Ditado de Pseudopalavras do Pró-Ortografia.....84
Figura 28 — Índice de Mudança Confiável e Significância Clínica referente aos erros de Alteração na Ordem do Segmento na prova de Ditado de Pseudopalavras do Pró-Ortografia.....85
Figura 29 — Índice de Mudança Confiável e Significância Clínica referente aos erros de Separação ou Junção Indevida de Palavras na prova de Ditado de Pseudopalavras do Pró-Ortografia.....86
Figura 30 — Índice de Mudança Confiável e Significância Clínica referente aos erros de Ausência ou Presença Inadequada de Acentuação na prova de Ditado de Pseudopalavras do Pró-Ortografia.....87
Figura 31 — Índice de Mudança Confiável e Significância Clínica referente aos erros de Correspondência Fonografêmica Dependente de Contexto na prova de Ditado de Pseudopalavras do Pró-Ortografia.....88
Figura 32 — Índice de Mudança Confiável e Significância Clínica referente aos erros de Outros Achados na prova de Ditado de Pseudopalavras do Pró-Ortografia.....89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 —Fundamentação teórica das habilidades que foram elegidas para compor as tarefas do programa elaborado 36
Quadro 2 — Prática de linguagem, segundo a base nacional comum curricular para escolares de terceiro a quinto ano do ensino fundamental 38
Quadro 3 — Estrutura do Programa de Estimulação Fônica para escolares do terceiro ao quinto do Ensino Fundamental com dificuldade de aprendizagem 39
Quadro 4 — Estímulos da tarefa de Flashcards 44
Quadro 5 — Regras ortográficas trabalhadas 45
Quadro 6 — Estímulos da tarefa de Soletração e Segmentação 47
Quadro 7 — Estímulos da tarefa de Manipulação Silábica 49
Quadro 8 — Sílaba-alvo da tarefa de Manipulação Silábica 50
Quadro 9 — Estímulos da tarefa de nomeação automática rápida 51
Quadro 10 — Estímulos da estratégia: lista de julgamento 52
Quadro 11 — Estímulos da estratégia Técnica de Cloze 53
Quadro 12 — Descrição das habilidades e comentários do checklist do terceiro ano do Ensino Fundamental I 59
Quadro 13 — Descrição das habilidades e comentários do checklist do quarto ano do Ensino Fundamental I 61
Quadro 14 — Descrição das habilidades e comentários do checklist do quinto ano do Ensino Fundamental I 62
Quadro 15 — Divisão dos escolares para a análise por meio do Método JT 69
Quadro 16 — Classificação quanto a mudança positiva confiável e significância clínica em relação aos tipos de erros da prova de ditado palavras do Pro-ortografia 82
Quadro 17 — Classificação quanto a mudança positiva confiável e significância clínica em relação aos tipos de erros da prova de ditado de pseudopalavras do Pró-ortografia 90

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
C	Corretamente
CF	Consciência Fonológica
E	Errada
EAD	Ensino à Distância
IMC	Índice de Mudança Confiável
LIDA	Laboratório de Investigações dos Desvios de Aprendizagem
MNC	Mudança Negativa Confiável
MPC	Mudança Positiva Confiável
PCNS	Políticas Curriculares Nacionais
PROF-LE	Programa de Estimulação Fonológica associada à Leitura e Escrita
PROHMELE	Programa de Avaliação de provas de habilidades metalinguísticas e de leitura
SC	Significância Clínica
SJIP	Separação ou Junção Indevida de Palavras

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 22

2 REVISÃO DE LITERATURA 25

2.1 Dificuldades de Aprendizagem e o contexto educacional 25

2.2 Princípio alfabético e as Habilidades Metafonológicas 26

2.3 Instrução fônica e leitura 29

3 OBJETIVOS 34

4 DELINEAMENTO METODOLÓGICO DO ESTUDO 35

4.1 Delineamento do Estudo 35

4.2 Fase 1 – Elaboração do programa de estimulação fônica para escolares com dificuldades de aprendizagem do terceiro ao quinto ano do Ensino Fundamental I 35

4.2.1 Bases teóricas para a elaboração do Programa de Estimulação Fônica do terceiro a quinto ano do Ensino Fundamental I 35

4.2.2. Estrutura do Programa de Estimulação Fônica para escolares com dificuldades de aprendizagem do terceiro ao quinto ano do Ensino Fundamental I 39

4.3 Fase 2 — Aplicabilidade do Programa de Estimulação Fônica para escolares do terceiro ao quinto ano do Ensino Fundamental – Estudo Piloto 56

4.3.1 Participantes 56

4.3.2 Critérios para a seleção dos escolares 56

4.3.3 Aplicação do Checklist pelos professores nos escolares de terceiro a quinto ano do Ensino Fundamental I 57

4.3.4 Procedimentos Metodológicos 63

4.3.5. Protocolos utilizados para pré e pós-Testagem 63

4.3.6 Análise de Dados 64

5 RESULTADOS 68

6 DISCUSSÃO 91

7 CONCLUSÃO 95

REFERÊNCIAS 97

ANEXO A — PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA 104

ANEXO B — FOLHA DE RESPOSTAS DO PROGRAMA ELABORADO 110

APRESENTAÇÃO

Realizei minha Graduação em Fonoaudiologia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, no estado de São Paulo. No segundo ano de faculdade, iniciei projeto de iniciação cientifica como bolsista CNPq sob orientação da Profa. Dra. Simone Aparecida Capellini. Desde então, faço parte do Grupo de Pesquisa do CNPq “Linguagem, Aprendizagem e Escolaridade”, do Laboratório de Investigação dos Desvios da Aprendizagem (LIDA). Durante todo meu percurso, sempre estudei sobre estimulação nos Transtornos Específicos de Aprendizagem.

Em 2018, ingressei no Mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana – Fonoaudiologia, também da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília (SP), sob orientação da Profa. Dra. Simone Aparecida Capellini, com bolsa FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.

Continuei os estudos acerca de estimulação em escolares com dislexia, com um projeto denominado “Programa de Estimulação Fonológica associada a Leitura e a Escrita para sujeitos com Dislexia do Desenvolvimento do subtipo misto: Elaboração e Significância Clínica”.

Durante o mestrado, pude publicar frutos da minha iniciação cientifica em parceria também com a Universidade da Itália, além de outros trabalhos e capítulos de livros publicados, de forma que outros profissionais das áreas da saúde e da educação pudessem identificar e intervir em escolares com Transtornos de Aprendizagem tanto na clínica quanto na escola.

O programa elaborado durante o Mestrado foi publicado em 2021 e comercializado pela Editora Booktoy, com o nome de *Programa de Estimulação Fonológica associada a Leitura e a Escrita – PROF-LE* (Liporaci; Capellini, 2021), de forma que profissionais das áreas da saúde e da educação relatam com frequência a sua eficácia e melhora no desempenho dos escolares em relação à leitura e a escrita.

Em 2021, ingressei no Programa de Doutorado em Educação, mais uma vez na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília (SP), contemplada com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES) e realizando atividades complementares

como publicação de livros, artigos, ministrando palestras e cursos para profissionais da saúde e da educação.

O projeto do Doutorado consistia na elaboração de um Programa de Estimulação Fônica para escolares do terceiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, podendo ser utilizado tanto em contexto clínico como educacional, para auxiliar escolares com dificuldade de aprendizagem. Os resultados do projeto serão apresentados ao longo deste trabalho.

1 INTRODUÇÃO

O sistema de escrita do português Brasileiro se caracteriza tanto pela Transparência Ortográfica, ou seja, pela regularidade, sendo cada fonema correspondente a um e somente um grafema e vice-versa, e pela Opacidade Ortográfica, ou seja, pela irregularidade, com grafemas que correspondem a mais de um fonema e com fonemas que correspondem a vários grafemas (Meireles; Correa, 2006; Mousinho; Correa, 2009).

Isso ocorre porque o sistema de escrita alfabético pode variar na consistência da correspondência entre o grafema e o fonema nos idiomas que o utilizam, variando de ortografias altamente transparentes, com alta regularidade nas correspondências dos fonemas e grafemas, às ortografias opacas, em que as correspondências entre os grafemas e os fonemas são complexas e ambíguas (Gilliver *et al.,* 2016).

O princípio alfabético é um dos cinco componentes essenciais de um programa de estimulação em leitura (Vousden *et al.*, 2022), além das habilidades metafonológicas, reconhecimento automático de palavras, fluência de leitura e compreensão de leitura. Segundo Vaughn e Linan-Thompson (2004), o princípio alfabético inclui o conhecimento das letras, a correspondência grafema-fonema e suas relações, bem como a forma que esses sons são representados graficamente. O princípio alfabético envolve ensinar aos escolares que as palavras ditas e lidas são representadas por letras que são pronunciadas por diferentes sons (Vousden *et al.,* 2022).

A ativação de três vias neurais mostrou auxiliar na realização de conexões entre a linguagem oral e a escrita durante a leitura. Essa conexão se dá por meio da ativação simultânea do processamento visual, por meio do reconhecimento das imagens visuais como as letras do alfabeto e diagramas que mostram a formação correta da letra; do processamento auditivo, por meio da percepção dos sons e da pronúncia correta dos sons ensinados em sala de aula e repetidos pelos escolares por meio de músicas, rimas e do processamento sequencial, por meio do uso da atividade sequenciada de função motora fina e fusão temporal rápida em sucessão utilizadas na grafoestesia e no tracejado das letras (Alexander; Slinger-Constant, 2004; Connolly, 2014; Dandache; Wouters; Ghesquière, 2014).

As dificuldades de aprendizagem podem ser entendidas como obstáculos ou barreiras encontradas por alunos durante o período de escolarização, referentes à

captação ou à assimilação dos conteúdos propostos. Essas dificuldades podem ser duradouras ou passageiras e mais ou menos intensas. Podem levar alunos ao abandono da escola, à reprovação, ao baixo rendimento, ao atraso no tempo de aprendizagem ou mesmo à necessidade de ajuda especializada (Rebello, 1993).

Para que a criança desenvolva suas capacidades metafonológicas, ou seja, para que passe a refletir sobre sua linguagem e adquira habilidade de pensar a própria língua, a criança deve desenvolver, em paralelo, aspectos da linguagem (níveis fonológico, morfológico e sintático) e a capacidade metafonológica, em seu nível fonológico. A criança passa, assim, a refletir sobre o sistema sonoro da língua, e adquire consciência de frases, palavras, sílabas e fonemas como unidades menores. Os escolares que apresentam dificuldade de leitura nas séries iniciais de alfabetização e que permanecem sem a instrução para a aprendizagem do princípio alfabético persistirão com as mesmas dificuldades ao longo de sua vida acadêmica. No decorrer dos anos, essas dificuldades se acentuam, e há um aumento da diferença de desempenho entres os escolares com dificuldades de leitura e seu grupo-classe.

As habilidades metafonológicas estão relacionadas ao desenvolvimento da leitura e da escrita, uma vez que, para se tornarem leitores, os escolares precisam entender a estrutura interna das palavras, sendo que estas são divididas em sílabas, as sílabas são divididas em fonemas e tais fonemas podem ser combinados para formar novas palavras. Uma vez aprendida tal estrutura, o escolar será capaz de usar o conhecimento da correspondência letra-som para ler e formar o vocabulário. Assim, é muito importante que esses escolares obtenham instruções formais sobre o princípio alfabético da língua (Capellini; Conrado, 2009; Germano; Capellini, 2015).

Apesar da relevância dos métodos que trabalham questões de natureza fonológica estar sendo amplamente comentada na literatura nacional e internacional, no Brasil, esses métodos não são conhecidos de forma aprofundada pelos professores, sendo bastante criticados e pouco utilizados nas escolas. Isso se deve à influência das Políticas Curriculares Nacionais (PCNs), que são baseadas em uma perspectiva alinhada com o Método Global, baseado nas ideias de educadores como Paulo Freire e Emília Ferreiro. Apesar da baixa inserção nas escolas, há relatos na literatura de que, quando implementados no contexto escolar de alfabetização, os métodos fônicos apresentam bons resultados (Andrade, 2012).

Vale ressaltar que, em estudos publicados anteriormente, já se destacava a importância de um Plano Nacional de Alfabetização que incluísse a alfabetização de

crianças com quadros de comprometimentos neurossensorial, neuromotor e neurolinguístico, a fim de defender o uso de recursos, adaptações e procedimentos especiais para a alfabetização, de forma eficiente. Com isso, propondo a intervenção precoce já na educação infantil para, assim, cooperar com o desenvolvimento de todos os pré-requisitos para a alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental.

Esses estudos afirmaram que a detecção e intervenção fônica são eficazes em auxiliar escolares com dificuldade de aprendizagem, facilitando a sua alfabetização e que, a partir disso, os princípios fonotático e semiotático deveriam ser trabalhados para a leitura e a escrita:

> [..] princípio fonotático diz respeito ao fato claro de que a escrita mapeia a fala. As unidades da escrita (grafemas) mapeiam unidades da fala correspondentes (lalemas). Essas unidades da fala podem ser audíveis (fonemas ou otolalemas, que ouvintes processam para a compreensão auditiva da fala).

Segundo Capovilla, a aprendizagem do português deve começar pelo princípio fonotático para a criança ouvinte. Uma vez que a criança se torne fluente e precisa no domínio do princípio fonotático, ela deve progredir ao princípio semiotático da palavra. Com base no exposto acima, este estudo teve como hipótese que a elaboração de um programa de estimulação fônica para escolares com dificuldades de aprendizagem do terceiro ao quinto ano do Ensino Fundamental I pode auxiliar no desenvolvimento de habilidades necessárias para a aquisição da leitura e da escrita. Assim, os objetivos desse estudo foram elaborar um programa de estimulação fônico para escolares com dificuldades de aprendizagem do terceiro ao quinto ano do Ensino Fundamental e verificar a sua aplicabilidade em um estudo piloto.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Dificuldades de Aprendizagem e o contexto educacional

Cunha, Martins e Capellini (2017) elucidam que o termo dificuldades de aprendizagem é genérico e abrangente, englobando as causas relacionadas ao sujeito que aprende, ao sujeito que ensina, aos métodos de ensino, aos conteúdos trabalhados e ao ambiente físico e social da escola, além de questões socioeconômicas desfavoráveis. Logo, remete, igualmente, a aspectos exteriores ao sujeito que influenciam diretamente sua aprendizagem e que resultam no fracasso escolar.

Os escolares pertencentes a esse grupo, constantemente, não conseguem acompanhar as atividades escolares básicas. Entretanto, ao serem realizadas intervenções adequadas, há boas respostas, demonstrando como característica a transitoriedade, como afirmam teóricos do assunto, entre eles Smith e Strick (2001), Saravali e Guimarães (2009), Cunha, Martins e Capellini (2017).

Nessa perspectiva, é fundamental compreender que as razões para que a aprendizagem ocorra ou que um quadro de dificuldades se instale dependem de múltiplas variáveis e de aspectos intra e extraescolares, como citados por Neto *et al.* (2015, p. 159):

> [...] aspectos institucionais (métodos pedagógicos, capacitação e motivação dos professores e estrutura física), políticos (legislação, política de saúde), psicossociais, familiares (escolaridade e presença ativa dos pais na educação dos filhos), intrínsecos à criança, entre outros.

Ao defrontar-se com a diversidade encontrada no ambiente da sala de aula e, consequentemente, com ritmos diferentes de aprendizagem, vários educadores encaminham alunos com dificuldade de aprendizagem para tratamento médico-psicológico. Isso se dá por suporem a presença de algum transtorno como dislexia, discalculia e disgrafia, justificando comprometimento cognitivo e, consequentemente, problemas no rendimento escolar (Saravali; Guimarães, 2009).

No processo de desenvolvimento da escrita, assim como no processo de aprendizagem da matemática, deve ser indispensável a verificação das habilidades e das fragilidades do aluno, visto que esses aspectos estão relacionados ao

desenvolvimento e à assimilação do conhecimento e possuem uma complexidade crescente que, se não sanada a dificuldade, perdura ao longo dos anos escolares. De acordo com Cruz (2014), como forma de enriquecimento, pode-se utilizar como estratégia:

a) desenvolvimento de pequenos projetos;

b) a acessibilidade de material didático;

c) utilização de material concreto;

d) diversificação de conteúdo e explicação;

e) jogos e atividades lúdicas.

Os desempenhos insatisfatórios dos escolares brasileiros nos últimos anos podem ser verificados nos resultados da avaliação do Saeb (Brasil, 2021), que compreende o principal termômetro da Educação Brasileira. No que se refere à disciplina Língua Portuguesa, os estudantes do 5º ano obtiveram uma média de 215 pontos em 2019 e 201 pontos em 2021. Quanto ao 9º ano, em 2019 a média foi de 260 pontos, enquanto em 2021 foi de 254,88 pontos. Nesse sentido, os resultados da avaliação do PISA (Brasil, 2019) indicaram que os índices estão estagnados desde o ano de 2009, confirmando que os problemas enfrentados com a qualidade do ensino e aprendizagem no Brasil são de décadas e não atuais. Além disso, os dados do Saeb de 2021 revelaram que quatro em cada dez alunos do segundo ano não conseguem ler ou escrever nenhuma palavra, o que demonstra que a falta do ensino instrucional e sistematizado da ortografia não favorece a reflexão necessária sobre o uso das convenções ortográficas do Português Brasileiro (Brasil, 2021)

Sendo assim, a implementação de programas de estimulação após a pandemia, para alunos do terceiro ao quinto ano do ensino fundamental, é uma estratégia fundamentada cientificamente para recuperar as perdas educacionais**,** desenvolver as funções executivas e fortalecer a saúde socioemocional dos estudantes. Tais programas ajudam a mitigar os efeitos negativos da pandemia, promovendo uma educação mais equitativa e estimulante, e favorecendo o desenvolvimento integral das crianças.

2.2 Princípio alfabético e as Habilidades Metafonológicas

A aprendizagem da leitura depende da tradução de palavras impressas em sons. Há forte evidência da importância das habilidades metafonológicas na aquisição

da leitura, uma vez que estas podem auxiliar no desenvolvimento do princípio alfabético de um sistema de escrita, permitindo a formação de memória lexical e fonológica, as quais estão associadas diretamente aos mecanismos de correspondência fonema-grafema (Anderson; Wagovich, 2010; César; Germano; Capellini, 2017). Dessa forma, o déficit em habilidades metafonológicas agrava o déficit no desenvolvimento da leitura, assim como na capacidade de segmentação da informação (Boets *et al.*, 2010; Patterson; Marshall; Coltheart, 2017).

A habilidade metafonológica se desenvolve em um contínuo de etapas evolutivas sucessivas que resultam do desenvolvimento e amadurecimento biológico em constantes trocas com o meio ou contexto. O desenvolvimento dessa habilidade será favorecido à medida que a criança for submetida a complexas tarefas linguísticas, inclusive o aprendizado da leitura. Dentre os aspectos dessa evolução, a habilidade para a sílaba, que se desenvolve em etapa pré-escolar, passa para o nível do fonema, mais complexo, que é adquirido no período escolar, concomitantemente com a aprendizagem formal da leitura e da escrita.

Escolares com melhor domínio nas habilidades metafonológicas começam a aprender a ler mais facilmente do que outros escolares, enquanto os escolares que apresentam deficiências em tais habilidades tendem a apresentar dificuldades significativas na leitura (Farris *et al.*, 2016; Saksida *et al.*, 2016).

A habilidade metafonológica é a principal habilidade precursora da leitura e ortografia e, portanto, um dos preditores das dificuldades de reconhecimento de palavras (Peterson; Pennington, 2012). Com ela, é possível identificar, distinguir e manipular fonemas dentro da linguagem falada, sendo sua importância para a leitura amplamente reconhecida, de tal forma que as crianças são mais capazes de identificar e manipular fonemas individuais. As dificuldades no uso das habilidades fonológicas precoces podem comprometer o desempenho em leitura (Ducan *et al.*, 2013).

Na fase da alfabetização, a habilidade metafonológica é muito utilizada para o estabelecimento da relação entre a linguagem oral e a escrita, fase em que o escolar passa a refletir sobre sua linguagem, adquirindo a habilidade de pensar a sua própria língua. A compreensão de que existe uma relação entre as letras e os sons da fala é o modelo ideal do sistema alfabético. Em outras palavras, é necessário entender que as letras correspondem a segmentos sonoros menores, os fonemas, compreendendo, assim, o princípio alfabético da correspondência grafofonêmica (Holopainen; Lyytinen, 2001; Howard *et al.*, 2006; Capellini *et al.*, 2008; Cunha; Germano; Pinheiro, 2010).

Pesquisas demonstraram que aspectos do processamento fonológico têm uma forte relação com a capacidade de leitura em crianças com desenvolvimento típico. Assim, muitas pesquisas têm demonstrado os efeitos de uma estimulação fônica em crianças com dislexia e outros problemas relacionados à leitura (Goswami; Bryant, 1990; Share *et al.*, 1995).

Segundo Tunmer (2012), a instrução fônica capacita o aluno, por meio de um ensino explícito, a identificar as palavras através do trabalho cognitivo de transformar o grafema em fonema. Sob essa condição, eles evoluem na aprendizagem da leitura e começam a ler palavras novas.

Bradley e Bryant (1983) já referiam que a capacidade de rima e aliteração em crianças pequenas são bons preditores de seu progresso subsequente no aprendizado da leitura. A consciência dos segmentos iniciais e finais de uma palavra falada é crítica nessa aprendizagem. Goswami e Bryant (2016) argumentam que crianças que possuem consciência destes segmentos na fala estão em vantagem no que diz respeito aos estágios iniciais de desenvolvimento do reconhecimento de palavras, podendo realizar analogias com a ortografia.

Nessa direção, se uma criança precisasse ler uma palavra desconhecida (por exemplo, “rato”) que compartilhasse o segmento sonoro final com uma palavra conhecida pela criança (por exemplo, “pato”), tal conhecimento de rima poderia permitir que a criança fizesse tal analogia (Ehri, 2013; Ehri, 2014; Zaric; Hasselhorn; Nagler, 2021).

A capacidade de compreender e ter consciência sobre os segmentos intra-silábicos de rima e aliteração também são ditos como percursores do desenvolvimento da identificação e manipulação fonêmica que por sua vez, desempenha um papel importante na decodificação de palavras. Desa forma, a consciência de rima e aliteração desempenham tanto um papel direto do aprendizado da leitura (como a leitura por analogia), quanto indireto, por meio do desenvolvimento da consciência fonêmica, uma vez que boas habilidades fonêmicas facilita a leitura, permitindo que as crianças usem estratégias de correspondências grafema-fonema (Vibulpatanavong; Evans, 2019; Zugarramurdi *et al.*, 2022).

Trata-se, portanto, de habilidades preditoras do desenvolvimento da leitura, ou seja, habilidades importantes para a aquisição da leitura e que preveem as dificuldades de leitura. Vaughn e Linan-Thompson (2004) destacam as habilidades de

princípio alfabético e seus processos de “aprender a converter letras em fonemas, palavras escritas em faladas e o entendimento e conhecimento do código gráfico”.

O princípio alfabético então, significa que “as letras e combinações de letras são usadas para representar fonemas na ortografia” (Bear *et al.*, 2012, p. 409). Bryant, Nunes e Bindman (1997, p.236) descrevem que “ninguém é devidamente alfabetizado a menos que tenha uma compreensão razoável dos padrões ortográficos que são baseados em regularidades”. Tais elementos do princípio alfabético precisam ser ensinados de forma explícita e sistemática nos anos iniciais de alfabetização, uma vez que leitores habilidosos dependem dessa relação grafema fonema para realização da decodificação de palavras desconhecidas. Byrnes e Wasik (2009), por sua vez, afirmam que leitores iniciantes se ancoram mais na relação fonológica da palavra do que no contexto.

2.3 Instrução fônica e leitura

Estudos descritos na literatura e no relatório *Alfabetização Infantil: Novos Caminhos* preconizam que o método fônico é o mais adequado e eficiente para alfabetizar. O termo “fônico” se refere tanto ao princípio que rege as correspondências grafemas-fonemas quanto ao método de tradução de fonemas em grafemas que permite ao aluno codificar e decodificar. A criança, para assimilar com rapidez e precisão os níveis de informação presentes num texto, precisa utilizar as competências da decodificação, o que implica em um trabalho cognitivo permanente e, para ler com fluência, as crianças precisam desenvolver habilidades específicas para decodificar. A base da decodificação é a identificação de uma palavra escrita ou falada, decifrando as correspondências entre grafemas e fonemas, fazendo as relações entre sons e letras (Brasil, 2007).

Os métodos fônicos enfatizam a necessidade da instrução fônica explícita e sistematizada e preceituam que a decodificação grafofonêmica é condição imprescindível para que o aluno adquira maior competência, fluência e autonomia na leitura. Os métodos fônicos de alfabetização estimulam a decodificação na leitura inicial, levando à percepção da geratividade do código alfabético. A geratividade das ortografias alfabéticas permite a autoaprendizagem pois, ao tomar consciência de que a língua falada pode ser segmentada em unidades distintas (fonemas) e que essas unidades se repetem em diferentes palavras, o leitor será capaz de ler uma palavra

nova por decodificação fonológica. O processo fonológico aos poucos contribuirá para criar uma representação ortográfica da palavra, que poderá, então, ser lida pela rota lexical, ou seja, pela identificação imediata da palavra, sem passar pela decodificação letra a letra, fonema a fonema (Capovilla; Capovilla, 2000).

Com isso, a abordagem fônica na alfabetização visa, por meio de atividades lúdicas e reflexivas, desenvolver a consciência fonológica e posteriormente relacionar o grafema aos seus sons correspondentes para que depois seja trabalhado apenas os sons das palavras, e sejam apresentados à criança os grafemas correspondentes aos sons treinados (Seabra; Capovilla, 2011).

Nesse contexto e visando auxiliar os professores da rede pública e privada do Brasil, surge a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada no ano de 2017, um documento normativo que define o conjunto orgânico e progressivo indicando quais aprendizagens são essenciais para os alunos desenvolverem ao longo das etapas e modalidades da educação Básica — conforme definido na Lei de Diretrizes e Base da Educação nº9.394/1996, com princípios, éticos, políticos e estéticos visando uma formação humana e integral para construção de uma sociedade justa, inclusiva e democrática.

Embora a BNCC não estabeleça um método de alfabetização, ela assume uma perspectiva que privilegia propriedades fonológicas vinda do método fônico de alfabetização: “para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas) o que envolve consciência fonológica da linguagem” (Brasil, 2018, p. 90).

Também é relevante para esta pesquisa que a BNCC, com as Diretrizes Curriculares, vise o processo de alfabetização e letramento de modo conjunto (Brasil, 2018, p. 87):

> Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social (Brasil, 2018, p. 87).

Algumas habilidades vêm sendo consideradas essenciais para o processo de alfabetização ser eficiente por uma parte importante da literatura atual: consciência fonológica (CF), instrução fônica, vocabulário, memória operacional e atenção

(Bandini; Bandini; Raciaro-Neto, 2017; Capovilla; Dias, 2008; Capovilla; Gutschow; Capovilla, 2004; Pestun *et al.,* 2010).

Dentre essas habilidades, a instrução fônica ocupa lugar de destaque. Diversos estudos (Capovilla; Dias; Montiel, 2007; Pestun *et al.*, 2010; Seabra; Capovilla, 2010) apontam que as dificuldades apresentadas por crianças na aquisição de leitura e de escrita são de natureza fonológica e que o ensino explícito e sistemático desta habilidade pode favorecer a capacidade de leitura e de escrita em diferentes populações e séries. Sendo assim, métodos fônicos, que defendem a apropriação do código alfabético pela criança, acreditando que a alfabetização passa pelo desenvolvimento da consciência fonológica e pela descoberta das correspondências grafemas-fonemas, parecem ser bastante indicados para uma alfabetização adequada.

A Academia Brasileira de Ciências publicou uma série de estudos sobre a aprendizagem infantil, onde autores como Oliveira e Silva (2011) também defendem a importância de os processos de alfabetização se basearem nas evidências de trabalhos científicos internacionais, apontando a necessidade de se introduzirem práticas do método fônico para alfabetizar as crianças brasileiras, visto que a ausência de tais práticas tem trazido vários prejuízos para o processo de alfabetização no Brasil.

Evidências confirmam que sons, letras e palavras se constituem nos dados fundamentais da leitura, sendo que uma habilidade fonológica deficiente, ou seja, uma capacidade pobre em identificar fonemas e palavras se constitui na maior fonte de dificuldades em leitura e escrita. Pode-se afirmar que há amplas evidências de que existe uma forte conexão entre o desenvolvimento da consciência fonológica e o aprendizado das escritas alfabéticas, como é o caso da Língua Portuguesa (ZORZI, 2009; SNOWLING & HUME, 2011).

A linguagem escrita, para ser aprendida, depende de um ensino que ofereça a construção desse conhecimento. Esse ensino envolve, principalmente, o professor estar preparado para dominar a relação de ensino e aprendizagem, mas também o aprendiz ser atendido pela proposta de ensino em suas necessidades, para elaborar e construir relações cognitivas que o levem a aprender a ler e escrever. O ensino pela instrução fônica utiliza práticas explícitas, partindo de unidades menores para chegar às maiores. Com esse cuidado de seguir passo a passo na construção do aprendizado, auxilia na elaboração do raciocínio da criança que inicia a sua vida escolar carente de experiências do meio e facilita as suas conquistas de cada etapa.

A instrução fônica capacita o aluno a identificar as palavras, pelo trabalho cognitivo de transformar o grafema em fonema, por meio de um ensino explícito — com essa condição, eles evoluem na aprendizagem da leitura e começam a ler palavras novas (Tunmer *et al.*, 2013).

Um estudo relevante nesse contexto é o de Andrade *et al*. (2014), que avaliou o efeito de uma intervenção baseada na abordagem fônica para superar dificuldades de leitura e escrita em crianças do terceiro e quarto ano do Ensino Fundamental. Os resultados indicaram que crianças com dificuldades se beneficiaram significativamente do uso do método fônico.

Outro estudo, conduzido por Justino e Barrera (2012), investigou os efeitos de uma intervenção na abordagem fônica em alunos com dificuldades de alfabetização. Os achados sugerem que atividades pedagógicas focadas no desenvolvimento da consciência fonológica e na instrução explícita das correspondências entre grafemas e fonemas podem favorecer o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita desses alunos. Esses estudos reforçam a necessidade de ampliar as pesquisas no Brasil sobre intervenções baseadas no método fônico, visando auxiliar crianças com dificuldades em leitura e escrita.

A leitura desempenha um papel vital na educação dos alunos. Segundo Lyon (2003, n. p.), “aprender a ler é fundamental para o sucesso acadêmico dos alunos e tem grandes efeitos em seu progresso emocional, social e acadêmico ao longo da vida”.

A aquisição de habilidades de leitura adequadas, portanto, é muito importante para o sucesso acadêmico de cada aluno e ainda mais importante para alunos com dificuldades e/ou transtornos de aprendizagem. Tais habilidades são ensinadas cedo, nos primeiros anos do ensino fundamental. Porém, nem todos os alunos conseguem adquirir tais habilidades nesse tempo, mesmo após receber instruções em sala de aula, resultando nas dificuldades de leitura (Duncan *et al.,* 2007; Pinto *et al.*, 2017).

A partir da busca realizada na literatura, fica evidente que o método fônico é amplamente reconhecido por sua eficácia na alfabetização, para alunos que apresentam dificuldade na leitura e na escrita, enfatizando a correspondência entre letras e sons, promovendo a decodificação e compreensão textual. Portanto, o presente estudo, buscou criar estratégias com base no método fônico para estimular habilidades que são necessárias para a leitura e a escrita, afim de aprimorar tais habilidades em alunos de 3º a 5º ano do ensino fundamental I.

3 OBJETIVOS

Este estudo teve como objetivo elaborar um programa de estimulação fônica para escolares do terceiro ano ao quinto ano do Ensino Fundamental I com dificuldade de aprendizagem, bem como verificar a sua aplicabilidade em um estudo piloto.

4 DELINEAMENTO METODOLÓGICO DO ESTUDO

4.1 Delineamento do Estudo

Este projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências (CEP/FFC/UNESP) e aprovado — CAAE 538055221100005406, número do parecer 5210551 (ver Anexo A).

Trata-se de um estudo de estimulação longitudinal composto por uma análise de conveniência.

Para melhor explicitar como este estudo foi realizado, o mesmo foi dividido em duas fases. Na fase um, são apresentadas as bases teóricas para a elaboração do programa de estimulação fônica para escolares com dificuldades de aprendizagem do terceiro ao quinto ano do Ensino Fundamental I. Na fase dois, apresenta-se a aplicação do programa elaborado na fase um desse estudo, em um estudo piloto.

4.2 Fase 1 – Elaboração do programa de estimulação fônica para escolares com dificuldades de aprendizagem do terceiro ao quinto ano do Ensino Fundamental I

Esta fase teve por objetivo elaborar o Programa de Estimulação Fônica para escolares com dificuldades de aprendizagem do terceiro ao quinto ano do Ensino Fundamental I.

4.2.1 Bases teóricas para a elaboração do Programa de Estimulação Fônica do terceiro a quinto ano do Ensino Fundamental I

Para a elaboração do Programa de Estimulação Fônica para escolares do terceiro ao quinto ano do Ensino Fundamental I, foi realizada uma revisão de literatura nacional e internacional, garantindo que cada habilidade fosse fundamentada por autores de referência na área da leitura, alfabetização e psicologia cognitiva. A seleção dos estímulos foi organizada em torno de quatro eixos principais: Domínio do Princípio Alfabético, Habilidades Metafonológicas, Velocidade de Acesso ao Léxico e Leitura, sobre o uso de estratégias fônicas nas dificuldades de aprendizagem.

Dessa forma, as habilidades utilizadas para compor as tarefas deste estudo estão descritas no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 —Fundamentação teórica dos estímulos elegidos, de acordo com as habilidades que foram selecionadas compor as tarefas do programa elaborado

ESTIMÚLOS ELEGIDOS POR MEIO DE TAIS HABILIDADES	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA
DOMÍNIO DO PRINCÍPIO ALFABÉTICO: composto pelas atividades de conhecimento do alfabeto, relação grafema-fonema, conhecimento do ponto articulatório do fonema	Estudos (Adams, 1990; Chall, 1967; Nrp, 2000; Snow; Burns; Griffin, 1998;) mostram que o conhecimento do alfabeto tem o maior fator de correlação com o aprendizado da leitura. O conhecimento do alfabeto inclui o reconhecimento visual e também os nomes das letras. Crianças que sabem os nomes das letras têm maior probabilidade de aprenderem seus sons (Kim *et al.*, 2010). Adams (1990) defende que a leitura nada mais é que a tradução visual dos símbolos na página em linguagem significativa. Silva e Capellini (2010) afirmam que quando o escolar mostra que possui a capacidade de identificar os segmentos da fala encadeada, a associação fonema-grafema se sucede sem dificuldades. Capovilla e Capovilla (2002) referem a língua escrita como sendo um código derivado da língua falada, porém, enquanto a língua falada possui relação direta entre seus fonemas e significados, o mesmo não ocorre em sua representação ortográfica, que é regida pelo princípio alfabético (necessitando, assim, que haja instrução direta deste princípio).
HABILIDADES METAFONOLÓGICAS: composta por tarefas de soletração e segmentação; manipulação silábica	As habilidades metafonológicas têm sido consistentemente correlacionadas com o sucesso na leitura (Adams, 1990; Nrp, 2000). Ball e Blachman (1988) já comprovavam que escolares da educação infantil que passam por instrução destas habilidades são bem-sucedidas em leitura.
VELOCIDADE DE ACESSO AO LÉXICO	Kirby (2010) descreve que a nomeação automática rápida não é apenas importante para processamento fonológico, mas também para o processamento ortográfico da leitura, pois para a conversão grafema-fonema é necessário o acesso aos códigos fonológicos e gráficos, e quanto mais rápido for esse acesso, melhor será o desempenho dos sujeitos em provas de leitura, uma vez que leitores proficientes fazem uso das duas rotas de leitura.
LEITURA: composta pelas tarefas de leitura oral, leitura de palavras (decodificação e leitura automática)	A leitura é um processo que requer tanto sistemas motores e sensoriais básicos, quanto componentes ortográficos, fonológicos e semânticos, os quais interagem conjuntamente para extrair o significado a partir da escrita. Em outras palavras, a leitura requer um processamento visual da palavra escrita (identificação e decodificação), seguido da compreensão de que esses símbolos podem se fragmentar em seus elementos fonológicos

	subjacentes e, posteriormente, extrair o significado (Lozano; Ramírez; Ostrosky-Solis, 2003).

Fonte**:** Elaborado pela autora.

Primeiramente, foi iniciada a seleção dos estímulos linguísticos (palavras reais) e estímulos visuais (figuras), para serem utilizados nas tarefas para escolares do terceiro ao quinto do Ensino Fundamental I, quanto à complexidade ortográfica e silábica.

Dessa forma, utilizou-se uma lista de palavras retiradas do banco de palavras *E-leitura I* (Oliveira; Santos; Capellini, 2021) e selecionadas conforme os critérios linguísticos de aprendizagem ortográfica contido na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), seguindo as regras descritas abaixo.

Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, VC, VV, CVV, identificando que existem vogais em todas as sílabas: Para aprimorar essa habilidade, que envolve identificar, compreender e registrar palavras com diversos padrões silábicos, recomenda-se não exercer controle sobre as escritas espontâneas dos alunos desde o primeiro ano. Ao produzirem textos conforme sua vontade, os alunos enfrentam dúvidas ortográficas, o que contribui positivamente para seu aprendizado.

Ler e escrever palavras com correspondências regulares contextuais entre grafemas e fonemas — c/qu; g/gu; r/rr; 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): Essa competência refere-se aos casos em que o contexto dentro da palavra determina a escolha da letra a ser utilizada em sua grafia, conforme mencionado pela habilidade. A estratégia recomendada é guiar o aluno na construção de regras, o que pode ser feito através da análise comparativa das ocorrências em listas de palavras. Isso favorece a capacidade de antecipar o contexto em que é apropriado usar uma ou outra letra (por exemplo, M/P/B), o que contribui para a compreensão da regra.

Ler e escrever corretamente palavras com os dígrafos lh, nh, ch: Para desenvolver a habilidade de compreender e registrar a ortografia de diversas palavras, é fundamental analisar listas que contenham palavras cujas ocorrências possam causar dúvidas, seja pela semelhança na grafia (como nh/lh), seja pela semelhança nos sons (como ch/x).

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: Essa competência exige do aluno: a capacidade de identificar as sílabas das palavras; reconhecer qual sílaba é tônica; distinguir entre vogais abertas e fechadas; identificar sinais gráficos como o acento agudo e o circunflexo; associar o acento agudo às vogais abertas e o circunflexo às vogais fechadas. Após isso, os alunos devem ser capazes de identificar as regularidades de acentuação mencionadas na habilidade.

Com isso, os estímulos foram selecionados seguindo a estrutura das palavras consoante + vogal (CV); vogal (V); consoante + vogal + consoante (CVC); consoante + consoante + vogal (CCV); vogal + consoante (VC); vogal + vogal (VV); consoante + vogal + vogal (CVV) e as regras ortográficas:

a) palavras com C/QU;
b) palavras com G/GU;
c) palavras com R/RR;
d) palavras com S/SS;
e) palavras com O (e não u); E (e não i);
f) palavras com marca de nasalidade (til, m, n);
g) palavras com dígrafos (lh, nh, ch);
h) acento agudo ou circunflexo em monossílabos terminadas em A e E.

Quadro 2 — Prática de linguagem, segundo a base nacional comum curricular para escolares de terceiro a quinto ano do ensino fundamental

Práticas de linguagem	**Objetos de conhecimento**
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Decodificação
	Formação de leitor
	Compreensão
	Estratégia de leitura
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Construção do sistema alfabético/ Convenções da escrita
	Construção do sistema alfabético/ Estabelecimento de relações anafóricas na referenciarão e construção da coesão

	Planejamento de texto/ Progressão temática e paragrafação
Oralidade	Forma de composição de gêneros orais
	Variação linguística

Fonte: Elaborado pela autora.

4.2.2. Estrutura do Programa de Estimulação Fônica para escolares com dificuldades de aprendizagem do terceiro ao quinto ano do Ensino Fundamental I

O programa foi elaborado a partir de 14 sessões individuais, sendo que as duas sessões iniciais foram utilizadas para a pré-testagem, dez sessões para a estimulação e duas sessões finais para a pós-testagem, em que os grupos foram divididos através de um sorteio, após a aplicação da pré-testagem com os escolares que foram selecionados para participarem da pesquisa.

Por uma questão de organização, o programa de estimulação foi estruturado com um “caderno de aplicação”, durante todos os momentos da aplicação do estudo, contendo as instruções de cada atividade e seus estímulos linguísticos, ou seja, a forma pela qual o aplicador deve passar as informações para que o escolar realize a atividade de forma correta e a pontuação de cada atividade. Também foi elaborada pela pesquisadora uma “folha de respostas” para que fosse possível quantificar os dados dos escolares em cada atividade da sessão trabalhada. Na folha de respostas, anotou-se a pontuação por acerto ou erro de cada habilidade trabalhada e o número de sessões realizadas pela pesquisadora.

O Programa de Estimulação Fônica, para escolares do terceiro ao quinto ano do Ensino Fundamental I com dificuldade de aprendizagem, foi aplicado em uma escola municipal da cidade de Marília, em São Paulo, de forma individual, sendo que o tempo de duração de cada sessão dependeria do desempenho do escolar, a fim de verificar a aplicabilidade posterior do programa elaborado.

Quadro 3 — Estrutura do Programa de Estimulação Fônica para escolares do terceiro ao quinto do Ensino Fundamental com dificuldade de aprendizagem

(continua)

Estratégia	Objetivo	Instrução	Aplicação

Conhecimento do alfabeto e relação grafema-fonema	Verificar se o escolar conhece e reconhece todas as letras do alfabeto em sequência, estabelecendo a relação entre grafema e fonema.	Apresentar ao escolar um cartão com uma letra e solicitar que ele a identifique e produza o som correspondente.	Individual
Flashcards	Auxiliar no aprendizado das letras e na relação entre letra e som, com suporte visual para reforçar a consciência fonêmica e a correspondência grafofônica.	Pedir ao escolar que relacione a letra ao som correspondente, utilizando cartões com imagens e palavras de apoio.	Individual
Dados de vogais e consoantes	Promover o reconhecimento das vogais e seu valor sonoro, auxiliando na formação de sílabas e palavras.	O escolar deve lançar os dados e formar cinco palavras diferentes, registrando-as por escrito. Os dados são compostos por um conjunto de vogais (A, Ã, E, I, O, U) e outro de consoantes (B, D, M, N, T, P, X, F, L, C, G, J, R, S, V).	Individual

Soletração e segmentação	Desenvolver a habilidade de distinguir oralmente as letras e sílabas que compõem uma palavra, bem como reforçar a construção de palavras por meio da segmentação.	O escolar será orientado a identificar a imagem apresentada, soletrar a palavra correspondente e escrevê-la corretamente.	Individual
Memória lexical ortográfica	Desenvolver a compreensão dos sons das palavras e como esses sons são representados graficamente, favorecendo a construção de uma memória ortográfica.	O escolar será incentivado a escrever novas palavras seguindo uma regra ortográfica específica que está sendo trabalhada.	Individual
Manipulação silábica	Auxiliar o escolar a compreender a estrutura das palavras e a estabelecer conexões entre os sons e suas representações gráficas.	O escolar será orientado a identificar e selecionar a sílaba correta que se encaixa na palavra, manipulando sílabas para formar palavras completas.	Individual
Lista de julgamento	Desenvolver a ortografia e a fluência de leitura, favorecendo a identificação de erros ortográficos.	O escolar será orientado a ler palavras e classificar se estão escritas corretamente (C) ou incorretamente (E).	Individual

Velocidade de acesso ao léxico mental	Melhorar a rapidez e eficiência na recuperação de palavras armazenadas na memória, essencial para a fluência na leitura e escrita.	O escolar será instruído a nomear as palavras de uma prancha o mais rápido possível, sem utilizar os dedos para acompanhar a leitura. O tempo de execução será cronometrado.	Individual
Técnica de Cloze	Desenvolver a compreensão textual por meio da omissão de palavras, incentivando o escolar a preenchê-las corretamente com base no contexto.	O escolar será orientado a completar frases com palavras adequadas, garantindo coerência ao texto.	Individual
Jogo da Memória	Estimular a memorização e a associação entre imagens e palavras escritas, contribuindo para o reconhecimento ortográfico.	O escolar deverá encontrar e associar corretamente a imagem à palavra correspondente.	Individual

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir das descrições o quadro acima, foram estabelecidas as estratégias do programa de estimulação, as quais serão descritas a seguir.

4.2.2.1 Conhecimento do alfabeto e relação grafema-fonema

Instrução: Mostrar ao escolar o cartão e solicitar que o mesmo identifique qual a letra e produza o fonema (som/sons) daquela letra. Pontuação: acerto ou erro (registro na folha de respostas).

Figura 1 — Conhecimento do alfabeto e relação grafema-fonema

Objetivo: Verificar se o escolar conhece e reconhece todas as letras do alfabeto em sequência, estabelecendo a relação entre grafema e fonema **Instrução:** Apresentar ao escolar um cartão com uma letra e solicitar que ele a identifique e produza o som correspondente. **Aplicação:** Individual. **Correção:** por acerto ou erro.

Fonte: Elaborada pela autora.

4.2.2.1.1 Flashcards

Objetivo: Auxiliar no aprendizado das letras e na relação entre letra e som, com suporte visual para reforçar a consciência fonêmica e a correspondência grafofônica. **Instrução:** Pedir ao escolar que relacione a letra ao som correspondente, utilizando cartões com imagens e palavras de apoio. **Aplicação:** Individual. **Correção:** por acerto ou erro

Figura 2 — Flash Cards

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 4 — Estímulos da tarefa de Flashcards

(continua)

Sessão 1	Sessão 2	Sessão 3	Sessão 4	Sessão 5
Árvore (3)	Batata (CV)	Atleta (CCV)	Bengala (CVC)	Amendoim (6)
Cachorro (3 e 7)	Damasco (CV)	Cebola (CV)	Dominó (CV)	Chapeleiro (7 e 3)
Escola (CV)	Família (CV)	Escuro (VC)	Fósforo (3)	Esmeralda (3)
Galinha (7)	Hospital (CVC)	Goteira (CV)	Hóspede (CVC)	Gasolina (4)
Índio (6)	Japonês (8)	Igreja (CVC)	Jamanta (CV)	Incêndio (6)

Quadro 4 — Estímulos da tarefa de Flashcards

(conclusão)

Sessão 1	Sessão 2	Sessão 3	Sessão 4	Sessão 5

Laranja (3 e 6)	Macaco (CV)	Leitura (CVV)	Morango (3)	Locomoção (cv)
Novelo (CV)	Panela (CV)	Nervoso (CVC)	Prefeito (CVC)	Nomeação (6)
Óculos (C)	Raquete (1)	Orvalho (7)	Risada (4)	Oceano (CVV)
Quiabo (1)	Vassoura (4)	Químico (1)	Verdura (3)	Queratina (1 e 3)
Semente (6)	Tijolo (CV)	Sorteio (CVC)	Torcida (CVC)	Sabonete (CV)
Urubu (3)	Xícara (3)	Umbigo (6)	Xarope (3)	Zombadora (6)
Sessão 6	**Sessão 7**	**Sessão 8**	**Sessão 9**	**Sessão 10**
Batimento (CV)	Astronauta (CVC)	Berçário (3)	Atendimento (6)	Bilheteria (7)
Detetive (CV)	Costureira (3)	Dançarino (3)	Biblioteca (CCV)	Calendário (3 e 6)
Ferrovia (3)	Elástico (CVC)	Farmácia (CVC)	Emergência (6)	Floricultura (3)
Homenagem (6)	Impressora (6, 4 e 3)	Horizontal (3 E 6)	Gradualista (CCV)	Hipopótamo (CV)
Jardineiro (3)	Indústria (6)	Jararaca (3)	Intensidade (4 e 6)	Jabuticabeira (3)
Maracujá (3)	Livraria (3)	Mensageiro (3 E 6)	Localização (6)	Medicamento (6)
Paraíso (3)	Numeração (3 E 6)	Paraquedas (1)	Necessidade (6)	Papelaria (3)
Remédio (CV)	Oficina (CV)	Respiração (3)	Olimpíada (6)	Rodoviária (3)
Violeiro (3)	Qualidade (1)	Vacinação (6)	Qualificação (1)	Vidraçaria (3)
Tangerina (3 e 6)	Serpentina (6)	Tapioca (CV)	Supermercado (CV)	Teleférico (3)
Xingamento (6)	Urgência (6)	Verdadeiro (3)	Utensílio (4)	Zarabatana (3)

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 5 — Regras ortográficas trabalhadas

Sessão 1	Sessão 2	Sessão 3	Sessão 4	Sessão 5
QU	GU	R	RR	S
Sessão 6	Sessão 7	Sessão 8	Sessão 9	Sessão 10

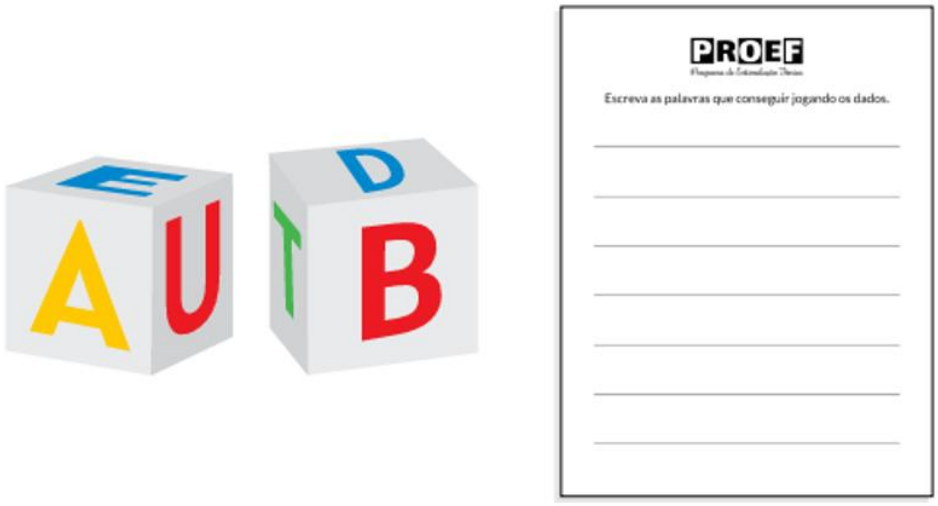
SS	Ã	LH	CH	Acento ´ou ^

Fonte: Elaborado pela autora.

4.2.2.1.2. Dados Vogais e Consoantes

Objetivo: Promover o reconhecimento das vogais e seu valor sonoro, auxiliando na formação de sílabas e palavras **Instrução:** O escolar deve lançar os dados e formar cinco palavras diferentes, registrando-as por escrito. Os dados são compostos por um conjunto de vogais (A, Ã, E, I, O, U) e outro de consoantes (B, D, M, N, T, P, X, F, L, C, G, J, R, S, V). **Aplicação:** Individual. **Correção:** por acerto ou erro

Figura 3 — Dados vogais e consoantes

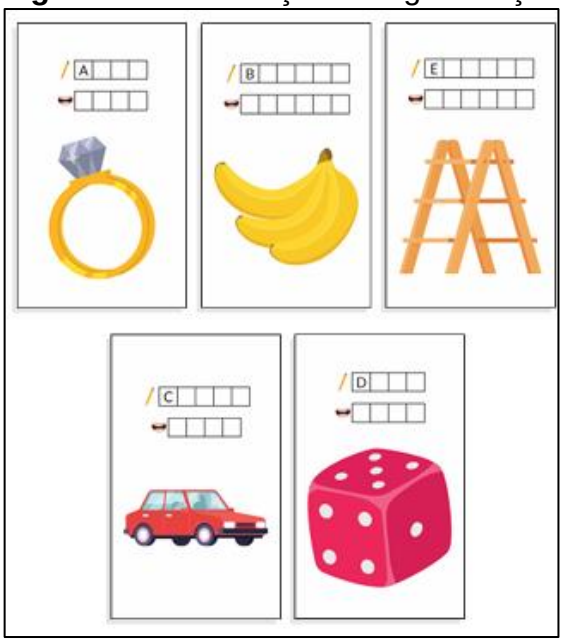


Fonte: Elaborado pela autora.

4.2.2.1.3 Soletração e segmentação

Objetivo: Desenvolver a habilidade de distinguir oralmente as letras e sílabas que compõem uma palavra, bem como reforçar a construção de palavras por meio da segmentação. **Instrução:** O escolar será orientado a identificar a imagem apresentada, soletrar a palavra correspondente e escrevê-la corretamente. **Aplicação:** Individual. **Correção:** por acerto ou erro.

Figura 4 — Soletração e Segmentação



Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 6 — Estímulos da tarefa de Soletração e Segmentação

Sessão 1	Sessão 2	Sessão 3	Sessão 4	Sessão 5
Anel	Foca	Mapa	Rato	Telha
Banana	Gelo	Nariz	Sapo	Urso
Carro	Igreja	Ovo	Tatu	Vela
Dado	Jarra	Pato	Uva	Xícara
Escada	Lua	Quatro	Vaca	Zebra

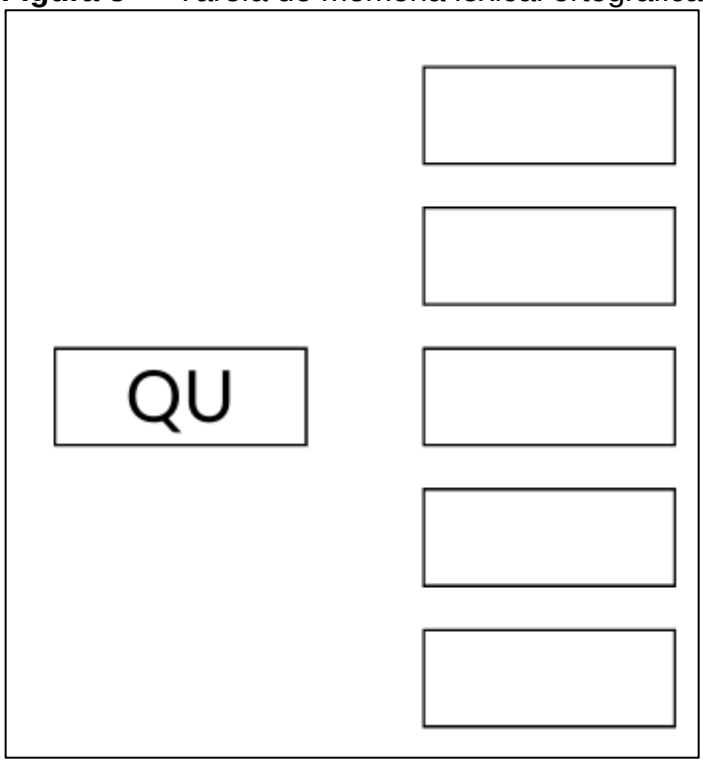
Sessão 6	Sessão 7	Sessão 8	Sessão 9	Sessão 10
Avião	Fazenda	Laranja	Quiabo	Umbigo
Batata	Girafa	Macaco	Raquete	Volante
Cavalo	Hélice	Navio	Sereia	Vampiro
Dedo	Índio	Óculos	Tijolo	Xarope
Escola	Jacaré	Pipoca	Urubu	Zíper

Fonte: Elaborado pela autora.

4.2.2.1.4. Memória lexical ortográfica

Objetivo: Desenvolver a compreensão dos sons das palavras e como esses sons são representados graficamente, favorecendo a construção de uma memória ortográfica. **Instrução:** O escolar será incentivado a escrever novas palavras seguindo uma regra ortográfica específica que está sendo trabalhada. **Aplicação:** Individual. **Correção:** por acerto ou erro

Figura 5 — Tarefa de memória lexical ortográfica



Fonte: Elaborado pela autora.

4.2.2.1.5. Manipulação silábica

Objetivo: Auxiliar o escolar a compreender a estrutura das palavras e a estabelecer conexões entre os sons e suas representações gráficas. **Instrução:** O escolar será orientado a identificar e selecionar a sílaba correta que se encaixa na

palavra, manipulando sílabas para formar palavras completas. **Aplicação:** Individual. **Correção:** por acerto ou erro

Figura 6 — Tarefa de manipulação silábica

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 7 — Estímulos da tarefa de Manipulação Silábica

Sessão 1	Sessão 2	Sessão 3	Sessão 4	Sessão 5
mos**qu**ito	**gu**itarra	a**r**eia	a**ss**ado	den**te**
quiabo	**gu**izo	ca**r**eta	ma**ss**a	con**te**n**te**
quimico	á**gu**ia	**r**ede	e**st**re**ss**ado	caren**te**
ra**qu**ete	**g**irafa	co**rr**a	ca**s**a	jabu**ti**
quero	**g**iro	a**rr**aia	me**s**ada	Pata**ti**

Sessão 6	Sessão 7	Sessão 8	Sessão 9	Sessão 10
ma**to**	**mão**	ma**lha**	**cha**ve	cafu**né**
ja**to**	sal**mão**	pa**lha**ço	ca**cha**ça	bo**né**
ga**to**	ma**mão**	ca**lha**	a**cha**	**ne**ve

ta**tu**	**man**ta	famí**lia**	cai**xa**	bo**ne**ca
maraca**tu**	Ar**man**do	mobí**lia**	**xa**drez	ca**ne**ca

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 8 — Sílaba-alvo da tarefa de Manipulação Silábica

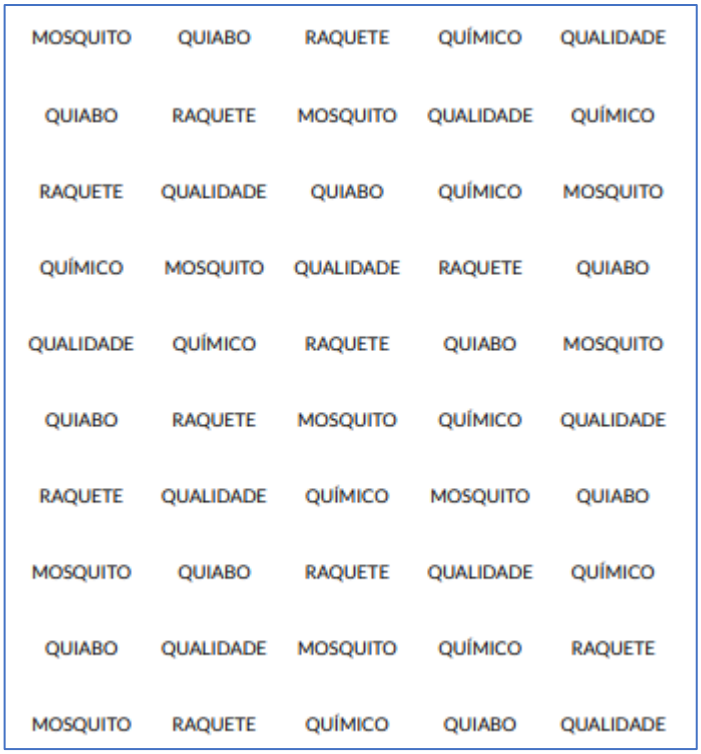
qui	**gui**	**re**	**ssa**	**te**
que	**gi**	**rra**	**as**	**ti**
to	**mão**	**lha**	**cha**	**né**
tu	**man**	**lia**	**xa**	**ne**

Fonte: Elaborado pela autora.

4.2.2.1.6. Nomeação automática rápida

Objetivo: Melhorar a rapidez e eficiência na recuperação de palavras armazenadas na memória, essencial para a fluência na leitura e escrita. **Instrução:** O escolar será instruído a nomear as palavras de uma prancha o mais rápido possível, sem utilizar os dedos para acompanhar a leitura. O tempo de execução será cronometrado. **Aplicação:** Individual. *Disponível para download no caderno de pranchas.*

Figura 7 — Modelo de Nomeação Automática Rápida



Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 9 — Estímulos da tarefa de nomeação automática rápida

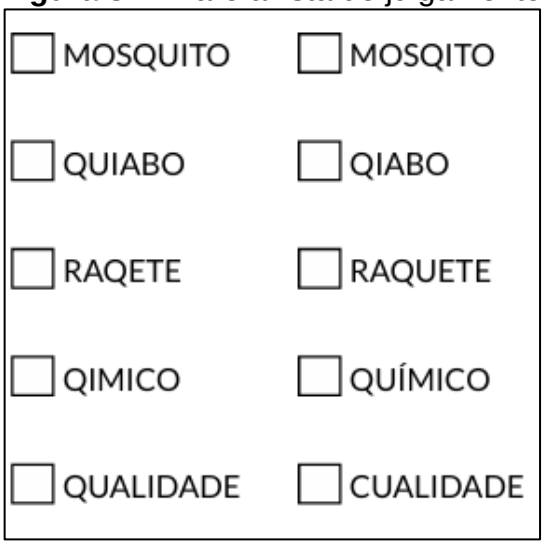
Sessão	Estímulos				
1	Mosquito	Quiabo	Raquete	Químico	Qualidade
2	Guitarra	Guerra	Guizo	Águia	Banguela
3	Jacaré	Laranja	Urubu	Xícara	Areia
4	Morango	Bateria	Geladeira	Margarida	Jornaleiro
5	Arvore	Cachorro	Xarope	Ferrovia	Esmeralda
6	Risada	Impressora	Gasolina	Utensílio	Intensidade
7	Colete	Umbigo	Noite	Dente	Contente
8	Impressora	Relâmpago	Triângulo	Grampeador	Recipiente
9	Abelha	Agulha	Tamanho	Mochila	Aranha
10	Médico	Relâmpago	Triângulo	Hipopótamo	Japonês

Fonte: Elaborado pela autora.

4.2.2.1.7. Lista de julgamento

Objetivo: Desenvolver a ortografia e a fluência de leitura, favorecendo a identificação de erros ortográficos. **Instrução:** O escolar será orientado a ler palavras e classificar se estão escritas corretamente (C) ou incorretamente (E). **Aplicação:** Individual. **Correção:** por acerto ou erro.

Figura 8 — Tarefa lista de julgamento



Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 10 — Estímulos da estratégia: lista de julgamento

Sessão 1	Sessão 2	Sessão 3	Sessão 4	Sessão 5
mosquito-mosqito	guitarra-gitarra	jacaré – jacarré	morango – morrango	árvore – árvorre
quiabo – qiabo	guerra – gerra	laranja – larranja	bateria – baterria	cachorro – cachoro
raquete – raqete	guizo – gizo	urubu – urrubu	geladeira – geladeirra	xarope – xarrope
orizon – qimico	águia – ágia	xícara – xícarra	margarida – margarrida	ferrovia – ferovia
qualidade – cualidade	banguela-bangela	areia – arreia	jornaleiro – jornaleirro	esmeralda – esmerralda

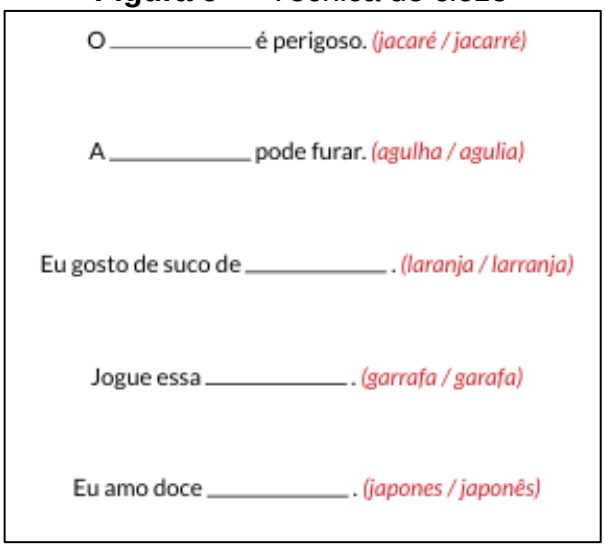
Sessão 6	Sessão 7	Sessão 8	Sessão 9	Sessão 10
risada – rissada	colete – coleti	impressora – inpressora	abelha – abelia	médico – medico
assado-asado	umbigo – umbigu	relâmpago – relânpago	agulha – agulia	retângulo – retangulo
gasolina – gassolina	noite – noiti	triângulo – triâmgulo	tamanho – tamano	gigante-gigânte
utensilio – utenssilio	dente- denti	grampeador – granpeador	mochila – moxila	hipopótamo – hipopotamo

Fonte: Elaborado pela autora.

4.2.2.1.8 Técnica de Cloze

Objetivo: Desenvolver a compreensão textual por meio da omissão de palavras, incentivando o escolar a preenchê-las corretamente com base no contexto. **Instrução**: O escolar será orientado a completar frases com palavras adequadas, garantindo coerência ao texto. **Aplicação:** Individual. **Correção:** por acerto ou erro

Figura 9 — Técnica de cloze



Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 11 — Estímulos da estratégia Técnica de Cloze

(continua)

Sessão 1	Sessão 2	Sessão 3	Sessão 4	Sessão 5
jacaré – jacarré	médico – medico	galinha – galina	umbigo – unbigo	travesseiro – traveseiro
agulha – agulia	raquete – raqete	vassoura – vasoura	vampiro – vanpiro	esqueleto – esqeleto
larranja – laranja	leitura – leiturra	escuro – escurro	orelha – orelia	lamparina – lamparrina
garrafa – garafa	risada – rissada	xícara – xícarra	mosquito – mosquito	impressora – impresora
japonês – japones	orvalho – orvalio	urubu – oriz	aranha – arranha	margarida – margarrida

Sessão 6	Sessão 7	Sessão 8	Sessão 9	Sessão 10
universo – unversso	gasolina – gassolina	recipiente – recipiemte	pastelaria – pastelarria	medicamento – medicamemto
paraquedas – paraqedas	jardineiro – jardineirro	chocolate – xocolate	confeitaria – confeitarria	necessidade – necesidade
costureira – costurreira	zombador – zonbador	tabuleiro – tabuleirro	hipopótamo – hipopotamo	verdadeira – verdadeirra

Quadro 11 — Estímulos da estratégia Técnica de Cloze

(conclusão)

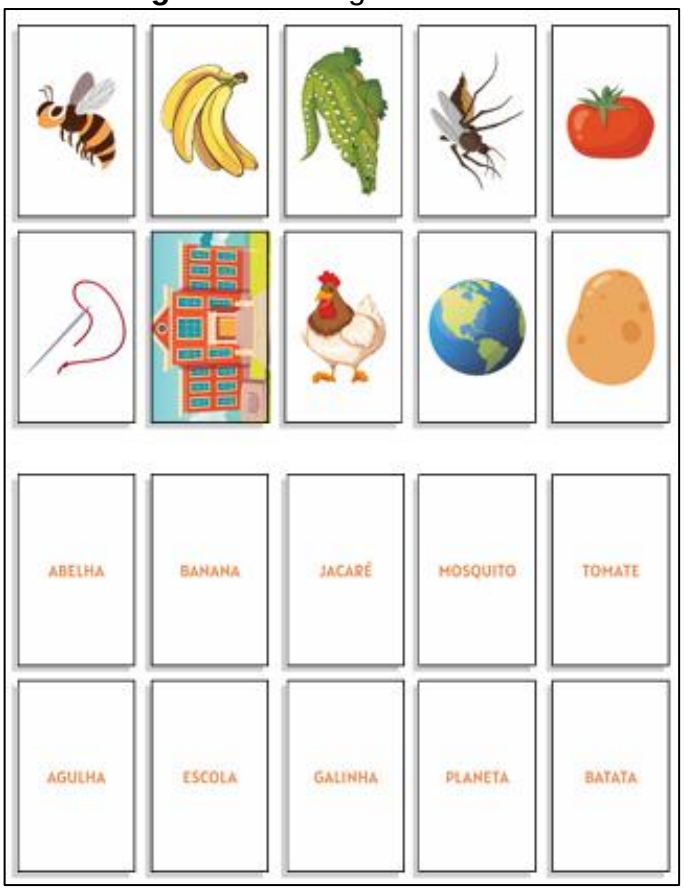
Sessão 6	Sessão 7	Sessão 8	Sessão 9	Sessão 10
prateleira – prateleirra	tangerina – tangerrina	rinoceronte – rinocerronte	calendário – calendárrio	vidraçaria – vidraçarria
fechadura -fexadura	paraíso – parraíso	gafanhoto – gafanoto	borracharia – orizontal	horizontal – orizontal

Fonte: Elaborado pela autora.

4.2.2.1.9 Jogo da memória

Objetivo: Estimular a memorização e a associação entre imagens e palavras escritas, contribuindo para o reconhecimento ortográfico. **Instrução:** O escolar deverá encontrar e associar corretamente a imagem à palavra correspondente. **Aplicação:** Individual. **Correção:** acerto ou erro.

Figura 10 — Jogo da memória



Fonte: Elaborado pela autora.

4.3 Fase 2 — Aplicabilidade do Programa de Estimulação Fônica para escolares do terceiro ao quinto ano do Ensino Fundamental – Estudo Piloto

A fase dois deste estudo teve por objetivo verificar se o programa elaborado é aplicável a escolares do terceiro ao quinto ano do Ensino Fundamental com dificuldades de aprendizagem em um estudo piloto.

4.3.1 Participantes

Participaram deste estudo 12 escolares com dificuldades de aprendizagem do terceiro ao quinto ano do ensino fundamental I, de uma escola pública do município de Marília, de 8 a 9 anos e 11 meses de idade com queixa de dificuldades de aprendizagem pontuadas pelos professores da escola, após preenchimento do checklist (Oliveira; Chiaramonte; Batista; Capellini, 2020).

Grupo I (GI): Composto por seis escolares com dificuldades de aprendizagem que foram submetidos a estimulação fônica, sendo três escolares do sexo masculino e três escolares do sexo feminino

Grupo II (GII): Composto por seis escolares com dificuldades de aprendizagem que não foram submetidos a estimulação fônica, sendo três escolares do sexo masculino e três escolares do sexo feminino

De acordo com as normas do CONEP (Brasil, 2008), os escolares que não foram submetidos a estimulação nesse primeiro momento, serão convocados para realizar a estimulação posteriormente à finalização deste estudo.

4.3.2 Critérios para a seleção dos escolares

Os critérios de inclusão dos escolares deste estudo foram:

a) assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos pais e responsáveis e do Termo de assentimento pelos escolares;
b) ausência de histórico de realização de estimulação ou estimulação fonoaudiológica, pedagógica ou psicopedagógica;
c) ausência de déficit atencional constatada por meio de avaliação neuropsicológica.

Por sua vez, os critérios de exclusão dos escolares foram:

a) escolares submetidos a programas de estimulação ou estimulação fonoaudiológica, pedagógica ou psicopedagógica;
b) presença de alterações sensoriais auditivas ou visuais;
c) presenças de outras síndromes genéticas e deficiência intelectual;
d) presença de comorbidade com transtornos de déficit de atenção e hiperatividade e outras comorbidades

4.3.3 Aplicação do Checklist pelos professores nos escolares de terceiro a quinto ano do Ensino Fundamental I

Os professores foram orientados a pontuar os checklists em relação aos escolares de terceiro a quinto ano do Ensino Fundamental I, a fim de identificar os escolares que não apresentavam domínio dos componentes da Língua Portuguesa para leitura e ortografia.

Todos os checklists foram pautados nas habilidades esperadas para cada ano escolar, segundo a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018). Após a verificação das habilidades enquadradas em cada campo de atuação do Componente Curricular de Língua Portuguesa (Consciência fonológica, Leitura e Escrita), foram selecionadas aquelas consideradas primordiais para cada ano escolar, ou seja, as habilidades que devem ser adquiridas até o final do ano letivo, antes de os escolares prosseguirem ao ano subsequente.

O professor foi orientado a preencher os checklists de acordo com o desempenho obtido pelos escolares, fazendo um sinal de visto nas habilidades realizadas pelo escolar e um xis (X) nas habilidades que o aluno não conseguiu realizar. Dessa forma, o professor conseguiria observar o desempenho do escolar individualmente.

Figura 11 — Checklist do componente curricular Língua Portuguesa — terceiro ano do Ensino Fundamental I

ESCOLA:									
PROFESSOR(A):				TURMA:			MÊS/ANO: _____/_____		
		HABILIDADES							
		EF03LP02	EF03LP01					EF03LP03	EF03LP04
	Nome dos alunos	Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, VC, VV, CVV.	Ler e escrever palavras com correspon-dências regulares contextuais– C/QU.	Ler e escrever palavras com correspon-dências regulares contextuais– G/GU.	Ler e escrever palavras com correspon-dências regulares contextuais – R/RR.	Ler e escrever palavras com correspon-dências regulares– S/SS.	Ler e escrever palavras com correspondên-cias regulares contextuais – O (e não u) e E (e não i) em sílaba átona final de palavra e marcas de nasalidade (til, m, n).	Ler e escrever corretamen-te palavras com os dígrafos lh, nh, ch.	Usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em monossílabos tônicos terminados em a, e, o e em oxítonas terminadas em a, e, o.
1.									
2.									
3.									
4.									
5.									
6.									
7.									
8.									
9.									
10.									
11.									
12.									
13.									
14.									
15.									

Fonte: Oliveira; Chiaramonte; Batista; Capellini, 2020.

Quadro 12 — Descrição das habilidades e comentários do checklist do terceiro ano do Ensino Fundamental I

Código	Habilidade	Comentários
EF03LP02	Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, VC, VV, CVV, identificando que existem vogais em todas as sílabas.	Para desenvolver esta habilidade, que diz respeito a reconhecer, compreender e registrar palavras com diferentes esquemas silábicos, é indicado que não haja controle das escritas espontâneas dos alunos desde o 1.º ano. Durante o processo de produção, escrevendo o que desejam, eles entram em contato com dúvidas ortográficas, o que é positivo para a aprendizagem.
EF03LP01	Ler e escrever palavras com correspondências regulares contextuais entre grafemas e fonemas – c/qu; g/gu; r/rr; 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).	Esta habilidade trata dos casos em que o contexto interno da palavra é que determina que letra usar em sua grafia nos casos citados pela habilidade. Levar o aluno a construir regras é a estratégia indicada e pode ocorrer pela análise comparativa das ocorrências em listas de palavras, favorecendo a antecipação do contexto em que é correto usar uma ou outra letra (ex: M/P/B), o que o contribui para a compreensão da regra.
EF03LP03	Ler e escrever corretamente palavras com os dígrafos lh, nh, ch.	Para a efetivação da habilidade, que consiste em compreender e registrar a grafia de diferentes palavras, é preciso analisar listas de palavras com ocorrências que possam gerar dúvidas, seja por grafia semelhantes (nh/lh), seja por sons semelhantes (ch/x).
EF03LP04	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.	Esta habilidade requer do aluno: identificar as sílabas das palavras; reconhecer qual sílaba é tônica; identificar quais têm vogais abertas e quais têm vogais fechadas; reconhecer sinais gráficos como o acento agudo e o circunflexo; relacionar o primeiro com vogais abertas e o segundo, com as fechadas. Depois disso, requer que os alunos identifiquem as regularidades da acentuação apontadas na habilidade.

Fonte: Oliveira; Chiaramonte; Batista; Capellini, 2020.

Figura 12 — Checklist do componente curricular — quarto ano do Ensino Fundamental I

ESCOLA:					
PROFESSOR(A):		TURMA:		MÊS/ANO: _____/_____	
		HABILIDADES			
		EF04LP02	EF04LP01	EF04LP08	EF04LP04
	Nome dos alunos	Ler e escrever, corretamente, palavras com sílabas VV e CVV.	Grafar palavras utilizando regras de correspondência fonema-grafema regulares diretas e contextuais.	Reconhecer e grafar, corretamente, palavras derivadas com os sufixos -agem, -oso, -eza, -izar/-isar (regulares morfológicas).	Usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em paroxítonas terminadas em -i(s), -l, -r, -ão(s).
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					
9.					
10.					
11.					
12.					
13.					
14.					
15.					

Fonte: Oliveira; Chiaramonte; Batista; Capellini, 2020.

Quadro 13 — Descrição das habilidades e comentários do checklist do quarto ano do Ensino Fundamental I

Código	Habilidade	Comentários
EF04LP02	Ler e escrever, corretamente, palavras com sílabas VV e CVV em casos nos quais a combinação VV (ditongo) é reduzida na língua oral (ai, ei, ou).	Relacionada à aprendizagem da ortografia, essa atividade pressupõe que o aluno já saiba escrever alfabeticamente. Seu foco é o domínio de convenções e normas relacionadas à grafia de vogais como /e/ e /o/ que, na língua oral, são reduzidas a /i/ e /u/ em final de sílabas VV e CVV. Seu desenvolvimento requer a participação direta e sistemática do aluno em práticas significativas de leitura e/ou escrita em que a grafia de palavras também seja objeto de observação e reflexão.
EF04LP01	Grafar palavras utilizando regras de correspondência fonema-grafema regulares diretas e contextuais.	Esta habilidade consiste em entender e registrar corretamente os tipos de palavras previstas. As regulares diretas são (p, b, f, v, t, d) aquelas cujos sons são parecidos. As contextuais são aquelas em que o contexto interno da palavra é que determina que letra usar (r/rr, m/n, nh).
EF04LP08	Reconhecer e grafar, corretamente, palavras derivadas com os sufixos -agem, -oso, -eza, -izar/-isar (regulares morfológicas).	Corresponde às regularidades morfológicas abordadas na habilidade EF05LP01. Articular esta habilidade com outras, que prevejam o conhecimento morfológico gramatical em uma progressão que poderá acontecer no ano e entre os anos do Ensino Fundamental. Nesse caso, a habilidade se conecta com todas as demais que tratam do ensino de ortografia.
EF04LP04	Usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em paroxítonas terminadas em -i(s), -l, -r, -ão(s).	Usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em paroxítonas terminadas em -i(s), -l, -r, -ão(s).

Fonte: Oliveira; Chiaramonte; Batista; Capellini, 2020.

Figura 13 — Checklist do componente curricular — quinto ano do Ensino Fundamental I

ESCOLA:			
PROFESSOR(A):		TURMA:	MÊS/ANO: _____/_____
		HABILIDADES	
		EF05LP01	EF05LP03
	Nome dos alunos	Grafar palavras utilizando regras de correspondência fonema-grafema regulares, contextuais e morfológicas e palavras de uso frequente com correspondências irregulares.	Acentuar corretamente palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			
11.			
12.			
13.			
14.			
15.			

Fonte: Oliveira; Chiaramonte; Batista; Capellini, 2020.

Quadro 14 — Descrição das habilidades e comentários do checklist do quinto ano do Ensino Fundamental I

Código	Habilidade	Comentários
EF05LP01	Grafar palavras utilizando regras de correspondência fonema-grafema regulares, contextuais e morfológicas e palavras de uso frequente com correspondências irregulares.	A habilidade diz respeito a compreender e registrar corretamente os casos das palavras previstas. As contextuais são aquelas em que o contexto interno da palavra é que determina que letra usar, sendo necessária a análise de ocorrências para a construção da regra. As morfológicas são aquelas em que o conhecimento de determinado aspecto gramatical contribui para saber como grafar a palavra. Ex.: adjetivos como: manhoso/guloso e outros são grafados com S, entre outras. As palavras de uso frequente com correspondências irregulares devem ser memorizadas, conforme habilidade (EF35LP13).
EF05LP03	Acentuar corretamente palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.	Esta habilidade requer do aluno: identificar as sílabas das palavras; reconhecer qual sílaba é tônica; identificar quais têm vogais abertas e quais têm vogais fechadas; reconhecer sinais gráficos como o acento agudo e o circunflexo; relacionar o primeiro com vogais abertas e o segundo, com as fechadas. Depois disso, requer que os alunos identifiquem as regularidades da acentuação apontadas na habilidade.

Fonte: Oliveira; Chiaramonte; Batista; Capellini, 2020.

4.3.4 Procedimentos Metodológicos

A coleta de dados foi realizada durante um período de 4 meses em uma escola pública municipal da região de Marília, em São Paulo, no turno regular. No entanto, o ambiente utilizado não foi previamente preparado para a estimulação, devido à falta de estrutura da escola e do ambiente. Apesar disso, a escola demonstrou esforço para oferecer um espaço mais adequado, disponibilizando a sala de televisão, um ambiente com menos barulho e recursos reduzidos, para que os escolares pudessem ter melhor concentração durante as atividades com a pesquisadora.

Todos os sujeitos que participaram deste estudo foram submetidos a pré-testagem e pós-testagem, de forma individual, em quatro sessões de aproximadamente 50 minutos, sendo duas antes da realização da estimulação e as outras duas após a última sessão de estimulação ministrada.

A pré e a pós-testagem foram realizadas segundo a metodologia do estudo simples cego, a fim de evitar o chamado viés de expectativa, ou seja, a tendência a interpretar os resultados da estimulação de forma melhor ou pior de acordo com a sua visão sobre ela. Desse modo, as avaliações foram realizadas por uma fonoaudióloga membro do Laboratório de Investigação dos Desvios da Aprendizagem (LIDA), que não possuiu contato com os dados e andamento da pesquisa deste estudo.

4.3.5. Protocolos utilizados para pré e pós-Testagem

A fim de verificar possíveis alterações de desempenho dos sujeitos após a realização da estimulação fônica, foi utilizado o Protocolo de Avaliação da Ortografia (Batista; Capellini, 2014), usando a prova de ditado de palavras e pseudopalavras, e o Protocolo de Avaliação de provas de habilidades metalinguísticas e de leitura – PROHMELE (Cunha; Capellini, 2022), com a prova de leitura de palavras e pseudopalavras.

4.3.5.1 Protocolo de Avaliação da Ortografia (PRÓ-ORTOGRAFIA)

A aplicação do Protocolo de avaliação da ortografia (elaborado por Batista e Capellini, 2014) foi realizada pela outra fonoaudióloga da equipe do Laboratório de Investigação dos Desvios de Aprendizagem (LIDA), em duas sessões individuais de

50 minutos cada. As respostas dos escolares foram anotadas na folha de respostas do PRÓ-ORTOGRAFIA. O sujeito foi instruído e treinado previamente por meio de exemplos similares aos da prova para que soubessem o que devem fazer. Na prova de ditado de pseudopalavras, foi esclarecido aos sujeitos que os mesmos iriam escrever palavras que não existem e que por isto não fazem parte de seu vocabulário.

4.3.5.2 Protocolo de Avaliação de provas de habilidades metalinguísticas e de leitura (PROHMELE)

O Protocolo de Avaliação de provas de habilidades metalinguísticas e de leitura (PROHMELE) foi elaborado por Cunha e Capellini (2022) e consiste em provas de leitura. Mais especificamente, na leitura de palavras reais, englobando uma lista de 133 palavras reais isoladas, e a prova de leitura de pseudopalavras, englobando uma lista de 127 pseudopalavras.

As pseudopalavras são entendidas, aqui, como logatomo, ou seja, uma sílaba ou uma sequência de sílabas que pertencem à língua, mas que não formam uma palavra com significado. A pseudopalavra é derivada de uma palavra real, como, por exemplo, “bafata”, derivada de “batata”, mudando-se apenas um elemento e mantendo-se o padrão silábico.

As provas de leitura foram realizadas em voz alta e filmadas para posterior análise da leitura. Cada escolar recebeu instrução de como deveria ler as listas de palavras, apresentadas na fonte tipográfica Arial, tamanho 14, espaço duplo, divididas em colunas segundo a extensão das palavras (monossilábicas, dissilábicas, trissilábicas e polissilábicas – quatro a sete sílabas) e de pseudopalavras (monossilábicas, dissilábicas, trissilábicas). Na prova de leitura de pseudopalavras, foi esclarecido aos sujeitos que os mesmos iriam realizar a leitura de palavras que não existem e que, por isso, não fazem parte de seu vocabulário. As provas foram aplicadas individualmente.

4.3.6 Análise de Dados

Para verificar a aplicabilidade do programa de estimulação fônica para escolares do terceiro ao quinto do Ensino Fundamental I elaborado na Fase 1 deste

estudo, bem como se os estímulos das provas foram adequados, foi utilizado o Método JT (Jacobson; Truax, 1991; Del Prette; Del Prette, 2008) para análise de caso único.

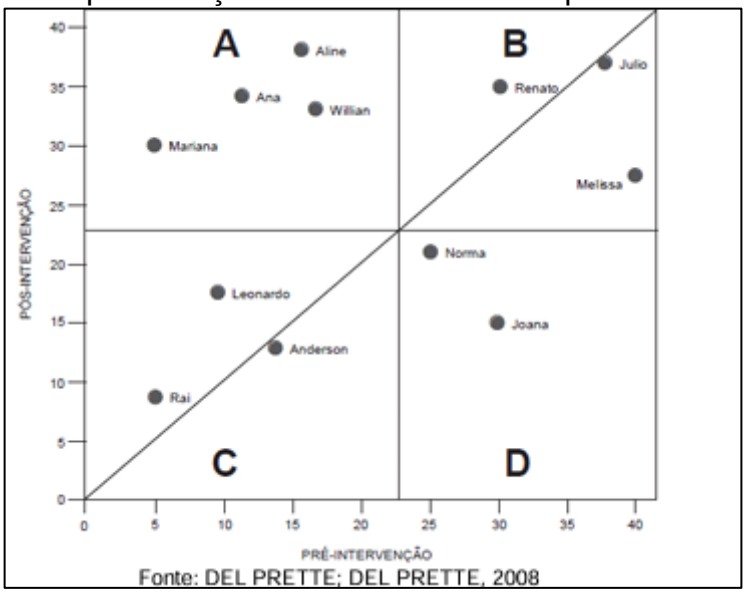
O Método JT prevê uma análise comparativa entre escores pré e pós-estimulação com o objetivo de estabelecer se as diferenças entre eles representam mudanças confiáveis e se são clinicamente relevantes, permitindo, dessa forma, verificar a eficácia terapêutica por meio da medida de significância clínica.

Esse método implica, portanto, em dois processos complementares, sendo estes: (a) cálculo da confiabilidade das alterações ocorridas entre a avaliação pré e a avaliação pós-estimulação, descrita em termos de um Índice de Mudança Confiável (IMC); e (b) análise do significado clínico dessas alterações. A diferença é calculada baseada na diferença entre pré e pós-teste dividida pelo erro padrão da diferença. Dessa forma, a mudança da pré para a pós-testagem pode ser positiva confiável (quando há melhora); negativa confiável (quando há piora); com significância clínica (que faz ou fará diferença no âmbito clínico); ou ausência de mudança.

Ainda de acordo com Jacobson e Truax (1991), os testes de significância estatísticos são limitados para a avaliação da eficácia de um tratamento pois, segundo os autores, estes testes não fornecem informações suficientes sobre a variabilidade da resposta dentro de uma determinada amostra, ou seja, mostram a forma que o grupo reagiu ao tratamento, mas não como reagiu cada indivíduo em particular. Além disso, há diferença no efeito de um tratamento de um ponto de vista estatístico para o ponto de vista clínico, independentemente do número de sujeitos (Jacobson *et al.,* 1999; Jacobson; Follette; Revenstorf, 1984; Maronesi *et al.*, 2015; Wise, 2011). Além disso, há poucos dados na literatura que notificam a necessidade de alterações no método JT, portanto, este método é eficaz para verificar a significância clínica e controle de mudança comparando o sujeito com ele mesmo (Wise, 2011).

Conforme já descrito, o Método JT nos permite observar o índice de mudança confiável e a significância clínica da análise. Essa análise é realizada por meio de um software on-line, disponível na página PsicoInfo, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). A análise gera gráficos que podem ser transformadas em tabelas a partir dos valores apresentados.

Figura 14 — Representação da análise realizada por meio do Método JT



Fonte: Elaborado pela autora.

O traçado das linhas horizontal e vertical delimita quatro quadrantes que representam as combinações entre oscilações positivas ou negativas em função da condição inicial e final dos participantes.

O quadrante A (clínico - melhora) é constituído pelos participantes que necessitavam de estimulação (escores iniciais muito baixos) e apresentaram oscilações positivas, sugestivas de melhora (Marina, Ana, William e Aline). O quadrante B (não clínico – não clínico) inclui os participantes que já apresentavam inicialmente escores altos e que permaneceram altos (Renato e Julio), mesmo com oscilações negativas (Melissa). O quadrante C (clínico – clínico) representa os participantes com escores iniciais muito baixos e que permaneceram baixos mesmo com oscilações (Leonardo, Raí e Anderson). E o quadrante D (não clínico – piora) é constituído pelos participantes com escores iniciais altos que apresentaram oscilações negativas ao final da estimulação (Santos, 2017).

Verifica-se, na Figura 14 que a extensão da melhora ou piora foi bastante variada entre os participantes da estimulação. Assim, uma análise mais refinada é necessária para se estabelecer de fato quais participantes apresentaram oscilações positivas ou negativas em amplitude suficiente para caracterizar melhoras ou pioras confiáveis. Essa análise mais refinada leva em conta os intervalos de confiança estabelecidos pela confiabilidade do instrumento de avaliação (linhas horizontal e vertical) e pela amplitude da diferença entre as duas avaliações (linha diagonal),

relacionada à variabilidade natural dos fenômenos avaliados (Del Prette; Del Prette; 2008).

5 RESULTADOS

Nesta seção, serão apresentados os resultados da Fase 2 deste estudo, bem como a discussão destes resultados.

Os dados deste estudo foram analisados por meio do Método JT, o qual apresenta 4 tipos de alterações:

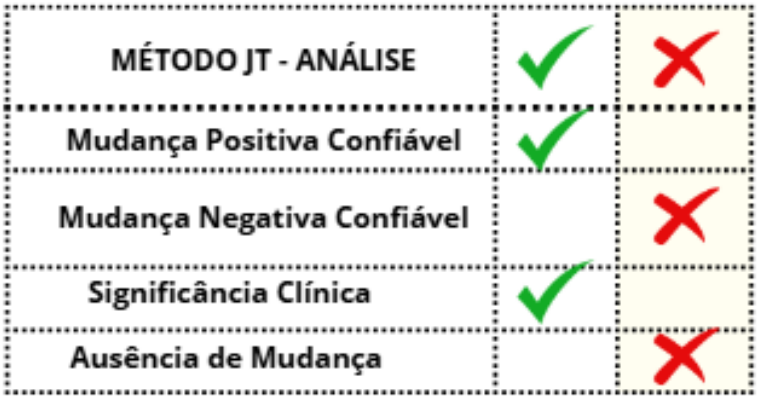
a) Mudança positiva confiável (MPC): quando houve melhora significativa da pré-testagem para a pós-testagem;

b) Mudança negativa confiável (MNC): quando houve piora significativa da pré-testagem para a pós-testagem;

c) Significância clínica (SC): quando as alterações representam uma significância clínica positiva para a vida do sujeito, ou seja, a estimulação alterou seu status clínico inicial;

d) Ausência de mudança: quando não houve melhora, piora ou significância clínica, ou seja, seu status e desempenho permaneceram os mesmos.

Figura 15 — Forma de análise



Fonte: Elaborado pela autora.

Para esta análise, foram agrupados todos os escolares participantes do estudo, doravante denominados sujeitos do GI e os sujeitos do GII, submetidos e não submetidos à estimulação fônica, sendo possível observar no mesmo gráfico o desempenho de todos os sujeitos em cada prova dos protocolos que foram aplicados, apresentados de acordo com a descrição do quadro a seguir:

Quadro 15 — Divisão dos escolares para a análise por meio do Método JT

GRUPO	ESCOLAR	ESTIMULAÇÃO
GI	S1	Escolares **submetidos** a estimulação
	S2	
	S3	
	S4	
	S5	
	S6	
GII	S7	Escolares **não submetidos** a estimulação
	S8	
	S9	
	S10	
	S11	
	S12	

Fonte: Elaborado pela autora.

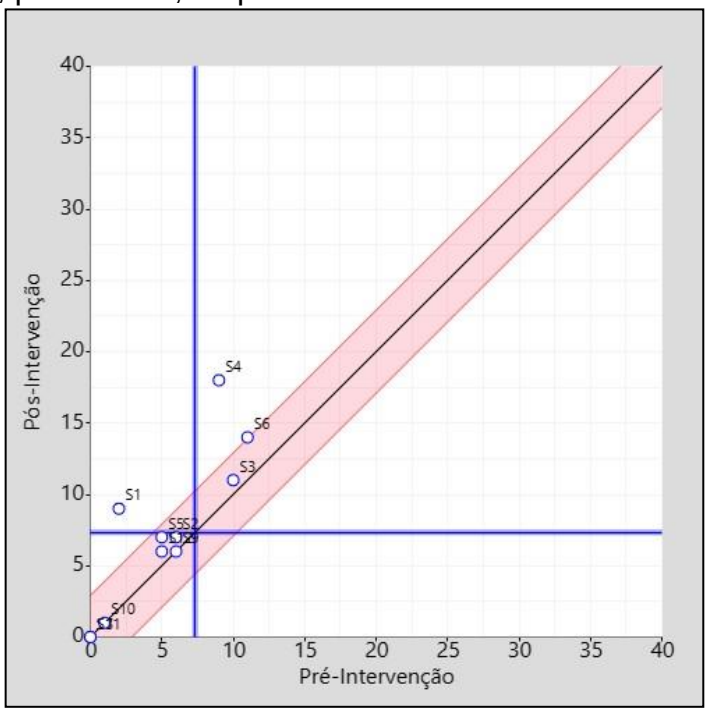
A seguir, será apresentado o desempenho dos escolares de todos os grupos deste estudo nas provas do Protocolo de Avaliação da Ortografia (Batista; Capellini, 2014). As provas apresentadas são: Ditado de Palavras e Ditado de Pseudopalavras.

Os gráficos mostrarão, de acordo com o Método JT, o índice de mudança confiável e a significância clínica do desempenho dos escolares, de forma que eles podem estar na população funcional (ou seja, dentro ou acima da média de acordo com o protocolo utilizado) ou na população disfuncional (abaixo da média de acordo com o protocolo utilizado).

A seguir, as figuras 15 e 16 mostrarão o desempenho, por acertos, no pré e na pós-testagem de cada escolar, para verificação da confiabilidade de mudança na prova de Ditado de Palavras e Ditado de Pseudopalavras dos escolares submetidos e não submetidos ao Programa de Estimulação Fônica para Escolares do terceiro ao quinto do Ensino Fundamental I.

A Figura 16 apresenta o Índice de Mudança Confiável e Significância Clínica referente ao desempenho, por acertos, na prova de Ditado de Palavras do Pró-Ortografia.

Figura 16 — Índice de Mudança Confiável Significância Clínica referente ao desempenho, por acertos, na prova de Ditado de Palavras do Pró-Ortografia



Fonte: Elaborado pela autora com base em PsicoInfo – UFSCAR.

Em relação ao Índice de Mudança Confiável, os escolares S1, S2, S3 e S6 estão acima do traçado da diagonal superior, indicando melhora que pode ser atribuída à estimulação.

Os escolares S4, S5, S7, S8, S9, S10, S11 e S12 estão localizados entre as linhas superior e inferior à bissetriz, indicando que não podem ser feitas afirmações de melhora ou piora devido à estimulação.

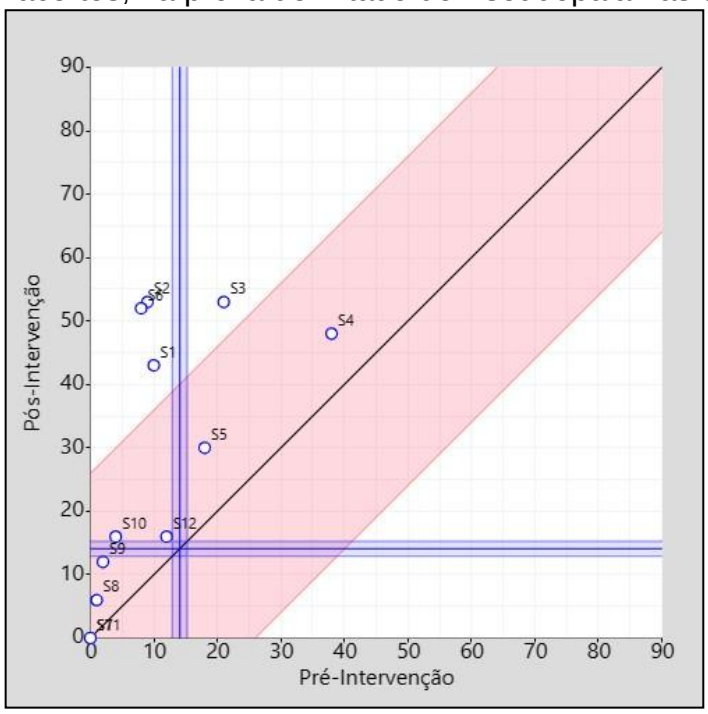
Quanto à Significância Clínica, os escolares S1, S2, S6, S10 e S12 estão acima do traçado horizontal superior e à esquerda do traçado vertical, indicando que passaram para a população funcional em relação ao desempenho, por acertos, na prova de Ditado de Palavras.

Os escolares S3, S4 e S5 estão acima do traçado horizontal superior e à direita do traçado vertical, indicando que se encontravam na população funcional em relação ao desempenho, por acertos, na prova de Ditado de Palavras, e continuaram nessa mesma população.

Os escolares S7, S8, S9 e S11 estão abaixo do traçado horizontal inferior e à esquerda do traçado vertical, indicando que se encontravam, inicialmente, na população disfuncional e permaneceram nela, não havendo mudança no status clínico.

A Figura 17 apresenta a o Índice de Mudança Confiável e Significância Clínica referente ao desempenho, por acertos, na prova de Ditado de Pseudopalavras do Pró-Ortografia.

Figura 17 — Índice de Mudança Confiável e Significância Clínica referente ao desempenho, por acertos, na prova de Ditado de Pseudopalavras do Pró-Ortografia



Fonte: Elaborado pela autora com base em PsicoInfo – UFSCAR.

Em relação ao Índice de Mudança Confiável, os escolares S1, S4 e S6, estão acima do traçado da diagonal superior, indicando melhora que pode ser atribuída à estimulação.

Os escolares S2, S3, S5, S7, S8, S9, S10, S11 e S12 estão localizados entre as linhas superior e inferior à bissetriz, indicando que não podem ser feitas afirmações de melhora ou piora devido à estimulação.

Quanto à Significância Clínica, o escolar S1 está acima do traçado horizontal superior e à esquerda do traçado vertical, indicando que passou para a população funcional em relação ao desempenho, por acertos, na prova de Ditado de Pseudopalavras.

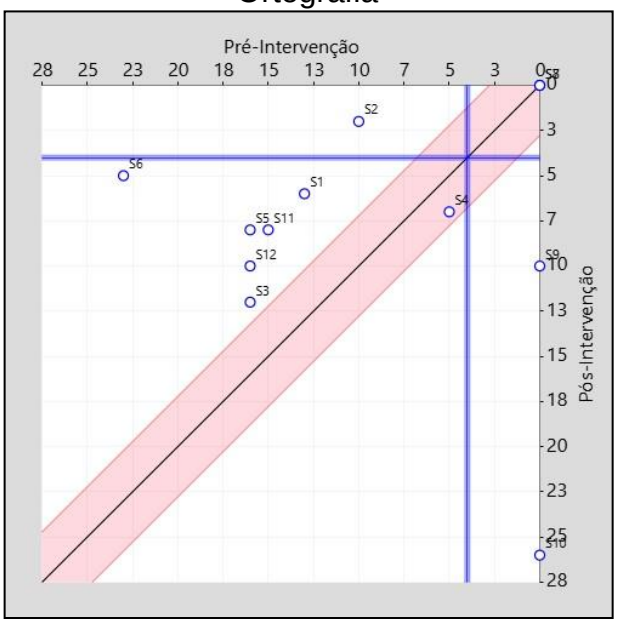
Os escolares S3, S4 e S6 estão acima do traçado horizontal superior e à direita do traçado vertical, indicando que se encontravam na população funcional em relação ao desempenho, por acertos, na prova de Ditado de Pseudopalavras, e continuaram nessa mesma população.

Os escolares S2, S5, S7, S8, S9, S10, S11 e S12 estão abaixo do traçado horizontal inferior e à esquerda do traçado vertical, indicando que se encontravam, inicialmente, na população disfuncional e permaneceram nela, não havendo mudança no status clínico.

As figuras 17 a 24 apresentarão o Índice de Mudança Confiável e a Significância Clínica dos tipos de erros cometidos por cada na prova de Ditado de Palavras.

A Figura 18 apresenta o Índice de Mudança confiável e a Significância *Clínica através* dos erros de Correspondência Fonografêmica Unívoca na prova de Ditado de Palavras do Pró-Ortografia.

Figura 18 — Índice de Mudança Confiável e Significância Clínica referente aos erros de Correspondência Fonografêmica Unívoca na prova de Ditado de Palavras do Pró-Ortografia



Fonte: Elaborado pela autora com base em PsicoInfo – UFSCAR.

Em relação ao Índice de Mudança Confiável, os escolares S1, S2, S3, S5, S6, S11 e S12 estão acima do traçado da diagonal superior, indicando que houve melhora no número de erros de Correspondência Fonografêmica Unívoca, melhora esta que pode ser atribuída à estimulação.

Os escolares S9 e S10 estão abaixo do traçado da diagonal superior, indicando que houve piora nos erros de Correspondência Fonografêmica Unívoca, o que pode ser atribuído à estimulação.

Os escolares S4, S7 e S8 estão localizados entre as linhas superior e inferior à bissetriz, indicando que não podem ser feitas afirmações de melhora ou piora dos erros de Correspondência Fonografêmica Unívoca devido à estimulação.

Quanto à significância clínica, o escolar S2 está acima do traçado horizontal superior e à esquerda do traçado vertical, indicando que passou para a população funcional em relação aos erros de Correspondência Fonografêmica Unívoca.

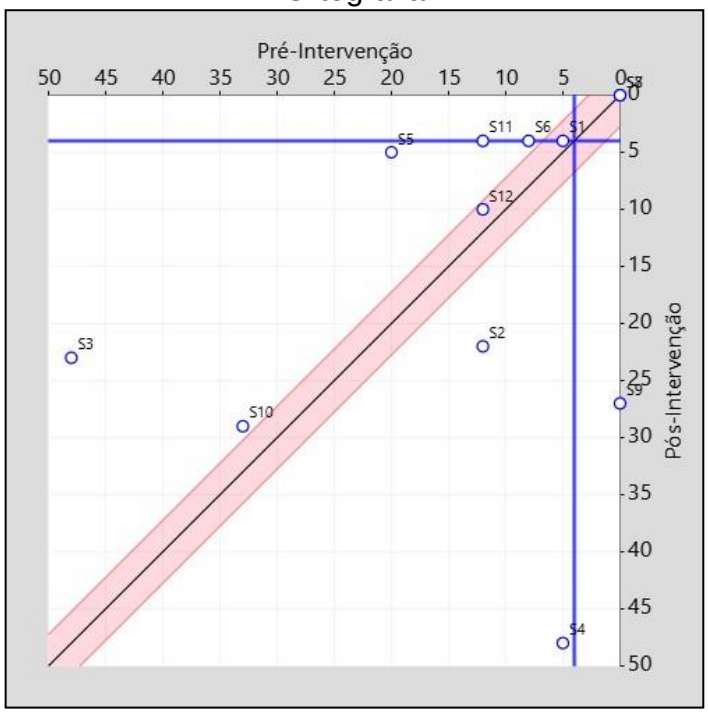
Os escolares S7 e S8 estão acima do traçado horizontal superior e à direita do traçado vertical, indicando que os escolares se encontravam na população funcional em relação aos erros de Correspondência Fonografêmica Unívoca e continuaram nessa mesma população.

Os escolares S9 e S10 estão abaixo do traçado horizontal inferior e à direita do traçado vertical, indicando que passaram da população funcional para a população disfuncional em relação aos erros de Correspondência Fonografêmica Unívoca. Dessa forma, houve mudança de status clínico de funcional para disfuncional.

Os escolares S1, S3, S4, S5, S6, S11 e S12 estão abaixo do traçado horizontal inferior e à esquerda do traçado vertical, indicando que se encontravam, inicialmente, na população disfuncional e permaneceram nela, não acontecendo mudança no status clínico.

A Figura 19 apresenta o Índice de Mudança Confiável e a Significância Clínica através dos erros de Omissão ou Adição de Segmento na prova de Ditado de Palavras do Pró-Ortografia

Figura 19 — Índice de Mudança Confiável e Significância Clínica referente aos erros de Omissão ou Adição de Segmentos na prova de Ditado de Palavras do Pró-Ortografia



Fonte: Elaborado pela autora com base em PsicoInfo – UFSCAR.

Em relação ao Índice de Mudança Confiável, os escolares S3, S5, S6, S10 e S11 estão acima do traçado da diagonal superior, indicando que houve melhora nos erros de Omissão ou Adição de Segmento que podem ser atribuídas à estimulação.

Os escolares S2, S4 e S9 estão abaixo do traçado da diagonal superior, indicando que houve piora nos erros de Omissão ou Adição de Segmento que podem ser atribuídas à estimulação.

Os escolares S1, S7, S8 e S12 estão localizados entre as linhas superior e inferior à bissetriz, indicando que não podem ser feitas afirmações de melhora ou piora em relação aos de erros de Omissão ou Adição de Segmento devido à estimulação.

Quanto à Significância Clínica, os escolares S7 e S8 estão acima do traçado horizontal superior e à direita do traçado vertical, indicando que estes escolares se encontravam na população funcional com relação aos erros de Omissão ou Adição de Segmento e continuaram nessa mesma população.

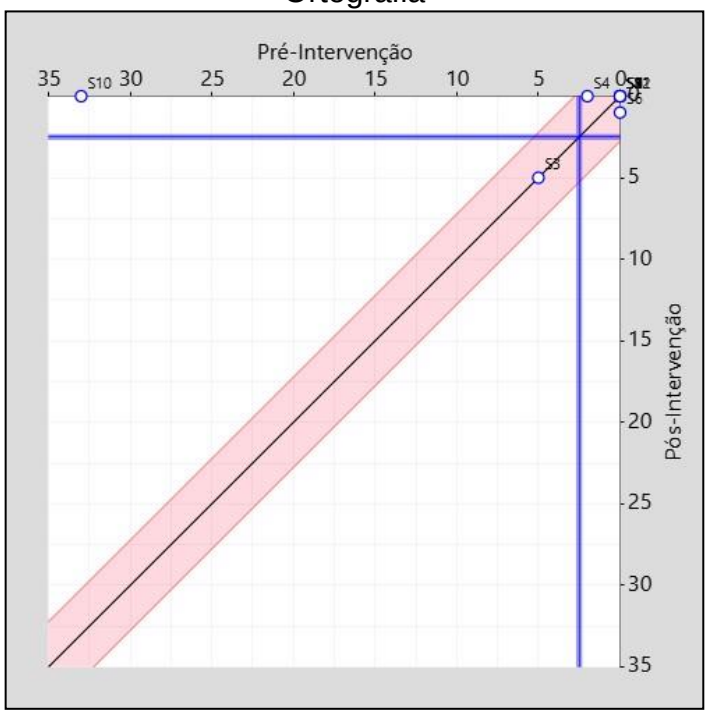
O sujeito S9 está abaixo do traçado horizontal inferior e à direita do traçado vertical, indicando que passou da população funcional para a população disfuncional nos erros de Omissão ou Adição de Segmento. Dessa forma, houve mudança de status clínico de funcional para disfuncional.

Os escolares S2, S3, S4, S5, S10 e S12 estão abaixo do traçado horizontal inferior e à esquerda do traçado vertical, indicando que não houve mudança, pois encontravam-se inicialmente na população disfuncional e permaneceu nela, não acontecendo mudança no status clínico.

Os escolares S1, S6 e S11 estão localizados entre as linhas horizontais superior e inferior, não se pode, assim, falar em mudança de status clínico, pois eles se encontram na faixa de incerteza.

A Figura 19 apresenta o Índice de Mudança Confiável e a Significância Clínica através dos erros de Alteração na Ordem do Segmento na prova de Ditado de Palavras do Pró-Ortografia.

Figura 20 — Índice de Mudança Confiável e Significância Clínica referente aos erros de Alteração na Ordem do Segmento na prova de Ditado de Palavras do Pró-Ortografia



Fonte: Elaborado pela autora com base em PsicoInfo – UFSCAR.

Em relação ao Índice de Mudança Confiável, o escolar S10 está acima do traçado da diagonal superior, indicando melhora nos erros de Alteração na Ordem do Segmento.

Os escolares S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S11 e S12 estão localizados entre as linhas superior e inferior à bissetriz, indicando que não podem ser feitas afirmações de melhora ou piora nos erros de Alteração na Ordem do Segmento.

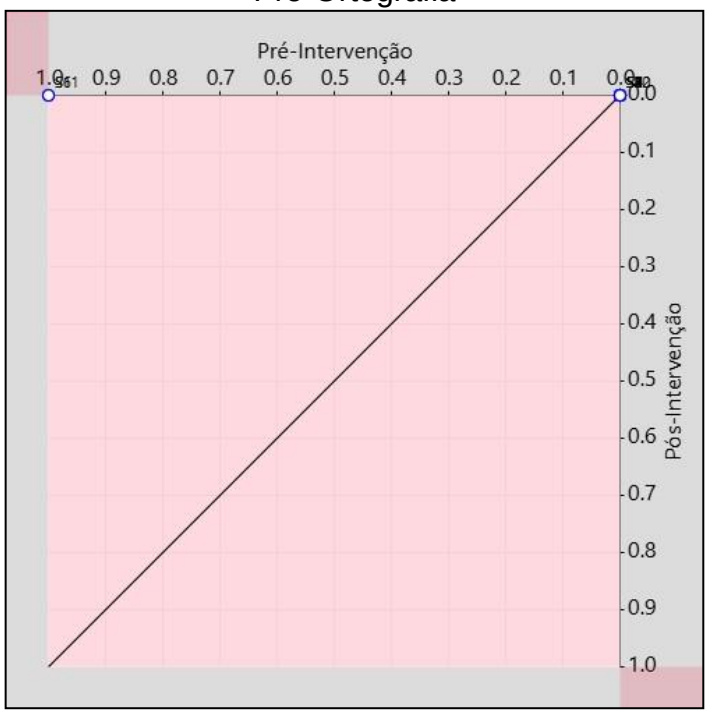
Quanto à Significância Clínica, o escolar S10 está acima do traçado horizontal superior e à esquerda do traçado vertical, indicando que passou para a população funcional em relação aos erros de Alteração na Ordem do Segmento.

Os escolares S1, S2, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S11 e S12 estão acima do traçado horizontal superior e à direita do traçado vertical, indicando que se encontravam na população funcional em relação aos erros de Alteração na Ordem do Segmento e continuaram nessa mesma população.

O escolar S3 está abaixo do traçado horizontal inferior e à esquerda do traçado vertical, indicando que se encontrava, inicialmente, na população disfuncional e permaneceu nela, não ocorrendo uma mudança em seu status clínico.

A Figura 21 apresenta o Índice de Mudança Confiável e a Significância Clínica através dos erros de Separação ou Junção Indevida de Palavras (SJIP) na prova de Ditado de Palavras do Pró-Ortografia.

Figura 21 — Índice de Mudança Confiável e Significância Clínica referente aos erros de Separação ou Junção Indevida de Palavras na prova de Ditado de Palavras do Pró-Ortografia



Fonte: Elaborado pela autora com base em PsicoInfo – UFSCAR.

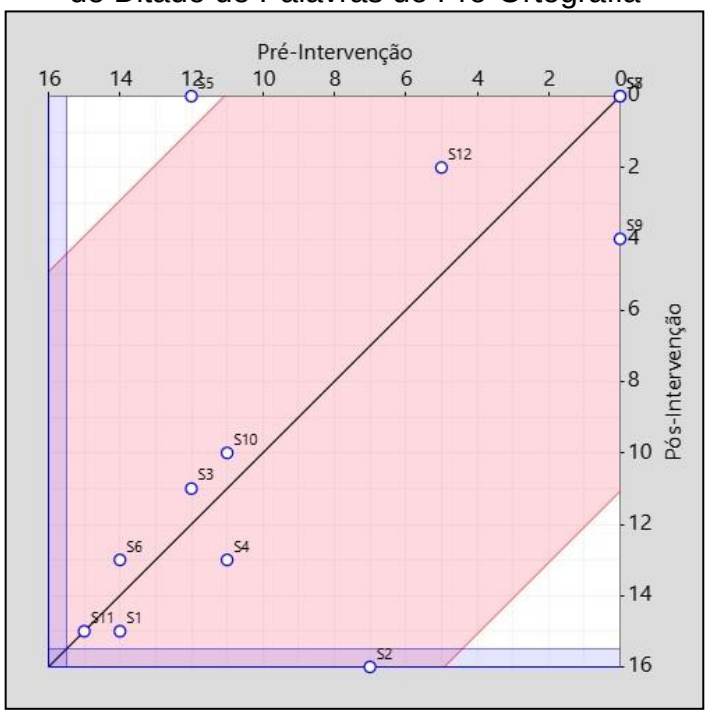
Em relação ao Índice de Mudança Confiável, os escolares S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10, S11 e S12 estão localizados entre as linhas superior e inferior à bissetriz, indicando que não podem ser feitas afirmações de melhora ou piora em

relação aos erros de Separação ou Junção Indevida de Palavras na prova de Ditado de Palavras devido à estimulação.

Quanto à Significância Clínica, os escolares S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10, S11 e S12 estão acima do traçado horizontal superior e à direita do traçado vertical, indicando que já se encontravam na população funcional em relação aos erros de Separação ou Junção Indevida de Palavras na prova de Ditado de Palavras e continuaram nessa mesma população.

A Figura 22 apresenta o Índice de Mudança Confiável e a Significância *Clínica através* dos erros de Ausência ou Presença Inadequada de Acentuação na prova de Ditado de Palavras do Pró-Ortografia.

Figura 22 — Índice de Mudança Confiável (IMC) e Significância Clínica (SC) referente aos erros de Ausência ou Presença Inadequada de Acentuação na prova de Ditado de Palavras do Pró-Ortografia



Fonte: Elaborado pela autora com base em PsicoInfo – UFSCAR.

Em relação ao Índice de Mudança Confiável, o escolar S5 está acima do traçado da diagonal superior, indicando melhora nos erros de Ausência ou Presença Inadequada de Acentuação na prova de Ditado de Palavras, melhora que pode ser atribuída à estimulação.

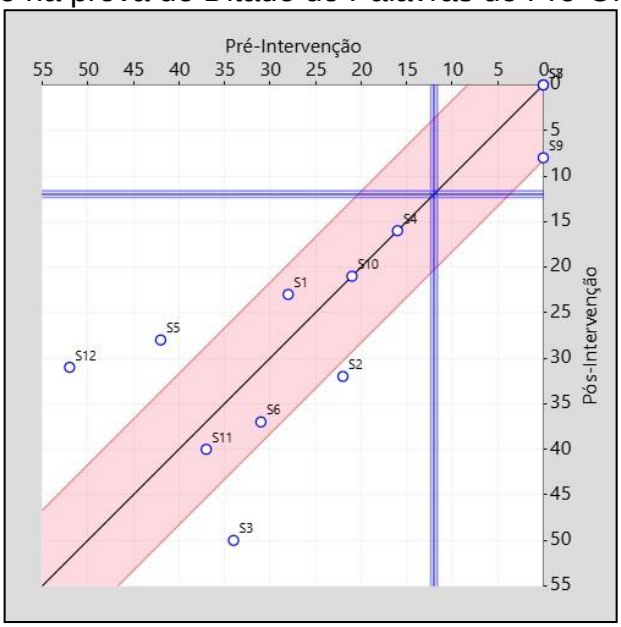
Os escolares S1, S2, S3, S4, S6, S7, S8, S9, S10, S11e S12 estão localizados entre as linhas superior e inferior à bissetriz, indicando que não podem ser feitas afirmações de melhora ou piora devido à estimulação.

Quanto à Significância Clínica, os escolares S1, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10, S11 e S12 estão acima do traçado horizontal superior e à direita do traçado vertical, indicando que já se encontravam na população funcional com relação aos erros de Ausência ou Presença Inadequada de Acentuação na prova de Ditado de Palavras e continuaram nessa mesma população.

O escolar S2 está localizado entre as linhas horizontais superior e inferior, indicando que não se pode afirmar que houve mudança de status clínico, pois ele se encontra na faixa de incerteza.

A Figura 23 apresenta o Índice de Mudança Confiável e a Significância Clínica através dos erros de Correspondência Fonografêmica Dependente de Contexto na prova de Ditado de Palavras do Pró-Ortografia.

Figura 23 — Índice de Mudança Confiável (IMC) e Significância Clínica (SC) referente aos erros de Ausência Correspondência Fonografêmica Dependente de Contexto na prova de Ditado de Palavras do Pró-Ortografia



Fonte: Elaborado pela autora com base em PsicoInfo – UFSCAR.

Em relação ao Índice de Mudança Confiável, os escolares S5 e S12 estão acima do traçado da diagonal superior, indicando melhora nos erros de Correspondência Fonografêmica Dependente de Contexto na prova de Ditado de Palavras, o que pode ser atribuído à estimulação.

Os escolares S2 e S3 estão abaixo do traçado da diagonal superior, indicando piora nos erros de Correspondência Fonografêmica Dependente de Contexto na prova de Ditado de Palavras após a estimulação.

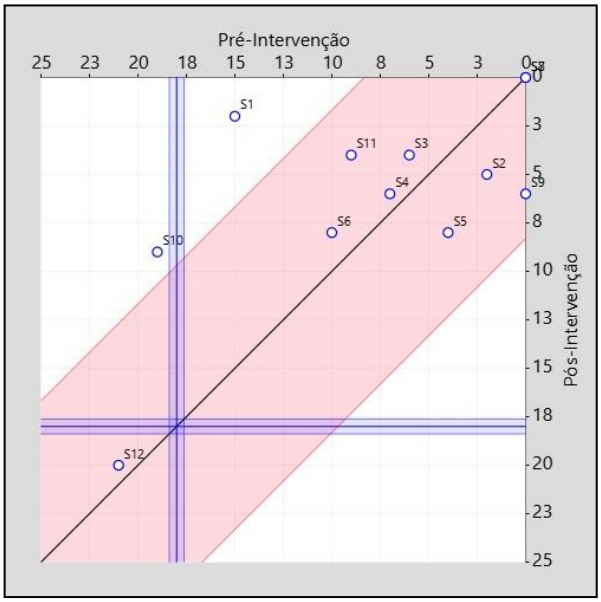
Os escolares S1, S4, S6, S7, S8, S9, S10 e S11 estão localizados entre as linhas superior e inferior à bissetriz, indicando que não podem ser feitas afirmações de melhora ou piora devido à estimulação.

Quanto à Significância Clínica, os escolares S7, S8 e S9 estão acima do traçado horizontal superior e à direita do traçado vertical, indicando que já se encontravam na população funcional nos erros de Correspondência Fonografêmica Dependente de Contexto na prova de Ditado de Palavras e continuaram nessa mesma população.

Os escolares S1, S2, S3, S4, S5, S6, S10, S11 e S12 estão abaixo do traçado horizontal inferior e à esquerda do traçado vertical, indicando que se encontravam, inicialmente, na população disfuncional e permaneceram nela, não ocorrendo mudança no status clínico.

A Figura 24 apresenta o Índice de Mudança Confiável e a Significância Clínica através dos erros de Correspondência Fonografêmica Independente de Regras na prova de Ditado de Palavras do Pró-Ortografia.

Figura 24 — Índice de Mudança Confiável (IMC) e Significância Clínica (SC) referente aos erros de Ausência Correspondência Fonografêmica Independente de Regras na prova de Ditado de Palavras do Pró-Ortografia



Fonte: Elaborado pela autora com base em PsicoInfo – UFSCAR.

Em relação ao Índice de Mudança Confiável, os escolares S1 e S10 estão acima do traçado da diagonal superior, indicando melhora nos erros de Correspondência Fonografêmica Independente de Regras na prova de Ditado de Palavras, o que pode ser atribuído à estimulação.

Os escolares S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S11 e S12 estão localizados entre as linhas superior e inferior à bissetriz, indicando que não podem ser feitas afirmações de melhora ou piora devido à estimulação.

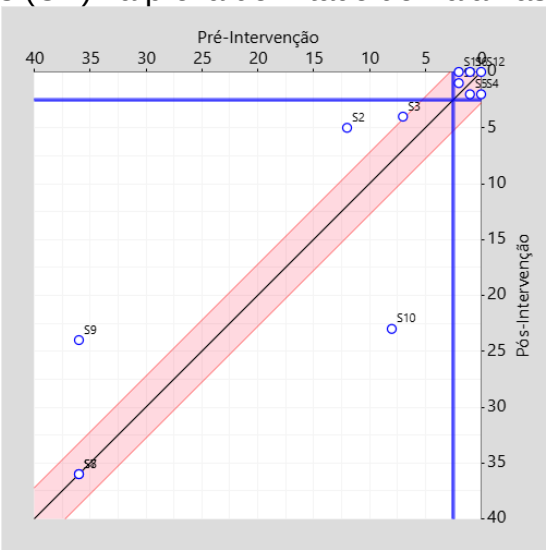
Quanto à Significância Clínica, o escolar S10 está acima do traçado horizontal superior e à esquerda do traçado vertical, indicando que passou para a população funcional em relação aos erros de Correspondência Fonografêmica Independente de Regras na prova de Ditado de Palavras.

Os escolares S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9 e S11 estão acima do traçado horizontal superior e à direita do traçado vertical, indicando que já se encontravam na população funcional com relação aos erros de Correspondência Fonografêmica Independente de Regras na prova de Ditado de Palavras e que continuaram nessa mesma população.

O escolar S12 está abaixo do traçado horizontal inferior e à esquerda do traçado vertical, indicando que se encontrava, inicialmente, na população disfuncional e permaneceu nela, não acontecendo mudança no status clínico.

A Figura 25 apresenta o Índice de Mudança Confiável e a Significância Clínica através dos erros de Outros Achados na prova de Ditado de Palavras do Pró-Ortografia.

Figura 25 — Índice de Mudança Confiável e Significância Clínica referente aos erros de Outros Achados (OA) na prova de Ditado de Palavras do Pró-Ortografia



Fonte: Elaborado pela autora com base em PsicoInfo – UFSCAR.

Em relação ao Índice de Mudança Confiável, os escolares S1, S2 e S3 estão acima do traçado da diagonal superior, indicando melhora nos erros de Outros Achados na prova de Ditado de Palavras, e a melhora pode ser atribuída à estimulação.

Os escolares S9 e S10 estão abaixo do traçado da diagonal superior, indicando piora nos erros de Outros Achados na prova de Ditado de Palavras, o que pode ser atribuído à estimulação.

Os escolares S4, S5, S6, S7, S8, S11 e S12 estão localizados entre as linhas superior e inferior à bissetriz, indicando que não podem ser feitas afirmações de melhora ou piora devido à estimulação.

Quanto à Significância Clínica, os escolares S1 e S2 estão acima do traçado horizontal superior e à esquerda do traçado vertical, indicando que passaram para a população funcional em relação aos erros de Outros Achados (OA) na prova de Ditado de Palavras.

Os escolares S4, S5, S6, S11 e S12 estão acima do traçado horizontal superior e à direita do traçado vertical, indicando que já se encontravam na população funcional em relação aos erros de Outros Achados na prova de Ditado de Palavras continuaram nessa mesma população. Os escolares S9 e S10 estão abaixo do traçado horizontal inferior e à direita do traçado vertical, indicando que passaram da população funcional para a população disfuncional em relação aos erros de Outros Achados na prova de Ditado de Palavras. Assim, houve mudança de status clínico de funcional para disfuncional. Os escolares S3, S7 e S8 estão abaixo do traçado horizontal inferior e à esquerda do traçado vertical, indicando que se encontravam inicialmente na população disfuncional e permaneceram nela, não havendo mudança no status clínico.

Quadro 16 — Classificação quanto a mudança positiva confiável e significância clínica em relação aos tipos de erros da prova de ditado palavras do Pro-ortografia

Sujeito	CGFU	O/A	AOS	SJIP	APIA	CGFD	OA
S1	**MPC**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**MPC**
S2	**MPC**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**MPC/SC**
S3	**MPC/SC**	**MPC**	**-**	**-**	**-**	**-**	**MPC/SC**
S4	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**
S5	**MPC**	**MPC**	**-**	**-**	**MPC**	**MPC**	**-**
S6	**MPC**	**MPC**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**
S7	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**
S8	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**
S9	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**
S10	**-**	**MPC**	**MPC/SC**	**-**	**-**	**-**	**-**
S11	**MPC**	**MPC**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**
S12	**MPC**	**-**	**-**	**-**	**-**	**MPC**	**-**

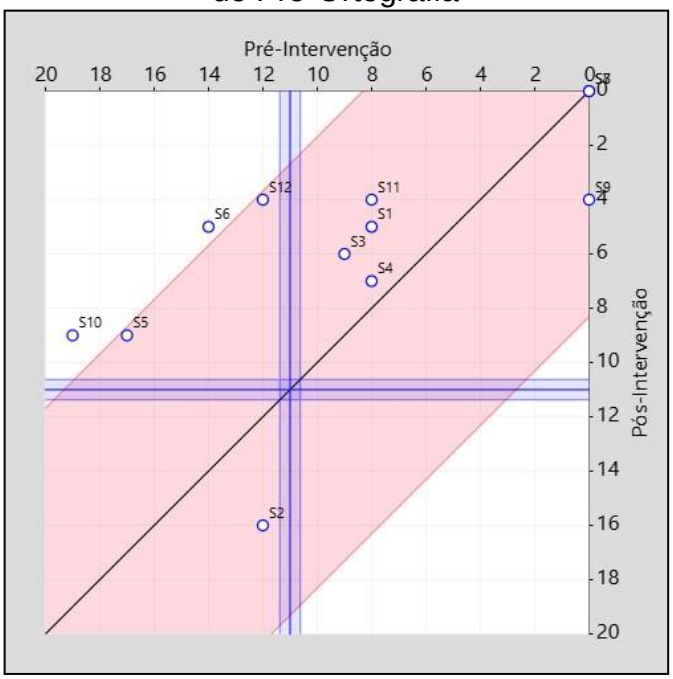
Fonte: Elaborado pela autora.

Legenda:
MPC: Mudança positiva confiável
SC: Significância clínica
CFGU: Correspondência fonografêmica unívoca
O/A: Omissão e adição de segmentos
AOS: Alteração na ordem de segmentos
SJIP: Separação ou junção indevida de palavras
APIA: Ausência ou presença inadequada de acentuação
CGFD: Correspondência fonografêmica dependente de regras
CFGI: Correspondência fonografêmica independente de regras
OA: Outros achados.

As figuras 25 a 31 apresentarão a Significância Clínica e o Índice de Mudança Confiável dos tipos de erros cometidos por cada na prova de Ditado de Pseudopalavras.

A Figura 26 apresenta o Índice de Mudança Confiável e a Significância Clínica através dos erros de Correspondência Fonografêmica Unívoca na prova de Ditado de Pseudopalavras do Pró-Ortografia.

Figura 26 – Índice de Mudança Confiável e Significância Clínica referente aos erros de Correspondência Fonografêmica Unívoca na prova de Ditado de Pseudopalavras do Pró-Ortografia



Fonte: Elaborado pela autora com base em PsicoInfo – UFSCAR.

Em relação ao Índice de Mudança Confiável, os escolares S6 e S10 estão acima do traçado da diagonal superior, indicando que houve uma melhora que pode ser atribuída à estimulação.

Os escolares S1, S2, S3, S4, S5, S7, S8, S9, S11 e S12 estão localizados entre as linhas superior e inferior à bissetriz, indicando que não podem ser feitas afirmações de melhora ou piora devido à estimulação.

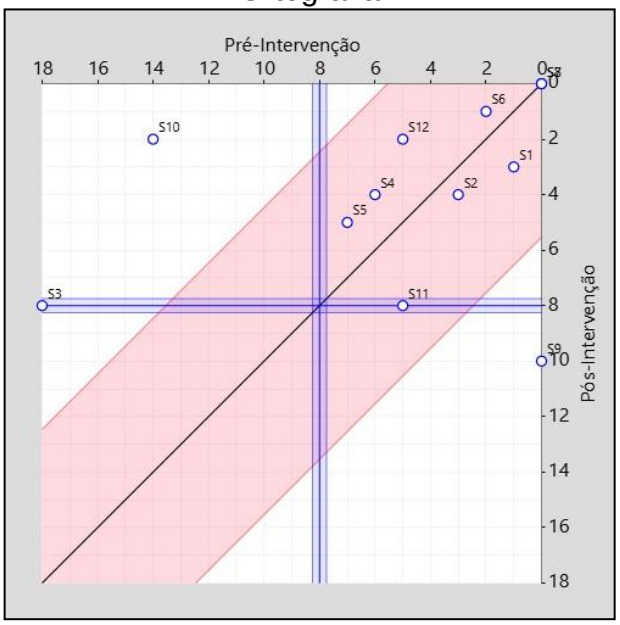
Quanto à Significância Clínica, os escolares S5, S6, S10 e S12 estão acima do traçado horizontal superior e à esquerda do traçado vertical, indicando que passaram para a população funcional em relação ao erro de Correspondência Fonografêmica Unívoca na prova de Ditado de Pseudopalavras.

Os escolares S1, S3, S4, S7, S8, S9 e S11 estão acima do traçado horizontal superior e à direita do traçado vertical, indicando que já se encontravam na população funcional em relação erro de Correspondência Fonografêmica Unívoca na prova de Ditado de Pseudopalavras e que continuaram nessa mesma população.

O escolar S2 está abaixo do traçado horizontal inferior e à esquerda do traçado vertical, indicando que se encontrava, inicialmente, na população disfuncional e permaneceu nela, não ocorrendo mudança no status clínico.

A Figura 27 apresenta o Índice de Mudança Confiável e a Significância *Clínica através* dos erros de Omissão ou Adição de Segmento na prova de Ditado de Pseudopalavras do Pró-Ortografia.

Figura 27 — Índice de Mudança Confiável e Significância Clínica referente aos erros de Omissão ou Adição de Segmento na prova de Ditado de Pseudopalavras do Pró-Ortografia



Fonte: Elaborado pela autora com base em PsicoInfo – UFSCAR.

Em relação ao Índice de Mudança Confiável, os escolares S3 e S10 estão acima do traçado da diagonal superior, indicando uma melhora que pode ser atribuída à estimulação.

O escolar S9 está abaixo do traçado da diagonal superior, indicando piora que pode ser atribuída à estimulação.

Os escolares S1, S2, S4, S5, S6, S7, S8, S11 e S12 estão localizados entre as linhas superior e inferior à bissetriz, indicando que não podem ser feitas afirmações de melhora ou piora devido à estimulação

Quanto à Significância Clínica, o escolar S10 está acima do traçado horizontal superior e à esquerda do traçado vertical, indicando que passou para a população funcional em relação aos erros de Omissão ou Adição de Segmento na prova de Ditado de Pseudopalavras.

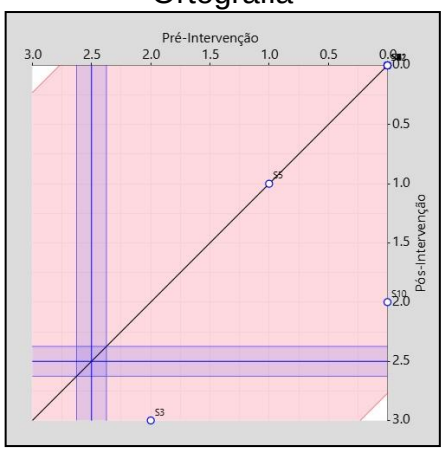
Os escolares S1, S2, S4, S5, S6, S7, S8 e S12 estão acima do traçado horizontal superior e à direita do traçado vertical, indicando que já se encontravam na população funcional em relação aos erros de Omissão ou Adição de Segmento na prova de Ditado de Pseudopalavras e continuaram nessa mesma população.

O escolar S9 está abaixo do traçado horizontal inferior e à direita do traçado vertical, indicando que passou da população funcional para a população disfuncional em relação aos erros de Omissão ou Adição de Segmento na prova de Ditado de Pseudopalavras. Assim, houve mudança de status clínico de funcional para disfuncional.

Os escolares S3 e S11 estão localizados entre as linhas horizontais superior e inferior, indicando que não se pode afirmar nada sobre mudança de status clínico para estes escolares, pois encontram-se na faixa de incerteza.

A Figura 28 apresenta o Índice de Mudança Confiável e a Significância *Clínica através* dos erros de Alteração na Ordem do Segmento na prova de Ditado de Pseudopalavras.

Figura 28 — Índice de Mudança Confiável e Significância Clínica referente aos erros de Alteração na Ordem do Segmento na prova de Ditado de Pseudopalavras do Pró-Ortografia



Fonte: Elaborado pela autora com base em PsicoInfo – UFSCAR.

Em relação ao Índice de Mudança Confiável, os escolares S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10, S11 e S12 estão localizados entre as linhas superior e inferior à

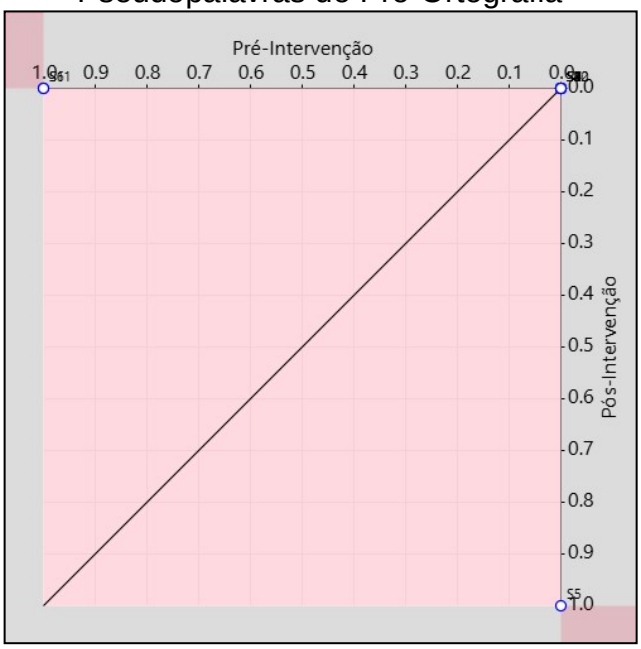
bissetriz, indicando que não podem ser feitas afirmações de melhora ou piora devido à estimulação.

Quanto à Significância Clínica, os escolares S1, S2, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10, S11 e S12 estão acima do traçado horizontal superior e à direita do traçado vertical, indicando que já se encontravam na população funcional em relação aos erros de Alteração na Ordem do Segmento na prova de Ditado de Pseudopalavras e continuaram nessa mesma população.

O escolar S3 está abaixo do traçado horizontal inferior e à direita do traçado vertical, indicando que passou da população funcional para a população disfuncional com relação aos erros de Alteração na Ordem do Segmento na prova de Ditado de Pseudopalavras. Assim, houve mudança de status clínico de funcional para disfuncional.

A Figura 29 apresenta o Índice de Mudança Confiável e a Significância *Clínica através* dos erros de Separação ou Junção Indevida de Palavras na prova de Ditado de Pseudopalavras do Pró-Ortografia.

Figura 29 — Índice de Mudança Confiável e Significância Clínica referente aos erros de Separação ou Junção Indevida de Palavras na prova de Ditado de Pseudopalavras do Pró-Ortografia



Fonte: Elaborado pela autora com base em PsicoInfo – UFSCAR.

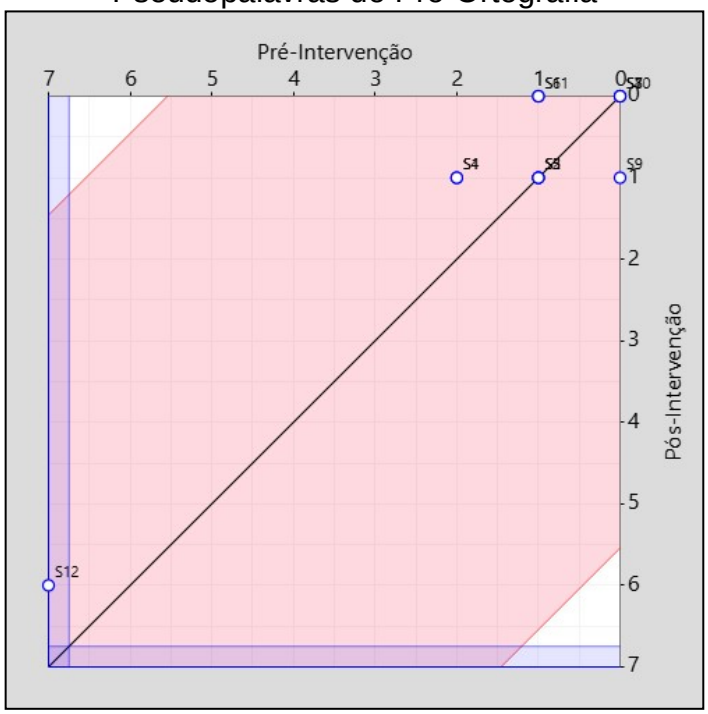
Em relação ao Índice de Mudança Confiável, os escolares S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10, S11 e S12 estão localizados entre as linhas superior e inferior à

bissetriz, indicando que não podem ser feitas afirmações de melhora ou piora devido à estimulação.

Quanto à Significância Clínica, os escolares S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10, S11 e S12 estão acima do traçado horizontal superior e à direita do traçado vertical, indicando que já se encontravam na população funcional em relação aos erros de Separação ou Junção Indevida de Palavras na prova de Ditado de Pseudopalavras e continuaram nessa mesma população.

A Figura 30 apresenta o Índice de Mudança Confiável e a Significância Clínica através dos erros de Ausência ou Presença Inadequada de Acentuação na prova de Ditado de Pseudopalavras do Pró-Ortografia.

Figura 30 — Índice de Mudança Confiável e Significância Clínica referente aos erros de Ausência ou Presença Inadequada de Acentuação na prova de Ditado de Pseudopalavras do Pró-Ortografia



Fonte: Elaborado pela autora com base em PsicoInfo – UFSCAR.

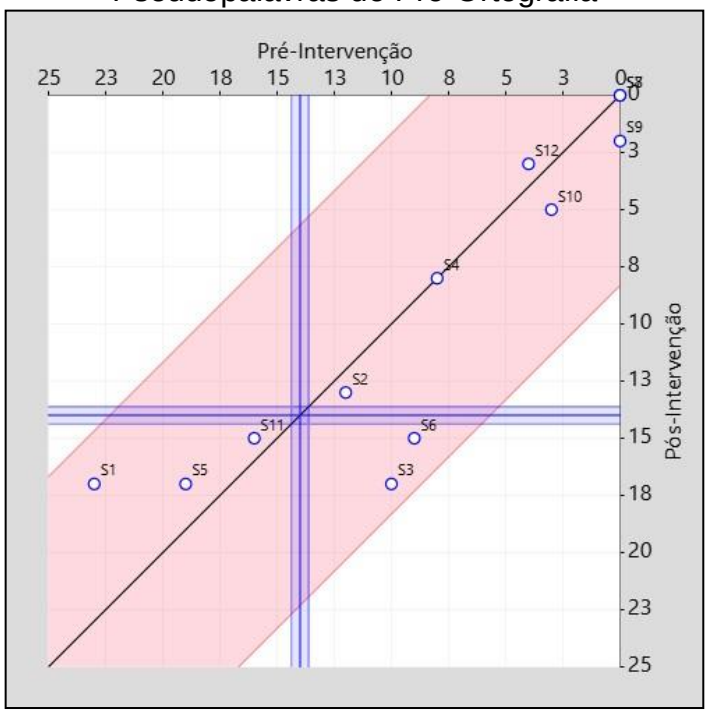
Em relação ao Índice de Mudança Confiável, os escolares S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10, S11 e S12 estão localizados entre as linhas superior e inferior à bissetriz, indicando que não podem ser feitas afirmações de melhora ou piora devido à estimulação.

Quanto à Significância Clínica, os escolares S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10 e S11 estão acima do traçado horizontal superior e à direita do traçado

vertical, indicando que já se encontravam na população funcional em relação aos erros de Ausência ou Presença Inadequada de Acentuação na prova de Ditado de Pseudopalavras e continuaram nessa mesma população.

A Figura 31 apresenta o Índice de Mudança Confiável e a Significância *Clínica através* dos erros de Correspondência Fonografêmica Dependente de Contexto na prova de Ditado de Pseudopalavras do Pró-Ortografia.

Figura 31 — Índice de Mudança Confiável e Significância Clínica referente aos erros de Correspondência Fonografêmica Dependente de Contexto na prova de Ditado de Pseudopalavras do Pró-Ortografia



Fonte: Elaborado pela autora com base em PsicoInfo – UFSCAR.

Em relação ao Índice de Mudança Confiável, os escolares S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10, S11 e S12 estão localizados entre as linhas superior e inferior à bissetriz, indicando que não podem ser feitas afirmações de melhora ou piora devido à estimulação.

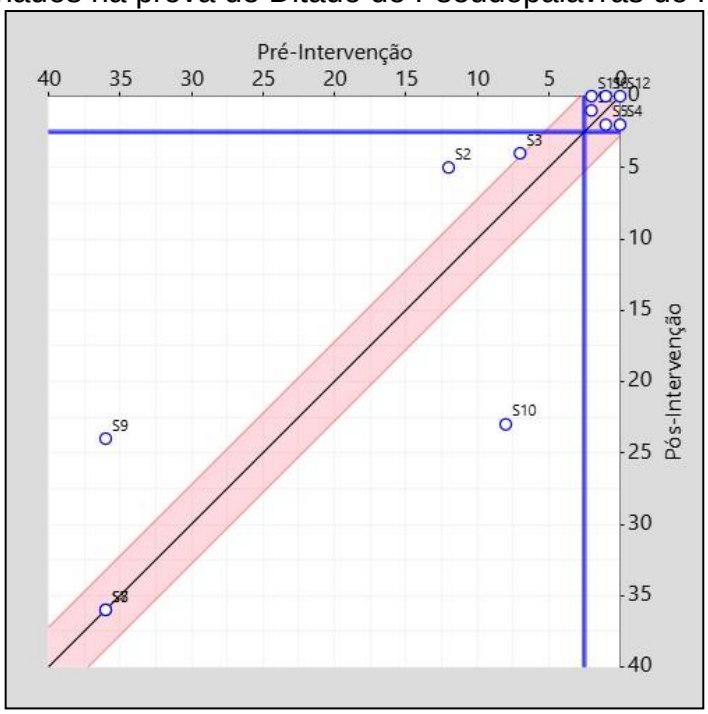
Quanto à Significância Clínica, os escolares S2, S4, S7, S8, S9, S10 e S12 estão acima do traçado horizontal superior e à direita do traçado vertical, indicando que já se encontravam na população funcional em relação aos erros de Correspondência Fonografêmica Dependente de Contexto na prova de Ditado de Pseudopalavras e continuaram nessa mesma população.

Os escolares S3 e S6 estão abaixo do traçado horizontal inferior e à direita do traçado vertical, indicando que passaram da população funcional para a população disfuncional em relação aos erros de Correspondência Fonografêmica Dependente de Contexto na prova de Ditado de Pseudopalavras. Assim, houve mudança de status clínico de funcional para disfuncional.

Os escolares S1, S5 e S11 estão abaixo do traçado horizontal inferior e à esquerda do traçado vertical, indicando que se encontravam, inicialmente, na população disfuncional e que permaneceram nela, não havendo mudança no status clínico.

A Figura 32 apresenta o Índice de Mudança Confiável e a Significância Clínica através dos erros de Outros Achados na prova de Ditado de Pseudopalavras do Pró-Ortografia.

Figura 32 — Índice de Mudança Confiável e Significância Clínica referente aos erros de Outros Achados na prova de Ditado de Pseudopalavras do Pró-Ortografia



Fonte: Elaborado pela autora com base em PsicoInfo – UFSCAR.

Em relação ao Índice de Mudança Confiável, os escolares S2, S3 e S9 estão acima do traçado da diagonal superior, indicando que apresentam melhora que pode ser atribuída à estimulação.

O escolar S10 está abaixo do traçado da diagonal superior, indicando piora que pode ser atribuída à estimulação.

Os escolares S1, S4, S5, S6, S7, S8, S11 e S12 estão localizados entre as linhas superior e inferior à bissetriz, indicando que não podem ser feitas afirmações de melhora ou piora devido à estimulação.

Quanto à Significância Clínica, os escolares S1, S4, S5, S6, S11 e S12 estão acima do traçado horizontal superior e à direita do traçado vertical, indicando que já se encontravam na população funcional em relação aos erros de Outros Achados na prova de Ditado de Pseudopalavras e continuaram nessa mesma população.

Os escolares S2, S3, S7, S8, S9 e S10 estão abaixo do traçado horizontal inferior e à esquerda do traçado vertical, indicando que se encontravam, inicialmente, na população disfuncional e permaneceram nela, não havendo mudança no status clínico.

Quadro 17 — Classificação quanto a mudança positiva confiável e significância clínica em relação aos tipos de erros da prova de ditado de pseudopalavras do Pró-ortografia

Sujeito	CGFU	O/A	AOS	SJIP	APIA	CGFD	OA
S1	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**
S2	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**MPC**
S3	**-**	**MPC**	**-**	**-**	**-**	**-**	**MPC**
S4	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**
S5	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**
S6	**MPC**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**
S7	**-**		**-**	**-**	**-**	**-**	**-**
S8	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**
S9	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**MPC**
S10	**MPC**	**MPC/SC**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**
S11	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**
S12	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**

Fonte: Elaborado pela autora.

Legenda:
MPC: Mudança positiva confiável
SC: Significância clínica; CFGU: Correspondência fonografêmica unívoca
O/A: Omissão e adição de segmentos
AOS: Alteração na ordem de segmentos
SJIP: Separação ou junção indevida de palavras
APIA: Ausência ou presença inadequada de acentuação
CGFD: Correspondência fonografêmica dependente de regras
CFGI: Correspondência fonografêmica independente de regras
OA: Outros achados.

6 DISCUSSÃO

Os achados deste estudo demonstraram que a estimulação fônica, seguindo uma sistematicidade de atividades, apresenta melhora na escrita dos escolares do terceiro ao quinto ano do Ensino Fundamental I, visto que houve melhora na escrita de palavras e pseudopalavras após a estimulação.

A estimulação fônica faz o escolar identificar, primeiramente, os fonemas que compõem a palavra e, posteriormente, pensar nas formas que estes fonemas podem ser grafados. Dessa forma, há uma evolução na aprendizagem (Tunmer, 2012). Diante do exposto, é possível observar a melhora no Índice de Mudança Confiável nos escolares submetidos à estimulação fônica, tanto na escrita de Palavras quanto na escrita de Pseudopalavras. Também é possível observar que, em relação à Significância Clínica, os escolares ou passaram para a população funcional ou permaneceram na população em que estavam, o que demonstra que a instrução fônica de forma sistemática contempla o aprendizado da escrita ortográfica.

Segundo a literatura (Chiaramonte, Capellini, 2019; Fontella, 2001; Guimarães, 2005; Johnson, 2007; Kyte; Rego; Buarque, 2007; Sampaio; Capellini, 2015; Tessari, 2002) a habilidade ortográfica é dependente do conhecimento das habilidades metafonológicas, ou seja, o conhecimento fônico da Língua Portuguesa ajuda o escolar a compreender as regularidades e irregularidades do sistema alfabético.

Como este programa de estimulação estimula tanto as habilidades metafonológicas quanto o princípio ortográfico, pode-se observar que três dos seis escolares submetidos ao programa apresentaram mudança positiva confiável e significância clínica, o que indica a importância do ensino formal da ortografia do Português-Brasileiro (Batista; Capellini, 2011; Chiaramonte, Capellini, 2019;).

Esses escolares permaneceram aprendendo no ensino regular, o que demonstra a sua evolução diante do aprendizado que lhes foi ofertado em sala de aula, demonstrando melhor desempenho na compreensão e uso das regras ortográficas nesse período. Tal fato pode ser decorrente da apropriação da escrita dos escolares com o passar do tempo e do ensino sistemático que pode ser realizado em sala de aula (Morais, 1999, 2008; Sampaio; Capellini, 2015).

A prova de Ditado de Pseudopalavras contempla palavras inventadas que devem ser codificadas seguindo as regularidades ortográficas do Português Brasileiro,

com o intuito de verificar o acesso fonológico e o conhecimento das regras no momento da escrita.

A escrita de pseudopalavras é realizada a partir da conversão fonema-grafema, a qual busca, a partir dos fonemas identificados na análise auditiva, a correspondência aos grafemas que compõem o estímulo (Ellis, 2001).

A mudança confiável apresentada pelos escolares S1 e S4 demonstra que a estimulação realizada contribuiu para a apropriação das regras ortográficas, já que foram estimuladas as habilidades metafonológicas. Já há consenso na literatura quanto à eficiência de tais habilidades para que o escolar compreenda e analise os segmentos sonoros da própria língua e, assim, analise e compreenda o uso ortográfico das regras (Holopainen; Ahonen; Lyytinen, 2001; Capellini *et al.*, 2008; Cunha; Germano; Pinheiro, 2010; Howard *et al.*, 2006;).

Quando são observadas as tipologias de erros cometidas, é perceptível que apenas houve piora no Índice de Mudança Confiável nos erros do tipo Omissão ou Adição de Segmento e Correspondência Fonografêmica Dependente de Contexto na prova de Ditado de Palavras e na Significância Clínica nos erros do tipo Alteração na Ordem do Segmento e Correspondência Fonografêmica Dependente de Contexto na prova de Ditado de Pseudopalavras.

Na literatura (Batista; Capellini, 2011; Chiaramonte; Capellini, 2019; Morais, 1999; Scliar-Cabral, 2003;) já foi citado que a apropriação do sistema de escrita ortográfico do português brasileiro é bastante complexa, o que ocasiona muitas dúvidas no escritor e em sua apropriação, principalmente em decorrência das opacidades ortográficas, ou seja, quando um grafema pode representar mais de um fonema e vice-versa. Dessa forma, a piora observada nos erros de Correspondência Fonografêmica Dependente de Contexto por parte de escolares submetidos ao programa de estimulação fônica pode ser contemplada como um avanço, pois esses escolares passaram a pensar mais sobre os fonemas e grafemas da língua, tentando realizar as associações corretas; contudo, diante das várias possibilidades de grafar tal fonema, apresentaram mais erros, na tentativa de acerto.

Como supracitado, o aumento dos erros de Omissão ou Adição de Segmento e Alteração na Ordem do Segmento pelos escolares que participaram do programa de estimulação fônica pode ter ocorrido pela sensibilização que a estimulação proporciona, haja vista que o aprendizado da leitura está intimamente ligado à conversão de palavras escritas em sons. Há robustas evidências que

ressaltam a relevância das habilidades metafonológicas na aprendizagem da leitura, pois elas podem facilitar o entendimento do princípio alfabético em um sistema de escrita. Isso contribui para a formação da memória lexical e fonológica, que se relaciona diretamente com os processos de correspondência entre fonemas e grafemas (Anderson; Wagovich, 2010; César; Germano; Capellini, 2017). Assim, um déficit nas habilidades metafonológicas impacta negativamente o progresso na leitura, assim como a habilidade de segmentar informações (Boets *et al.*, 2010; Patterson; Marshall; Coltheart, 2017).

A aquisição da ortografia do Português Brasileiro é frequentemente entendida como uma atividade que depende da memorização. Dessa forma, acredita-se que, para que o escolar escreva segundo as regras ortográficas, precisa decorar a forma escrita das palavras. Essa abordagem tradicional, centrada na capacidade de lembrar, é vista como resultado de uma prática repetitiva, consistindo em atividades mecânicas que não favorecem a construção de conhecimento e a reflexão crítica sobre as normas ortográficas.

Assim sendo, nota-se que o ensino da ortografia no contexto do Português Brasileiro tem sido realizado de forma desestruturada, com as tarefas propostas visando apenas o treinamento e a memorização da grafia correta das palavras, sem um planejamento sistemático. Considerando essa situação, é fundamental uma análise crítica dessa abordagem convencional no ensinamento da ortografia, uma vez que os dados até aqui sugerem a ineficácia dessas práticas, já que os escolares permanecem apresentando diversos erros ortográficos até os últimos anos do Ensino Fundamental, nos quais se espera que os desvios tenham sido superados (Magalhães, Barbosa, 2019; Morais, 1999; Nóbrega, 2013; Silva; Morais; Melo, 2007;).

Ante o exposto, a estimulação fônica beneficia o aprendizado das habilidades metafonológicas, as quais são a base para o desenvolvimento da leitura e contribuem para a aquisição da escrita. Contudo, diante do grande número de palavras com escrita irregular presentes no português brasileiro, apenas o ensino fônico não basta para uma escrita ortograficamente correta. Ainda que esse tipo de ensino ajude o escolar na escrita de palavras com correspondências unívocas, as regras e as irregularidades devem ser trabalhadas além da estimulação fônica, uma vez que tal complexidade, na maioria das vezes, não é organizada e estruturada pelo próprio escolar.

Mesmo apresentando estímulos repetitivos com determinadas regras ortográficas, nem sempre é possível fazer com que os escolares acessem seu léxico mental, pois estes ainda não conseguem utilizar estratégias visuais e auditivas para, também, realizarem a conversão fonografêmica. Apesar de estudos demonstrarem que a estimulação ortográfica a partir de mais de uma via sensorial é eficaz em escolares com problemas de aprendizagem (Capellini, 2001; Capovilla; Capovilla, 2002; Cerqueira-César, 2018; Whitney; Cornelissen, 2005), este estudo demonstrou que, caso não seja realizada a estimulação sistemática e repetitiva das regras e irregularidades ortográficas, os escolares podem continuar apresentando dúvidas quanto à ortografia correta das palavras.

7 CONCLUSÃO

O Programa de Estimulação Fônica para escolares com dificuldades de aprendizagem dos terceiro ao quinto do Ensino Fundamental foi elaborado para ser aplicado em 14 sessões individuais, sendo composto pelas habilidades de domínio do princípio alfabético; habilidades metafonológicas; velocidade de acesso ao léxico e de leitura. Todos os estímulos foram selecionados de acordo com os dados da Base Nacional Comum Curricular, respeitando a faixa etária e seriação dos escolares participantes do estudo, de forma que as palavras fossem de alta e média frequência e de conhecimento dos sujeitos participantes, facilitando o processo de estimulação.

Com isso, demonstrou-se, pelo uso do Método JT, que o programa de estimulação se mostrou eficaz e aplicável, havendo melhora nos sujeitos na pós-testagem nas provas de ditado de palavras e pseudopalavras, podendo ser utilizado como um instrumento de estimulação baseado em evidência cientifica que auxilie nas habilidades necessárias para o desenvolvimento da leitura e da escrita de sujeitos com dificuldade de aprendizagem.

No entanto, não podem ser ignoradas as limitações do estudo. Mais especificamente, refere-se aqui ao número baixo de escolares, devido à não entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos responsáveis, mudança do escolar para outra escola, por conta do número de faltas ou, ainda, escolares que tinham laudos com outras coocorrência.

Vale a pena ressaltar que, quando se trabalha com estimulação após a elaboração de um programa, precisamos estar cientes quanto à constância dos escolares, mesmo estando na escola, visto que criamos a expectativa de um número maior, mas precisamos ser éticos e compreender que, ainda nos dias de hoje, a baixa adesão de pais e responsáveis desses escolares limitou a profundidade e a abrangência dos resultados obtidos.

Essa limitação ressalta a necessidade de estratégias mais eficazes de engajamento, que tornem a pesquisa científica mais acessível e relevante para as famílias, promovendo uma maior colaboração e compreensão mútua. Assim, futuras investigações devem considerar abordagens que incentivem a participação dos responsáveis dentro da escola, assegurando que sejam integradas ao processo de pesquisa.

Apesar disso, podemos concluir que o programa elaborado se mostrou eficaz, podendo ser utilizado como um instrumento de estimulação baseado em evidência cientifica, tanto por profissionais da educação quanto da saúde, para auxiliar a promoção de habilidades necessárias ao desenvolvimento da leitura e da escrita de escolares do terceiro ao quinto do Ensino Fundamental, a partir da estimulação fônica que beneficia o aprendizado das habilidades metafonológicas, que são a base para o desenvolvimento da leitura e contribuem para a aquisição da escrita.

REFERÊNCIAS

ADAMS, M. J. **Beginning to read**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990.

ALEXANDER, A. W.; SLINGER-CONSTANT, A. M. Current status of treatments for dyslexia: Critical review. **Journal of Child Neurology**, v. 19, n. 10, p. 744-758, 2004.

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Manual Diagnosico-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf.pdf. Acesso em: 21 nov. 2024.

ANDERSON, J. D.; WAGOVICH, S. A. Relationships among linguistic processing speed, phonological working memory, and attention in children who stutter. **Journal of fluency disorders**, v. 35, n. 3, p. 216-234, 2010.

ANDRADE, E. M. de A. **Abordagem Fônica para Remediar a Defasagem na aquisição de Leitura e Escrita**: o papel da Capacitação de Professores. 2012. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) —Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2012. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UPM_a2ad15ebb42fbbbb37a0d59936abdfcc. Acesso em: 18 abr. 2020.

ANDRADE, E. M. A.; MECA, T. P.; ALMEIDA, R. P.; MACEDO, E. C. . Eficácia de um programa de intervenção fônica para crianças com dificuldades de leitura e escrita. **Psicopedagogia**, São Paulo, v. 10, p. 119-129, 2014.

ARAÚJO, A. L. Pandemia acentua déficit educacional e exige ações do poder público. **Senado Notícias**, Brasília, 16 jul. 2021. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/07/pandemia-acentua-deficit educacional-e-exige-acoes-do-poder-publico. Acesso em: 28 ago. 2021.

BALL, E. W.; BLACHMAN, B. A. Phoneme segmentation training: Effect on reading readiness. **Annals of Dyslexia**, v. 38, n. 1, p. 208-225, 1988.

BANDINI, H. H. M.; BANDINI, C. S. M.; RANCIARO-NETO, A. Relations Between Reading, Vocabulary and Phonological Awareness in low-Income Children 1. **Paidéia**, v. 27, p. 314-323, 2017.

BARRERA, S. D.; MALUF, M. R. Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da 1ª série do ensino fundamental. **Psicologia**: Reflexão e Crítica, v. 16, p. 491-502, 2003.

BATISTA, A. O.; CAPELLINI, S. A. Desempenho ortográfico de escolares de 2º a quinto ano do ensino privado do município de Londrina**. Psicologia Argumento**, v. 29, n. 67, p. 411-425, 2011.

BATISTA, A. O.; CERVERA-MÉRIDA, J. F.; YGUAL-FERNANDEZ, A.; CAPELLINI, S. A. **Pró-Ortografia**: Protocolo de Avaliação da Ortografia para Escolares do Segundo ao Quinto Ano do Ensino Fundamental. Barueri: Pró-Fono, 2014.

BEAR, D. R.; HELMAN, L.; INVERNIZZI, M.; TEMPLETON, S.; JOHNSTON, F. R. **Words their way with English learners**: Word study for phonics, vocabulary, and spelling. 5ª ed. Upper Saddle River: Pearson Education, 2012.

BOETS, B.; CLEUREN, L.; VANDEWALLE, E.; WOUTERS, J.; GHESQUIÈRE, P. Towards a further characterization of phonological and literacy problems in Dutch-speaking children with dyslexia. **British Journal of Developmental Psychology**, v. 28, n. 1, p. 5-31, 2010.

BRADLEY, L.; BRYANT, P. E. Categorizing sounds and learning to read: A causal connection. **Nature**, v. 301, p. 419–421, 1983.

BRASIL**.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep). **Relatório de resultados do Saeb quinto e 9º anos do Ensino Fundamental e séries finais do Ensino Médio**. Brasília, 2021, v. 1. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados. Acesso em: 22 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB 2021*. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados. Acesso em: 14 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resultados Pisa 2018**. Brasília, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/. Acesso em 03 ago.2024.

BRASIL, Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. Grupo de Trabalho. **Alfabetização Infantil**: Os Novos Caminhos – Relatório final, 2ª Ed. - Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República, 1988.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC/SEED). **Base Nacional Comum Curricular**. 3. Ed. Brasília, 2017.

BRYANT, P. L.; NUNES, T.; BINDMAN, M. Children's understanding of the connection between grammar and spelling. In: BLACHMAN, B (ed.). **Foundations of reading acquisition and dyslexia**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1997, p. 219-240.

BYRNES, J. P.; WASIK, B. A**. Language and literacy development**: what educators need to know. New York: The Guilford Press, 2009.

CAPELLINI, S. A. **Eficácia do programa de remediação fonológica em sujeitos com distúrbio específico de leitura e distúrbio de aprendizagem**: estudo comparativo. 2001. 295 f. Tese (Doutorado em Ciências Médicas) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

CAPELLINI, S. A. **Programa de remediação metalinguístico e leitura para escolares com dificuldades de aprendizagem**: elaboração de procedimento avaliativo-terapêutico computadorizado. Relatório Final submetido ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), 2008.

CAPELLINI, S. A.; CONRADO, T. L. B. C. Desempenho de escolares com e sem dificuldades de aprendizagem de ensino particular em habilidade fonológica, nomeação rápida, leitura e escrita**. Revista Cefac**, v. 11, p. 183-193, 2009.

CAPELLINI, S. A.; GERMANO, G. D.; CUNHA, V. L. O. Intervenção em consciência fonológica e fluência de leitura: Contribuições para dificuldades de aprendizagem. **Psicologia**: Reflexão e Crítica, v. 30, n. 1, p. 1-10, 2017.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. Otimizando a aquisição da linguagem escrita: Comparação entre os métodos fônico e global de alfabetização. **Cadernos de Psicopedagogia**, v. 2, n. 3, p. 68-97, 2002.

CAPOVILLA, A. G. S.; DIAS, N. M. Habilidades de linguagem oral e sua contribuição para a posterior aquisição de leitura. **Psic:** revista da Vetor Editora, v. 9, n. 2, p. 135-144, 2008.

CAPOVILLA, A. G. S.; DIAS, N. M.; MONTIEL, J. M. Desenvolvimento dos componentes da consciência fonológica no ensino fundamental e correlação com nota escolar. **Psico-USF**, v. 12, p. 55-64, 2007.

CARDOSO-MARTINS, C.; PENNINGTON, B. F. The relationship between phoneme awareness and rapid serial naming skills and literacy acquisition: A look at the evidence. **Reading and Writing***,* v. 17, n. 1-2, p. 27-57, 2004.

CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S. **Alfabetização**: método fônico. São Paulo: Memnon, 2010.

CRUZ, M. L. R. M. da. Estratégias pedagógicas para alunos com dificuldades de aprendizagem. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR, 1., 2014, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: CAp-UERJ, 2014. p. 1-6. Disponível em: http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/5-cruz.pdf. Acesso em: 03 ago. 2021.

CERQUEIRA-CÉSAR, A. B. P. **Programa fonoaudiológico de estimulação multissensorial para sujeitos com dislexia**: aplicação e significância clínica. 2018. 274 f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2018.

CÉSAR, A. B. P. de C.; GERMANO, G. D.; CAPELLINI, S. A. **Programa de Remediação Fonológica para escolares de risco para dislexia**. Ribeirão Preto: BookToy, 2017.

CHALL, J. S. **Learning to read**: the great debate. New York: McGraw Hill, 1967.

CONNOLLY, K. Multisensory perception as an associative learning process. **Frontiers in Psychology**, v. 5, p. 1095, 2014.

CUNHA, V. L. O.; MARTINS, M. A.; CAPELLINI, S. A. Relação entre fluência e compreensão leitora em escolares com dificuldades de aprendizagem. **Psicologia**: Teoria e Pesquisa, v. 33, p. 1-8, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102.3772e33314. Acesso em: 03 ago. 2021.

DANDACHE, S.; WOUTERS, J.; GHESQUIÈRE, P. Development of reading and phonological skills of children at family risk for dyslexia: A longitudinal analysis from kindergarten to sixth grade. **Dyslexia**, v. 20, n. 4, p. 305-329, 2014.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Significância clínica e mudança confiável na avaliação de intervenções psicológicas. **Psicologia**: Teoria e Pesquisa, v. 24, n. 4, p. 497-505, 2008.

DUNCAN, G. J. *et al.* School readiness and later achievement. **Developmental Psychology**, v. 43, n. 6, p. 1428, 2007.

DUNCAN, L. G. *et al.* Phonological development in relation to native language and literacy: Variations on a theme in six alphabetic orthographies. **Cognition**, v. 127, n. 3, p. 398-419, 2013.

EHRI, U. C. Review and commentary: Stages of spelling development. In: TEMPLETON, S.; BEAR, D. R. **Development of orthographic knowledge and the foundations of literacy**. New York: Routledge, 2013. p. 321-346.

EHRI, L. C. Orthographic mapping in the acquisition of sight word reading, spelling memory, and vocabulary learning. **Scientific Studies of Reading**, v. 18, n. 1, p. 5 21, 2014.

FARRIS, E. A.; RING, J.; BLACK, J.; LYON, G. R.; ODEGARD, T. N. Predicting growth in word level reading skills in children with developmental dyslexia using an object rhyming functional neuroimaging task. **Developmental neuropsychology**, v. 41, n. 3, p. 145-161, 2016.

FONTELLA, G. S. **As complexas relações entre fonemas e grafemas e suas implicações no processo de aquisição da escrita**. 2001. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal Fluminense, Nova Iguaçu, 2001.

FORMOSINHO, J.; MACHADO, J.; MESQUITA, E. **Formação, trabalho e aprendizagem**: tradição e inovação nas práticas docentes. Lisboa: Edições Sílabo, 2015.

GERMANO, G. D.; CAPELLINI, S. A. Avaliação das habilidades metafonológicas (PROHFON): caracterização e comparação do desempenho em sujeitos. **Psicologia**: Reflexão e Crítica, v. 28, n. 2, 378-387, 2015.

GILLIVER, M.; CUPPLES, L.; CHING, T. Y. C.; LEIGH, G.; GUNNOURIE, M. Developing Sound Skills for Reading: Teaching Phonological Awareness to Preschoolers with Hearing Loss. **The Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v. 21, n. 3, p. 268-279, 2016.

GOSWAMI, U.; BRYANT, P. Phonological skills and learning to read. New York: Routledge, 2016.

GUIMARÃES, M. R. **Um estudo sobre a aquisição da ortografia nas séries iniciais**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2005.

JACOBSON, N. S.; FOLLETTE, W. C.; REVENSTORF, D. Psychotherapy outcome research: Methods for reporting variability and evaluating clinical significance. **Behavior therapy**, v. 15, n. 4, p. 336-352, 1984.

JACOBSON, N. S.; TRUAX, P. Clinical significance: a statistical approach to defining meaningful change in psychotherapy research. **Journal of consulting and clinical psychology**, v. 59, n. 1, p. 12, 1991.

JACOBSON, N. S.; ROBERTS, L. J.; BERNS, S. B.; MCGLINCHEY, J. B. Methods for defining and determining the clinical significance of treatment effects: description, application, and alternatives. **Journal of consulting and clinical psychology**, v. 67, n. 3, p. 300, 1999.

JOHN HOPKINS UNIVERSITY - JHU. Center for Systems Science and Engineering. COVID-19 Dashboard. **John Hopkins University Website**, 14 maio 2020. Disponível em: https://coronavirus.jhu.edu/map.html. Acesso em: 5 jun. 2020.

JOLY, M. C. R. A.; LOMÔNACO, J. F. B. Avaliação da compreensão em leitura no ensino fundamental: comparação entre o meio eletrônico e o impresso. **Boletim de Psicologia**, v. 53, n. 119, p. 131-147, 2003.

JUSTINO, M. I. S. V. **Efeitos do reforço escolar numa abordagem fônica em alunos do ensino fundamental com graves defasagens na alfabetização**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010.

KIM, Y. *et al.* The contributions of phonological awareness and letter-name knowledge to letter-sound acquisition — a cross-classified multilevel model approach. **Journal of educational psychology**, v. 102, n. 2, p. 313, 2010.

KIRBY, J. R. Naming Speed and Reading: from prediction to instruction. **Reading Reserarch Quarterly**, v.45, n. 3, p. 341-362, 2010.

LIPORACI, G. F. S.; CAPELLINI, S. A. **PROF-LE Programa de Estimulação Fonológico Associada a Leitura e Escrita**. Ribeira Preto: Booktoy, 2021.

LOZANO, A.; RAMÍREZ, M.; OSTROSKY-SOLÍS, F. Neurobiología de la dislexia del desarrollo: una revisión. **Rev. Neurol.**, v. 36, n. 11, p. 1077-82, 2003.

LYON, G. R.; SHAYWITZ, S. E.; SHAYWITZ, B. A. A definition of dyslexia. **Annals of Dyslexia**, v. 53, n. 1, p. 1-14, 2003.

MORAIS, A. G. **Ortografia**: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 1998.

MOUSINHO, R.; CORREA, J. Habilidades linguístico-cognitivas em leitores e não-leitores. **Pró-Fono:** Revista de Atualização Científica, v. 21, p. 113-118, 2009.

OLIVEIRA, A. M.; CHIARAMONTE, T. C.; BATISTA, A. O.; CAPELLINI, S. A. Avaliação e monitoramento do Componente Curricular Língua Portuguesa: consciência fonológica, leitura de palavras e ortografia. In: CAPELLINI, S. A.; GERMANO, G. D. (Org.). **Fonoaudiologia educacional em tempos de COVID-19**: estruturação de rotinas, atividades e orientações aos pais e professores. 2. ed. São Paulo: Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 2020.

OLIVEIRA, A. M.; SANTOS, J. L. F.; CAPELLINI, S. A.. Banco de palavras para leitura de escolares do Ensino Fundamental ciclo I, E-LEITURA I. In: **CoDAS**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 2021.

PATTERSON, K.; MARSHALL, J. C.; COLTHEART, M. (Eds.). **Surface dyslexia:** Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading. Routledge, 2017.

PESTUN, M. S. V. *et al.* Estimulação da consciência fonológica na educação infantil: prevenção de dificuldades na escrita. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 1, p. 95-104, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a11. Acesso em: 18 abr. 2020.

PETERSON, R. L.; PENNINGTON, B. F. Developmental dyslexia. **The lancet**, v. 379, n. 9830, p. 1997-2007, 2012.

PRESSLEY, M.; MCCORMICK, C. B. **Memory and Cognition**. Educational Psychology: A Handbook of Contemporary Issues, 1995.

REBELLO J. A. S. **Dificuldades da leitura e da escrita para alunos do ensino básico**. Edições Asa, 1993, p. 69-136.

SAKSIDA, A. *et al.* Phonological skills, visual attention span, and visual stress in developmental dyslexia. **Developmental psychology**, v. 52, n. 10, p. 1503, 2016.

SAMPAIO, M. N.; CAPELLINI, S. A. Estimulação ortográfica em escolares com e sem dificuldades de escrita. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 1, p. 105-115, 2015.

SANTOS, B. **Programa de estimulação com a nomeação automática rápida e leitura**: estudo piloto. 2017. 175p. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) — Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2017.

SARAVALI, E. G.; GUIMARÃES, K. P. Dificuldades de aprendizagem e conhecimento: um olhar à luz da teoria piagetiana. **Olhar de Professor**, v. 10, n. 2, p. 117-139, mar. 2009.

SCLIAR-CABRAL, L. **Princípios do Sistema Alfabético do Português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.

SEABRA, A. G.; CAPOVILLA, F. C. **Problemas de leitura e escrita**: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica. São Paulo: Memnon, 2011.

SEABRA, A. G.; GÜTSCHOW, C. R. D.; CAPOVILLA, F. C. Habilidades cognitivas que predizem competência de leitura e escrita. **Revista Psicologia**: Teoria e Prática, v. 6, n. 2, p. 13-26, 2004.

SHARE, D. L. Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. **Cognition**, v. 55, n. 2, p. 151-218, 1995.

SILVA, C.; CAPELLINI, S. A. **Programa de Remediação Fonológica:** Proposta de Remediação Fonológica para Dislexia e Transtornos de Aprendizagem. São José dos Campos: Editora Pulso, 2011.

SMITH, C.; STRICK, L. **Dificuldades de Aprendizagem de A a Z** – um guia completo para pais e educadores. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SNOW, C. E.; BURNS, M. S.; GRIFFIN, P. **Preventing reading difficulties in young children**. Washington: National Academy Press, 1998.

SNOWLING, M. J.; HULME, C. **The Science of Reading**: a handbook. Wiley-Blackwell, 2012.

TESSARI, E. M. B. **Operações fonológicas nas alterações ortográficas**: a presença da fonologia na ortografia. 2002. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas – RS, 2002.

TUNMER, W. E. Como a ciência cognitiva forneceu as bases teóricas para a resolução do "grande debate" sobre métodos de leitura em ortografias alfabéticas. In: MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. (Orgs.) **Alfabetização no século XXI**: Como se aprende a ler e a escrever. 2013. p. 124-137.

VAUGHN, S.; LINAN-THOMPSON, S. Phonics and word study. In: VAUGHN, S.; LINAN-THOMPSON, S. **Research-based methods of reading instruction, grades K-3**. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 2004.

WISE, E. A. Statistical significance testing and clinical effectiveness studies. **Psychotherapy**, v. 48, n. 3, p. 225, 2011.

ZARIĆ, J.; HASSELHORN, M.; NAGLER, T. O conhecimento ortográfico prevê habilidades de leitura e ortografia além da inteligência geral e da consciência fonológica. **Revista Europeia de Psicologia da Educação**, v. 36, n. 1, p. 21-43, 2021.

ZORZI, J. L.; CIASCA, S. M.; FORMIGHIERI, V. L. Estratégias para intervenção nas dificuldades de leitura e escrita. **Revista Psicopedagogia**, v. 29, n. 88, p. 234-243, 2012.

ANEXO A — PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UNESP - FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS - CAMPUS DE MARÍLIA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ELABORAÇÃO DE UM PROGRAMA DE ESTIMULAÇÃO FÔNICA COLETIVO PARA ESCOLARES DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I.

Pesquisador: GABRIELA FRANCO DOS SANTOS LIPORACI

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 53805221.1.0000.5406

Instituição Proponente: Centro de Estudos da Educação e Saúde

Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.210.551

Apresentação do Projeto:

Este estudo será realizado em duas fases. A fase 1 terá por objetivo elaborar um programa de estimulação fônica coletivo para escolares do 3º ano e a fase 2 terá por objetivo analisar a significância clínica do desempenho dos escolares com dificuldade de aprendizagem submetidos ao programa de intervenção com o uso do método fônico. Método: Participarão deste estudo 30 escolares na faixa de 8 a 9 anos e 11 meses de idade,

do 3º ano do Ensino Fundamental I. Todos os escolares que participarão deste estudo serão submetidos à pré–testagem, remediação e póstestagem. Para pré-testagem e pós-testagem será usado o Protocolo de Provas de Habilidades Metalinguísticas e de Leitura – PROHMELE.

Resultados esperados: Espera-se que os dados obtidos na pesquisa colaborem para o entendimento da importância da instrução fônica para o desenvolvimento da leitura e da escrita para escolares do 3º ano do ensino fundamental I e que o programa possa auxiliar no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita no contexto educacional

Hipótese:

A hipótese deste estudo é que por meio da estimulação fônica os escolares adquiram habilidades necessárias para aprendizagem.

Objetivo Primário:

Este projeto de pesquisa será submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências – CEP/FFC/UNESP e somente será realizado após a aprovação do mesmo. Este estudo

Endereço: Avenida Hygino Muzzi Filho, 737, Prédio da Administração, Sala nº 20
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 17.525-900
UF: SP **Município:** MARILIA
Telefone: (14)3402-1346 **E-mail:** cep.marilia@unesp.br

será desenvolvido em duas fases. Participarão deste estudo 30 escolares na faixa de 8 a 9 anos e 11 meses de idade, do 3º ano do Ensino Fundamental I.

Objetivo Secundário:

Fase 1. Elaboração de um Programa de Estimulação Fônica ColetivaObjetivo: Elaborar um programa de estimulação fônica coletiva para escolares do 3º ano do Ensino Fundamental Fase 2. Análise da significância clínica do desempenho de escolares com dificuldade de aprendizagem submetidos ao programa de estimulação fônica coletivo. Objetivo: Verificar a significância clínica do programa de estimulação fônico coletivo para escolares do 3º ano do Ensino Fundamental I.Procedimento Metodológico:Participarão deste estudo 30 escolares na faixa de 8 a 9 anos e 11 meses de idade, do 3º ano do Ensino Fundamental I divididos em dois grupos:Grupo I (GI): composto por 15 escolares sem dificuldades de aprendizagem

submetidos ao programa de estimulação elaborado na fase 1 deste estudo e,Grupo I (GI): composto por 15 escolares com dificuldades de aprendizagem submetidos ao programa de estimulação elaborado na fase 1 deste estudo.

Metodologia Proposta:

A elaboração do programa de estimulação fônica para escolares deste estudo será realizada a partir da revisão de literatura, a fim de verificar quais os estudos nacionais e internacionais. Participarão deste estudo 30 escolares na faixa de 8 a 9 anos e 11 meses de idade, do 3º ano do Ensino Fundamental I. Nesta fase será realizado um estudo piloto com 6 escolares para verificar a aplicabilidade e verificar a existência de possíveis

incoerências do programa elaborado na fase 1deste estudo.

Critério de Inclusão:

Assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos pais ou responsáveis e não terem realizado intervenção fonoaudiológica, pedagógica ou psicopedagógico.

Critério de Exclusão:

O não cumprimento de pelo menos um desses critérios descritos de inclusão excluiu automaticamente o escolar da amostra deste estudo.

Metodologia de Análise de Dados:

Os resultados serão realizados por meio Método JT para análise decaso único. O Método JT prevê uma análise comparativa entre os impactos negativos da pandemia da COVID-19 se manifestam não apenas em um problema epidemiológico para 215 países atingidos, quase 7,5

milhões de pessoas contaminadas e mais de 421.000 mortos até meados de junho de 2020 (JHU,

2020), mas antes geram um efeito cascata em uma série de atividades humanas frente às respostas de isolamento social vertical e horizontal implementadas pelos diferentes países. As mudanças que ocorreram no processo de ensino e aprendizagem frente o atual contexto da pandemia causada pelo novo coronavírus, levaram a adoção de metodologias alternativas, até então, não adotadas por muitos professores em seus ambientes de ensino. O que fez urgir a necessidade de inovação perante o ato de lecionar, buscando alternativas inovadoras para levar conhecimento aos seus alunos, com o intuito, sobretudo, de prover autonomia aos estudantes no seu processo de aprendizagem (FORMOSINHO; MACHADO; MESQUITA, 2015). Dessa forma, a Educação a Distância (EaD) foi a possibilidade mais viável para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem e considerada uma alternativa para

atenuar tais impactos, em função do distanciamento social que tem sido utilizado como principal medida de combate ao vírus. Para que a criança desenvolva suas capacidades metafonológicas, ou seja, para que passe a refletir sobre sua linguagem e adquira habilidade de pensar a própria língua, a criança deve desenvolver em paralelo a aspectos da linguagem (níveis fonológico, morfológico e sintático) a capacidade metafonológica,

em seu nível fonológico. Passa, assim, a refletir sobre o sistema sonoro da língua, e adquire consciência de frases, palavras, sílabas e fonemas como unidades menores. Os escolares que apresentam dificuldade de leitura nas séries iniciais de alfabetização, e que permanecem sem a instrução para a aprendizagem do princípio alfabético, persistirão com as mesmas dificuldades ao longo de sua vida acadêmica. No decorrer dos anos, essas dificuldades se acentuam, e há um aumento da diferença de desempenho entres os escolares com dificuldades de leitura e seu grupoclasse. As habilidades metafonológicas estão relacionadas ao desenvolvimento da leitura e da escrita, uma vez que, para se tornarem leitores, os escolares precisam entender a estrutura interna das palavras, sendo que estas são divididas em sílabas, as sílabas são divididas em fonemas e tais fonemas podem ser combinados para formar novas palavras. Uma vez aprendida tal estrutura, o escolar será capaz de usar o conhecimento da correspondência letra-som para ler e formar o vocabulário; assim, é muito importante que esses escolares obtenham instruções formais sobre o princípio alfabético da língua (Capellini, & Conrado, 2009; Germano, & Capellini, 2015).

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Este projeto de pesquisa será submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia

e Ciências – CEP/FFC/UNESP e somente será realizado após a aprovação do mesmo. Este estudo será desenvolvido em duas fases. Participarão deste estudo 30 escolares na faixa de 8 a 9 anos e 11 meses de idade, do 3º ano do Ensino Fundamental I.

Objetivo Secundário:

Fase 1. Elaboração de um Programa de Estimulação Fônica ColetivaObjetivo: Elaborar um programa de estimulação fônica coletiva para escolares do 3º ano do Ensino Fundamental Fase 2. Análise da significância clínica do desempenho de escolares com dificuldade de aprendizagem submetidos ao programa de estimulação fônica coletivo. Objetivo: Verificar a significância clínica do programa de estimulação fônico coletivo para escolares do 3º ano do Ensino Fundamental I.Procedimento Metodológico:Participarão deste estudo 30 escolares na faixa de 8 a 9 anos e 11 meses de idade, do 3º ano do Ensino Fundamental I divididos em dois grupos:Grupo I (GI): composto por 15 escolares sem dificuldades de aprendizagem

submetidos ao programa de estimulação elaborado na fase 1 deste estudo e,Grupo I (GI): composto por 15 escolares com dificuldades de aprendizagem submetidos ao programa de estimulação elaborado na fase 1 deste estudo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Eventuais desconfortos e possíveis riscos como a recusa do menor em participar, a possível dificuldade do menor em frente a atividades que não são familiares. Esses riscos poderão ser minimizados de forma que a intervenção tem como objetivo levantar precocemente o possível risco que o menor possa ter de dificuldades para leitura, ou caso não tenha, a estimulação direta destas habilidades.

Benefícios:

Para os escolares: o menor poderá melhorar em habilidades preditoras para o desenvolvimento da aprendizagem e receber instrução fônica,

contribuindo assim para a pesquisa. Bem como ser identificado precocemente, auxiliando em conduta adequada e melhora no desempenho escolar.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto de pesquisa encontra-se dentro dos critérios éticos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados e analisados os termos solicitados pelo Comitê de ética em Pesquisa com

seres humanos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP da FFC da UNESP de MARÍLIA, em reunião ordinária de 15/12/2021, após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 466/2012, 510/2016 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa, resolve APROVAR a pesquisa "ELABORAÇÃO DE UM PROGRAMA DE ESTIMULAÇÃO FÔNICA COLETIVO PARA ESCOLARES DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I".

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1858245.pdf	26/11/2021 13:06:57		Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto.pdf	26/11/2021 13:06:39	GABRIELA FRANCO DOS SANTOS LIPORACI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_doutorado_gabriela.pdf	17/11/2021 12:04:03	GABRIELA FRANCO DOS SANTOS LIPORACI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_aluno_gabriela.pdf	17/11/2021 11:59:01	GABRIELA FRANCO DOS SANTOS LIPORACI	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_autorizacao_escola_Gabriela.pdf	17/11/2021 11:58:27	GABRIELA FRANCO DOS SANTOS LIPORACI	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termo_confidencialidade.pdf	17/11/2021 11:57:44	GABRIELA FRANCO DOS SANTOS LIPORACI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MARILIA, 25 de Janeiro de 2022

Assinado por:
MEIRE LUCI DA SILVA
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Hygino Muzzi Filho, 737, Prédio da Administração, Sala nº 20
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 17.525-900
UF: SP **Município:** MARILIA
Telefone: (14)3402-1346 **E-mail:** cep.marilia@unesp.br

ANEXO B — FOLHA DE RESPOSTAS DO PROGRAMA ELABORADO

PROEF

Programa de Estimulação Fônica

FOLHA DE RESPOSTAS

Data início: ____/____/____ Data final: ____/____/____

Paciente: _____

Ano escolar: _____ D.N.: _____

Escola: _____

Profissional: _____

DATAS DA INTERVENÇÃO

Sessão 1: _____ Sessão 6: _____

Sessão2: _____ Sessão 7: _____

Sessão 3: _____ Sessão 8: _____

Sessão 4: _____ Sessão 9: _____

Sessão 5: _____ Sessão 10: _____

Acerto (A)	Erro (E)
✓	✗

ATIVIDADE 1

CONHECIMENTO DO ALFABETO E IDENTIFICAÇÃO LETRA-SOM

Sessão	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	X	Z
1																							
2																							
3																							
4																							
5																							
6																							
7																							
8																							
9																							
10																							

ATIVIDADE 2

FLASHCARDS

Sessão 1	A/E	Sessão 2	A/E	Sessão 3	A/E	Sessão 4	A/E	Sessão 5	A/E
Árvore (3)		Batata (CV)		Atleta (CCV)		Bengala (CVC)		Amendoim (6)	
Cachorro (3 e 7)		Damasco (CV)		Cebola (CV)		Dominó (CV)		Chapeleiro (7 e 3)	
Escola (CV)		Família (CV)		Escuro (VC)		Fósforo (3)		Esmeralda (3)	
Galinha (7)		Hospital (CVC)		Goteira (CV)		hóspede (CVC)		Gasolina (4)	
Índio (6)		Japonês (8)		Igreja (CVC)		Jamanta (CV)		Incêndio (6)	
Laranja (3 e 6)		Macaco (CV)		Leitura (CVV)		Morango (3)		Locomoção (cv)	
Novelo (CV)		Panela (CV)		Nervoso (CVC)		Prefeito (CVC)		Nomeação (6)	
Óculos (C)		Raquete (1)		Orvalho (7)		Risada (4)		Oceano (CVV)	
Quiabo (1)		Vassoura (4)		Químico (1)		Verdura (3)		Queratina (1 e 3)	
Semente (6)		Tijolo (CV)		Sorteio (CVC)		Torcida (CVC)		Sabonete (CV)	
Urubu (3)		Xícara (3)		Umbigo (6)		Xarope (3)		Zombador (6)	

ATIVIDADE 3

DADOS VOGAIS E CONSOANTES

Sessão 1	Sessão 2	Sessão 3	Sessão 4	Sessão 5	Sessão 6	Sessão 7	Sessão 8	Sessão 9	Sessão 10

ATIVIDADE 4

SOLETRAÇÃO E SEGMENTAÇÃO

Sessão 1	A/E	Sessão 2	A/E	Sessão 3	A/E	Sessão 4	A/E	Sessão 5	A/E
anel		foca		mapa		rato		telha	
banana		gelo		nariz		sapo		urso	
carro		igreja		ovo		tatu		vela	
dado		jarra		pato		uva		xícara	
escada		lua		quatro		vaca		zebra	
Sessão 6	**A/E**	**Sessão 7**	**A/E**	**Sessão 8**	**A/E**	**Sessão 9**	**A/E**	**Sessão 10**	**A/E**
avião		fazenda		laranja		quiabo		umbigo	
batata		girafa		macaco		raquete		volante	
cavalo		hélice		navio		sereia		vampiro	
dedo		índio		óculos		tijolo		xarope	
escola		jacaré		pipoca		urubu		zíper	

ATIVIDADE 5

MEMÓRIA LEXICAL ORTOGRÁFICA

Sessão 1	Sessão 2	Sessão 3	Sessão 4	Sessão 5	Sessão 6	Sessão 7	Sessão 8	Sessão 9	Sessão 10

ATIVIDADE 6

MANIPULAÇÃO SILÁBICA

Sessão 1	A/E	Sessão 2	A/E	Sessão 3	A/E	Sessão 4	A/E	Sessão 5	A/E
Mosquito		Guitarra		Areia		Assado		Dente	
Quiabo		Guizo		Careta		Massa		Contente	
Químico		Águia		Rede		Estressado		Carente	
Raquete		Girafa		Corra		Casa		Jabuti	
Quero		Giro		Arraia		Mesada		Patati	
Sessão 6	**A/E**	**Sessão 7**	**A/E**	**Sessão 8**	**A/E**	**Sessão 9**	**A/E**	**Sessão 10**	**A/E**
Mato		Mão		Malha		Chave		Cafuné	
Jato		Salmão		Palhaço		Cachaça		Boné	
Gato		Mamão		Calha		Acha		Neve	
Tatu		Manta		Família		Caixa		Boneca	
Maracato		Armando		Mobília		Xadrez		Caneca	

ATIVIDADE 7

LISTA DE JULGAMENTO

Sessão 1	A/E	Sessão 2	A/E	Sessão 3	A/E	Sessão 4	A/E	Sessão 5	A/E
Sessão 6	**A/E**	**Sessão 7**	**A/E**	**Sessão 8**	**A/E**	**Sessão 9**	**A/E**	**Sessão 10**	**A/E**

ATIVIDADE 8

TÉCNICA DE CLOZE

Sessão 1	A/E	Sessão 2	A/E	Sessão 3	A/E	Sessão 4	A/E	Sessão 5	A/E
Sessão 6	**A/E**	**Sessão 7**	**A/E**	**Sessão 8**	**A/E**	**Sessão 9**	**A/E**	**Sessão 10**	**A/E**